

ISSN 2687-0177

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена



**Герценовские чтения:
психологические исследования
в образовании**

Материалы VI Международной научно-практической конференции
Санкт-Петербург, 25–26 октября 2023 г.

**The Herzen University Studies:
Psychology in Education**

Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference
Saint Petersburg, 25–26 October 2023

Научное электронное издание
Выпуск 6
Issue 6

Санкт-Петербург, 2023

© Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Учредитель: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Свидетельство о регистрации

ЭЛ № ФС 77 – 77075, выдано Роскомнадзором 28.10.2019

Редакционная коллегия:

Научный редактор

Тарасов С. В. (Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный редактор

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

Агеева И. А. (Бишкек, Кыргызская Республика)

Алехин А. Н. (Санкт-Петербург, Россия)

Баева И. А. (Санкт-Петербург, Россия)

Бровка Н. В. (Минск, Беларусь)

Бюсси А. (Квебек, Канада)

Быховец Ю. В. (Москва, Россия)

Васильева О. Ю. (Москва, Россия)

Васягина Н. Н. (Екатеринбург, Россия)

Веракса А. Н. (Москва, Россия)

Дзюкколотти П. (Рим, Монтеварчи, Италия)

Карапетян В. С. (Ереван, Армения)

Карпинский К. В. (Гродно, Беларусь)

Коржова Е. Ю. (Санкт-Петербург, Россия)

Королева Н. Н. (Санкт-Петербург, Россия)

Крюкова Т. Л. (Кострома, Россия)

Лактионова Е. Б. (Санкт-Петербург, Россия)

Малых С. Б. (Москва, Россия)

Маринелли К. В. (Фоджа, Италия)

Махнач А. В. (Москва, Россия)

Панов В. И. (Москва, Россия)

Реан А. А. (Москва, Россия)

Регуш Л. А. (Санкт-Петербург, Россия)

Татаева Р. К. (Астана, Казахстан)

Татарко А. Н. (Москва, Россия)

Цветкова Л. А. (Москва, Россия)

Шейнов В. П. (Минск, Беларусь)

Шингаев С. М. (Санкт-Петербург, Россия)

Шошев М. Д. (Пловдив, Болгария)

Чаброва Т. Л. (Чирчик, Узбекистан)

Рецензенты:

Васильева С. В. (Санкт-Петербург, Россия)

Горьковская И. А. (Санкт-Петербург, Россия)

Леоненко Н. О. (Санкт-Петербург, Россия)

Пежемская Ю. С. (Санкт-Петербург, Россия)

Хороших В. В. (Санкт-Петербург, Россия)

Шингаев С. М. (Санкт-Петербург, Россия)

Редакторы английского текста:

Бумакова М. В. (Санкт-Петербург, Россия)

Городиский М. В. (Санкт-Петербург, Россия)

Наговицына И. А. (Санкт-Петербург, Россия)

Контакты: тел. +7 (812) 571-99-10

e-mail a.miklyaeva@gmail.com

(ответственный редактор А. В. Микляева)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена

191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

izdat@herzen.spb.ru +7 (812) 312-17-41

Объем 10,7 Мб

Подписано к использованию 24.11.2023

Founder: Herzen State Pedagogical University of Russia

Registration certificate

EL No. FS 77 – 77075, issued by Roskomnadzor on 28 October 2019

Editorial Board:

Scientific Editor

Sergey V. Tarasov (Saint Petersburg, Russia)

Executive Editor

Anastasia V. Miklyaeva (Saint Petersburg, Russia)

Irina A. Ageeva (Bishkek, Kyrgyz Republic)

Anatoliy N. Alyokhin (Saint Petersburg, Russia)

Irina A. Baeva (Saint Petersburg, Russia)

Natalia V. Brovka (Minsk, Belarus)

Alexandre A. J. Buysse (Québec, Canada)

Yulya V. Bykhovets (Moscow, Russia)

Olga Yu. Vasilyeva (Moscow, Russia)

Natalia N. Vasyagina (Yekaterinburg, Russia)

Aleksander N. Veraksa (Moscow, Russia)

Pierluigi Zoccolotti (Rome, Montevarchi, Italy)

Vladimir S. Karapetyan (Yerevan, Armenia)

Konstantin V. Karpinsky (Grodno, Belarus)

Elena Yu. Korjova (Saint Petersburg, Russia)

Natalia N. Koroleva (Saint Petersburg, Russia)

Tatiana L. Kryukova (Kostroma, Russia)

Elena B. Laktionova (Saint Petersburg, Russia)

Sergey B. Malykh (Moscow, Russia)

Chiara V. Marinelli (Foggia, Italy)

Alexander V. Makhnach (Moscow, Russia)

Viktor I. Panov (Moscow, Russia)

Artur A. Rean (Moscow, Russia)

Lyudmila A. Regush (Saint Petersburg, Russia)

Roza K. Tataeva (Astana, Kazakhstan)

Aleksander N. Tatarko (Moscow, Russia)

Larisa A. Tsvetkova (Saint Petersburg, Russia)

Viktor P. Sheinov (Minsk, Belarus)

Sergey M. Shingaev (Saint Petersburg, Russia)

Mitko D. Shoshev (Plovdiv, Bulgaria)

Tatiana L. Chabrova (Chirchik, Uzbekistan)

Reviewers:

Svetlana V. Vasileva (Saint Petersburg, Russia)

Irina A. Gorkovaya (Saint Petersburg, Russia)

Natalia O. Leonenko (Saint Petersburg, Russia)

Julia S. Pezhemskaya (Saint Petersburg, Russia)

Valeria V. Khoroshikh (Saint Petersburg, Russia)

Sergey M. Shingaev (Saint Petersburg, Russia)

English Text Editors:

Maria V. Bumakova (Saint Petersburg, Russia)

Maxim V. Gorodisky (Saint Petersburg, Russia)

Irina A. Nagovitsyna (Saint Petersburg, Russia)

Contacts: tel. +7 (812) 571-99-10

e-mail a.miklyaeva@gmail.com

(Anastasia Miklyaeva, Executive Editor)

Publishing house of Herzen State Pedagogical University of Russia

48 Moika Emb., St Petersburg, Russia, 191186

izdat@herzen.spb.ru +7 (812) 312-17-41

Published at 24.11.2023

В издании представлены материалы докладов VI Международной научно-практической конференции «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании», прошедшей 25–26 октября 2023 г. в Санкт-Петербурге. В докладах представлены результаты теоретических и прикладных исследований, посвященных анализу возможностей актуального состояния и перспектив развития практической психологии образования. Сборник предназначен для специалистов-психологов и педагогов, студентов и аспирантов.

СОДЕРЖАНИЕ

Агзамова М. М. Психологическое изучение особенностей самосознания как фактора эмоциональных нарушений у дошкольников	13
Алексеева К. П. Особенности эмоциональной сферы старшеклассников как фактор риска развития расстройств пищевого поведения	19
Алёхин А. Н., Неберекутина Э. А. Непривычные условия жизнедеятельности как фактор нарушения психической адаптации	24
Антопольский А. К., Антопольская Т. А., Силаков А. С. Особенности типов групповой субъектности у подростков в условиях развивающей социальной среды	30
Аршинская Е. Л. Модульная программа развития психологической компетентности участников образовательного процесса как средство преодоления учебной перегрузки	38
Бахотская М. А. Особенности формирования гендерных представлений у детей младшего дошкольного возраста	46
Балачевская О. В. Развитие личности студентов медицинского вуза в процесс изучения курса «Вкусная химия»	53
Бехтер А. А., Чебарыкова С. В., Ткач Е. Н. Предикторы проактивного совладающего поведения специалистов, работающих с семьями, воспитывающими детей с инвалидностью	58
Беляева С. И., Велюго И. Э., Максименко К. Н. Клинико-психологические характеристики адаптации педагогов к дистанционному формату обучения	67
Буткевич А. Ю. Особенности трактовки принципов медиации женщинами и мужчинами	76
Духновский С. В. Виды отношения к себе как профессионалу	87
Ермакова Н. Г. Психосоциальные аспекты адаптации после инсульта	93
Евстратова Е. Ю. Метакогнитивные свойства личности студентов профиля «Психология»	100
Гайворонская А. А. Социальные представления учителей о коррупции	106
Герасименко Н. А. К проблеме индивидуального стиля деятельности: о соотношении субъективных и объективных факторов в профессиональной деятельности психолога образования	111
Гнедых Д. С., Панкина А. В. Взаимосвязь профессиональной идентичности и степени сформированности представлений о траектории самообразования у студентов	122
Гуриева С. Д., Марарица Л. В., Удавихина У. А. Инновационный климат организации как фактор раскрытия карьерного потенциала сотрудников	130

Гуриева С. Д., Юмкина Е. А. Когнитивный крафтинг как ключевой триггер в проактивном конструировании человеком своей работы	139
Гурман Ю.Д., Попова Н. Н. Опыт применения общешкольных психологических тематических недель в гимназии	147
Ибрагимова Л. А., Бухаров Д. С. Профессиональная деформация педагога в период цифровизации	153
Исаев А. А. Концепции позитивного образования. Теоретический анализ	161
Качимская А. Ю., Скорова Л. В. Формирование психологической готовности к сотрудничеству при осуществлении воспитательной деятельности у будущих педагогов	175
Капиева А. А., Балачевская О. В., Капиева К. Р. Организация формы наставничества «педагог – студент – ученик» через проектную деятельность	185
Капцов А. В., Яхина Р. Р., Еграшкина Е. А. Предпосылки самоорганизации некоторых психологических характеристик в классах средней школы	194
Карапетян В. С. Целеполагание студентов и проявления когнитивного диссонанса в условиях кризиса образования	200
Казакова Л. А. К вопросу об изучении феномена социального закаливания подростков с особыми образовательными потребностями	205
Кинунен Т. А., Казанцева Т. В. Подходы к операционализации психосоциального дизайна рабочей среды в сфере образования	212
Кобак А. В., Оганесян Н. Ю. Взаимосвязь двигательных функций и показателей доверия у женщин в процессе танцевально-двигательной терапии	218
Кочетков А. Е., Чернов Д. В. Психолого-педагогические технологии социальной работы в сфере образования	225
Колесникова Е. И. Динамика стадий становления субъектности учащихся в развивающей образовательной среде проектной смены	231
Коржова Е. Ю., Тузова О. Н. Особенности образовательного маршрута детей-сирот из семей с кровнородственной формой опеки: социально-психологические аспекты	238
Кружкова О. В., Гильмутдинова Д. Д., Кружкова И. О. Школьный вандализм: кейс управления изменениями	247
Крючкова И. М. Привлечение студентов к проектной деятельности социально-ориентированной тематики как фактор развития их профессиональных компетенций	253
Кудинов С. И., Кудинов С. С. Ценностно-смысловые предпосылки гражданско-патриотического самовыражения молодежи	261
Куцазли М. И. Научный руководитель как наставник в высшей школе: идеи для эффективной работы	271

Лафицкая Е. К. Обзор современных отечественных и зарубежных исследований буллинга в подростковой среде (за последние 10 лет)	278
Лежнева Е. Ю., Веселова Е. К. Монетарные установки и характеристики эмпатии у студентов экономических и психолого-педагогических направлений обучения	289
Лежнина Л. В., Пиркина В. Г. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и индивидуально-характерологических особенностей личности у обучающихся подросткового возраста	296
Лидак Л. В. Психологическое портфолио студента как отражение эффективности организации воспитательной работы в колледже	302
Лисовская Н. Б., Иконникова Г. Ю., Пашкин С. Б. Особенности наставничества молодых специалистов-педагогов	312
Лобанова Т. Н. Анализ профессиональной мотивации и трудовых интересов субъектов высшего образования в изменяющемся мире	322
Лушпаева И. И. Профессиональное взаимодействие психолога и педагога в сопровождении обучения и воспитания детей	332
Макарова М. В. Представления и концептуализация понятия судьбы у студентов-психологов	341
Маленова А. Ю., Маленов А. А., Потапова Ю. В. Формирование приверженности городу у омских студентов в процессе научно-исследовательской деятельности	350
Маргошина И. Ю. Гендерные особенности общения подростков	357
Матвеева А. И., Кружкова О. В., Воробьева И. В. Доработка методики диагностики мотивов вандального поведения для обучающихся подросткового и юношеского возраста	366
Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Вклад К.Д. Ушинского в развитие психологической науки	373
Мазуров Ю. Л., Владимиров И. В., Гасанова Р. Р. Педагогическое наследие в образовании для устойчивого развития: психологические аспекты	380
Михайлова О. Б., Корач И. Формирование и развитие гражданской идентичности молодежи в процессе образования: кросс-культурный анализ проблемы	390
Милешин А. А., Балачевская О. В. Реализация системы наставничества с психолого-педагогическим сопровождением в школе юного доктора «Эквилибриум»	397
Мосягина А. А., Посохова С. Т. Эмоциональный комфорт подростков с разным уровнем саморегуляции	403
Новик Н. Н. Развитие цифровой грамотности родителей детей дошкольного возраста	411
Новопашина Л. А. Самоопределение студентов как условие становления профессиональных компетентностей	419
Образцова М. А., Пархоменко О. Г. Особенности морально-нравственного развития мальчиков и девочек 8–9 лет	425

Петракова А. В., Отставнов Н. С., Романенко К. Р. Исследование представлений практиков сферы образования о науках, изучающих мозг: первый этап	432
Пищик В. И., Жолдасов Д. С. Преемственность поколений в образовательном процессе	439
Полянская А. Н. Обзор зарубежных и отечественных исследований по проблеме вовлеченности детей младшего школьного возраста в цифровую среду	445
Посохова С. Т., Колпакова А. Е. Психологические риски и возможности информационной семейной среды	453
Постникова М. И. Ценность образования у российской молодежи в XXI веке	462
Проект Ю. Л., Иванушкина Н. О., Бочарова О. С. Магазин в кармане: представления школьников о возможностях использования мобильных устройств	470
Рабданова Р. С., Архипов С. А., Семинская Э. С. Психолого-педагогические аспекты наставничества в сопровождении обучающихся в системе СПО	478
Шедко А. А., Милешин А. А., Балачевская О. В. Превентология в школе юного доктора «Эквилибриум»	486
Шейнов В. П. Сокращенная версия опросника коммуникативных умений для подростков и взрослых	491
Соколовская В. В., Назаров М. А., Пащенко И. О. Морально-нравственные ценности современной молодежи	500
Сорокин К. Г. Психолого-педагогическая направленность диалоговых произведений В. Н. Карпова	508
Сороков Д. Г. Психотехническая модель адаптации как проблемно-целевой ориентир для проектирования адресных практик повышения жизнестойкости субъектов образования	515
Староверова М. В., Колокольникова З. У., Колесникова Т. А. Социально-педагогическая коррекция девиантного поведения подростков в условиях образовательной школы посредством деловых игр	522
Степанова К. А. Межпоколенное общение как фактор развития личностных качеств	527
Стукаленко Н. М., Просандеева И. А. Выявление уровня готовности будущего педагога-психолога к применению здоровьесберегающих технологий в образовательной среде	534
Тельманова Е. В. Современные подходы к пониманию мышления в психологии	542
Цветкова О. А., Волкова О. В., Рупека А. В. Фрустрация базовых потребностей у студентов как фактор риска искажений самореализации на этапе обучения в вузе	549
Тужикова Е. С. Предикторы академического выгорания у студентов выпускных курсов	556
Ундуск Е. Н., Коваленко А. А. Личностные характеристики современной молодежи, работающей на телефоне доверия	566

Уварова И. А., Сафонова М. В. Исследование взаимосвязей различных параметров компетенции «готовность к изменениям» у разных категорий персонала	576
Веселова Е. К. Особенности формирования моральной идентичности в цифровую эпоху	585
Воробьева И. В., Матвеева А. И. Развитие эмоционального интеллекта педагогов как направление профилактики их эмоционального выгорания	592
Воробьева И. В., Гильмутдинова Д. Д. Особенности внедрения программ по профилактике употребления обучающимися психоактивных веществ	599
Воюшина Е. А. Влияние ценностей, сформированных в семьях с разным типом межпоколенных отношений, на гибкость поведения человека	605
Защиринская О. В. Социально-неблагополучные условия воспитания как предикторы психотравматизации старшеклассников	612
Чжан Т., Гасанова Р. Р. Психолого-педагогическое сопровождение человека в современном образовании	618
Чжу Ф. Взаимосвязь личностных характеристик и стратегий изучения иностранного языка: подход китайских исследователей	626
Зименко О. С., Пономарева Ю. С. Место и роль офицера-воспитателя в процессе развития и становления личности воспитанника кадетского корпуса (школы IT-технологий)	633
Злоказов К. В. Правопослушная направленность: эмпирическая проверка конструкта	641
Зверева М. В., Антонова Е. А., Зверева Н. В. Сравнение параметров предметно-содержательного компонента мышления у младших и старших школьников с психической патологией в разные временные срезы (2012–2023)	648
Зверева Н. В., Клак Д. С., Строгова С. Е. Оценка произвольного слухоречевого запоминания детей школьного возраста при психической патологии в разные временные срезы (1990-е, 2000-е, 2010-е гг.)	656
Звонова Е. В. Организационная диагностика в подготовке социального психолога	663

CONTENTS

Agzamova M. M. Psychological study of the characteristics of self-consciousness as a factor in emotional disorders in preschoolers	13
Alekseeva K. P. Features of the emotional sphere of high school students as a risk factor for the development of eating disorders	19
Alekhin A. N., Neberekutina E. A. Unusual living conditions as a factor of mental adaptation disorder	24
Antopolsky A. K., Antopolskaya T. A., Silakov A. S. The types of group subjectivity in adolescents in a developing social environment	30
Arshinskaya E. L. Modular program for the development of psychological competence in education stakeholders as a means of overcoming academic overload	38
Bakhotskaya M. A. Formation of gender representations in preschool children	46
Balachevskaya O. V. Personality development of medical university students in the process of studying the course Delicious Chemistry	53
Bekhter A.A., Chebarykova S. V., Tkach E. N. Predictors of proactive coping of specialists working with families raising children with disabilities	58
Belyaeva S. I., Velyugo I. E., Maksimenko K. N. Clinical and psychological characteristics of teachers' adaptation to distance learning	67
Butkevich A. Yu. Male and female interpretation of mediation principles	76
Dukhnovsky S. V. Types of self-awareness of oneself as a professional	87
Ermakova N. G. Psychosocial aspects of adaptation after a stroke	93
Evstratova H. Ye. Metacognitive personality properties of psychology students	100
Gaivoronskaya A. A. Teachers' social perceptions of corruption	106
Gerasimenko N. A. Individual style of activity: Correlation of subjective and objective factors in the professional activity of a practicing educational psychologist	111
Gnedych D. S., Pankina A. V. The relationship between students' professional identity and their view of self-directed learning trajectory	122
Gurieva S. D., Mararitsa L. V., Udavikhina U. A. Innovative organizational climate as a contributing factor to employees' career potential	130
Gurieva S. D., Yumkina E. A. Cognitive crafting as a key trigger in a person's proactive work construction	139
Gurman J. D., Popova N. N. School-wide psychological thematic weeks in a gymnasium	147
Ibragimova L. A., Bukharov D. S. Professional deformation of a teacher in view of	

digitalization	153
Isaev A. A. Concepts of positive education: A theoretical analysis	161
Kachinskaya A. Yu., Skorova L. V. Cooperation in the implementation of extracurricular educational activities: Formation of psychological readiness in future teachers	175
Kapieva A. A., Balachevskaya O. V., Kapieva K. R. Organizing project activities through the mentoring model 'teacher — university student — schoolchild'	185
Kaptsov A. V., Yakhina R. R., Egrashkina E. A. Prerequisites for self-organization of certain psychological characteristics in secondary school classes	194
Karapetyan V. S. Goal-setting and cognitive dissonance in students during an education crisis	200
Kazakova L. A. Approaches to research in social empowerment of adolescents with special educational needs	205
Kinunen T. A., Kazantseva T. V. Approaches to operationalization of psychosocial work environment in education	212
Kobak A. V., Oganessian N. J. Interaction of motor functions and confidence indicators in women undergoing dance movement therapy	218
Kochetkov A. E., Chernov D. V. Psychological and educational technologies of social work in the field of education	225
Kolesnikova E. I. The dynamics of the stages of formation of agency of students in the developmental environment of a project-based educational program	231
Korjova E. Yu., Tuzova O. N. Educational route of orphans from kinship guardianship families: Social and psychological aspects	238
Kruzhkova O. V., Gilmutdinova D. D., Kruzhkova I. O. School vandalism: A case of change management	247
Kryuchkova I. M. Socially-relevant projects as a development factor of professional competencies in students	253
Kudinov S. I., Kudinov S. S. Value and meaning prerequisites for civil and patriotic self-expression of youth	261
Kushchazli M. I. Research supervisor as a mentor in higher education: Ideas for effective work	271
Lafitskaya E. K. Bullying among adolescents: Review of recent research	278
Lezhneva E. U., Veselova E. K. Money attitudes and characteristics of empathy in students of economics and psychology and teacher education	289
Lezhnina L. V., Pirkina V. G. Relationship of emotional intelligence and individual character features in adolescent students	296
Lidak L. V. A student's psychological portfolio as a reflection of the effectiveness of the organization of educational work in college	302
Lisovskaya N. B., Ikonnikova G. Yu., Pashkin S. B. Mentoring young teachers	312

Lobanova T. N. Professional motivation and labor interests of higher education participants in a changing world	322
Lushpaeva I. I. Professional interaction between psychologists and teachers in child education	332
Makarova M. V. Conceptualization of destiny phenomenon represented by psychology students	341
Malenova A. Yu., Malenov A. A., Potapova Yu. V. Research as a way to develop commitment to the city: Evidence from Omsk students	350
Margoshina I. Yu. Gender specifics of communication of adolescents	357
Matveeva A. I., Kruzhkova O. V., Vorobyeva I. V. Development of a diagnostic methodology for assessing the motivation for vandalism in adolescents and young adults	366
Mazilov V. A., Slepko I. N. K. D. Ushinsky's contribution to the development of psychological science	373
Mazurov Y. L., Vladimirov I. V., Gasanova R. R. Pedagogical heritage in education for sustainable development: psychological aspects	380
Mikhailova O. B., Korac I. Development of civic identity in young people through education: Cross-cultural analysis	390
Mileshin A. A., Balachevskaya O. V. A mentoring system with psychological and pedagogical support: The case of the Equilibrium 'young doctor' school for children	397
Mosyagina A. A., Posokhova S. T. Emotional comfort of adolescents with different levels of self-regulation	403
Novik N. N. Development of digital literacy in parents of preschool children	411
Novopashina L. A. Self-determination of students as a condition for the development of professional competence	419
Obraztsova M. A., Parkhomenko O. G. Moral development of boys and girls 8–9 years old	425
Petrakova A. V., Otstavnov N. S., Romanenko K. R. What do educational practitioners think about neuroscience: Stage one of the research	432
Pishchik V. I., Zholdasov D. S. Continuity of generations in the educational process	439
Polyanskaya A. N. Primary school children's involvement in the digital environment: Review of available research	445
Posokhova S. T., Kolpakova A. E. Psychological risks and opportunities of the information family environment	453
Postnikova M. I. Value of education among Russian youth in the 21st century	462
Proekt Yu. L., Ivanushkina N. O., Bocharova O. S. A shop in your pocket: Schoolchildren's ideas about the capabilities of mobile devices	470

Rabadanova R. S., Arkhipov S. A., Seminskaya E. S. Mentoring students at secondary vocational schools: Psychological and pedagogical aspects	
Shedko A. A., Milesheva A. A., Balachevskaya O. V. Preventology at the EQUILIBRIUM 'young doctor' school for children	486
Sheinov V. P. An abbreviated version of the Communication Skills Test for adolescents and adults	491
Sokolovskaya V. V., Nazarov M. A., Pastsenko I. O. Moral values of modern youth	500
Sorokin K. G. Psychological and educational orientation of V. N. Karpov's dialogues	508
Sorokov D. G. Psychotechnical model of adaptation as a problem-oriented reference point for designing targeted practices to increase the resilience of educational actors	515
Staroverova M. V., Kolokolnikova Z. U., Kolesnikova T. A. Social and educational remediation of deviant behavior in adolescent school students through business games	522
Stepanova K. A. Intergenerational communication as a factor in the development of personal qualities	527
Stukalenko N. M., Prosandeeva I. A. Assessing the level of readiness of educational psychology students to use health-saving technologies in the educational environment	534
Telmanova E. V. Modern approaches to understanding thinking in psychology	542
Tsvetkova O. A., Volkova O. V., Rupeka A. V. Frustration of students' basic needs as a risk factor for distortion in self-realization during university training	549
Tuzhikova E. S. Predictors of academic burnout in students of the last year of study	556
Undusk E. N., Kovalenko A. A. Youth working on the helpline: Personality characteristics	566
Uvarova I. A., Safonova M. V. A study of the relationships between various parameters of the 'readiness for change' competence in different categories of personnel	576
Veselova E. K. The formation of moral identity in the digital age	585
Vorobyeva I. V., Matveeva A. I. Development of emotional intelligence in educators as a means of preventing emotional burnout	592
Vorobyeva I. V., Gilmutdinova D. D. The implementation of programs for the prevention of substance use by students	599
Voyushina E. A. The influence of values formed in families with different types of intergenerational relationships on the flexibility of human behavior	605
Zashchirinskaia O. V. Unfavorable family conditions as predictors of psychological trauma in senior school students	612
Zhang T., Gasanova R. R. Psychological and pedagogical support in modern education	618
Zhu F. Relationship between personality characteristics and foreign language learning strategies: Approaches of Chinese scholars	626

Zimenko O. S., Ponomareva Yu. S. Role of educator officers in personality development of the cadet corps students	635
Zlokazov K. V. Law-abiding orientation: An empirical test of the construct	641
Zvereva M. V., Antonova E. A., Zvereva N. V. Subject/content component of thinking in primary and secondary schoolchildren with mental disorders in different time periods (2012-2023): A comparative study	648
Zvereva N. V., Klak D. S., Strogova S. E. Valuation of arbitrary auditory-verbal memory in school students with mental disorders in different time periods (1990s, 2000s, 2010s)	656
Zvonova E. V. Organizational diagnostics in training social psychologists	663

Психологическое изучение особенностей самосознания как фактора эмоциональных нарушений у дошкольников

М. М. Агзамова¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
филиал г. Ташкент,
100070, Республика Узбекистан, г. Ташкент, ул. Юсуфа Хос Хожиба, д. 64

Сведения об авторе:

Малика Муратовна Агзамова
e-mail: malika.agzamova85@mail.ru

© Автор (2023).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования психологических причин эмоциональных нарушений у старших дошкольников, а также их рефлексивного развития (особенностей самооценки, представлений о своем «Я», самоотношения). Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных организаций (ДОО) № 247 и № 519 г. Ташкента. Выборка включала в себя 30 детей в возрасте от 5 до 7 лет (основная группа, средний возраст $5,63 \pm 0,31$ лет). В исследовании использовались методики Р. С. Немова

«Какой Я?», В. Г. Щур «Лесенка» и «Паровозик», основанная на цветовом тесте Люшера, также методика «Рисунок семьи» (по разработкам В. Хьюлса, А. И. Захарова и др.). Корреляционный анализ показал, что заниженная самооценка взаимосвязана у 5-летних девочек и мальчиков с эмоциональным неблагополучием, тогда как высокая самооценка у 6-летних детей – с позитивным эмоциональным состоянием. Также эмоциональное состояние ребенка имело достоверную взаимосвязь с семейной ситуацией. При благополучной семейной обстановке эмоционально позитивных детей было достоверно больше, независимо от возраста и пола ($p < 0,001$). По результатам исследования был сделан вывод о том, что эмоциональные нарушения у детей старшего дошкольного возраста детерминированы сложной системой причин, факторов и условий, где неадекватные аффективные реакции у ребенка носят защитный, компенсаторный характер. При этом установлены дифференцированные корреляционные связи между социально-психологическими факторами (социальной ситуацией развития, социометрическим статусом, семейными отношениями) и эмоциональными нарушениями в зависимости от пола и возраста детей.

Ключевые слова: дошкольный возраст, эмоциональное состояние, эмоциональное нарушение, самооценка

Psychological study of the characteristics of self-consciousness as a factor in emotional disorders in preschoolers

M. M. Agzamova¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, Tashkent Branch
64 Yusufa Khos Khozhiba Str., Tashkent 100070, Uzbekistan

Author:

Malika M. Agzamova

e-mail: malika.agzamova85@mail.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the psychological causes of emotional disorders in preschoolers aged 5–7, as well as the empirical study of their reflective development (features of self-esteem, ideas about one's self, self-relationship). The study was conducted in preschool educational institutions Nos. 247 and 519 in Tashkent. The sample included 30 children aged 5 to 7 years (main group, mean age 5.63 ± 0.31 years). The study used the following methods: R. S. Nemov's "What kind of person am I?", V. G. Shchur's "Ladder" and "Train" based on the Luscher color test, and Family Drawing based on the works of V. Huls,

A. I. Zakharov, et al. A correlation analysis was carried out to clarify the relationship between the emotional state of the child and the level of his or her self-esteem: it showed that low self-esteem caused emotional distress in 5-year-old girls and boys, while high self-esteem in 6-year-old girls and boys caused a positive emotional state. The emotional state of the child was found to have a significant dependence on the family situation. There were significantly more ($p < 0.001$) positive children in a positive family environment, regardless of gender and age differences. The study makes it possible to conclude that emotional disorders in preschoolers aged 5–7 are determined by a complex system of causes, factors and conditions, where inadequate affective reactions in a child are protective and compensatory in nature. At the same time, the study revealed differentiated correlations between socio-psychological factors (the social situation of development, sociometric status, family relations) and emotional disorders depending on the gender and age of children.

Keywords: preschool age, emotional state, emotional disturbance, self-esteem

Введение

Современный комплексный подход в изучении эмоционального развития детей подразумевает определение уровней самосознания, когнитивного развития и произвольной регуляции поведения (Лаптева 2017).

Самосознание считается центральным новообразованием в развитии психических структур детей дошкольного возраста и «...формируется благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию. Самооценка появляется во второй половине дошкольного периода на основе чисто собственной эмоциональной самооценки “Я хороший” и рациональной оценки чужого поведения. При этом дошкольник сначала приобретает умение оценивать действия других детей, а затем – собственные действия, моральные качества и умения. Адекватный образ “Я” формируется у дошкольника при гармоничном сочетании знаний, полученных им из собственного опыта и из общения со взрослыми и сверстниками» (Бондаренко 2016). Поэтому практически всегда самооценка ребенка совпадает с оценкой близких сверстников и родителей.

Самооценка – это эмоционально окрашенная оценка «образа Я», т. е. представления ребенка о самом себе. Рассматривая старший дошкольный возраст, видим, что сензитивность и повышенная чувствительность ребенка к экзистенциальным переживаниям, делает его очень уязвимым к любым воздействиям других людей, но защищенное окружение является ресурсом его развития.

Образ «Я» может складываться и через подражание другим. В дошкольном возрасте дети, как правило, соотносят себя с родителями или со сверстниками. Часто они неосознанно воспроизводят отношение к ним родителей. Благодаря феномену «эхо» родительские оценки становятся самооценками детей в силу значимости родителей и тесной эмоциональной связи с ними. Поэтому развитие самосознания у дошкольников во многом определяется отношением взрослых.

Интегральное ощущение благополучия и неблагополучия, комфорт и дискомфорт являются состояниями сознания, в которых проявляется субъективное мироощущение ребенка. Такое эмоциональное состояние формируется в подсистемах организма или в целом организме при воздействии внешних раздражителей (Фаустова 2011). В связи с этим, целью нашего исследования стало изучение особенностей самосознания как фактора эмоциональных нарушений у детей-дошкольников.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных организаций (ДОО) № 247 и № 519 г. Ташкента. Выборка включала в себя 30 детей в возрасте от 5 до 7 лет (основная группа, средний возраст $5,63 \pm 0,31$ лет). Для определения степени позитивного и негативного эмоционального состояния у дошкольников нами проведены методики «Паровозик», основанная на цветовом тесте Люшера, «Лесенка» Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн в модификации В. Г. Щур, «Какой Я?» Р. С. Немова для изучения уровня самооценки, также методика «Рисунок семьи» (по разработкам В. Хьюлса, А. И. Захарова и др.).

Результаты и их обсуждение

По методике Р. С. Немова «Какой Я?» наибольшее количество детей по балльному распределению получили завышенную самооценку, особенно мальчики 5 лет (36,0%) и чуть реже 5-летние девочки (30,1%). Аналогичную тенденцию частоты завышенной самооценки видим и у детей 6 лет (31,4% и 28,2%, соответственно у мальчиков и девочек, без достоверных различий). Установлена большая распространенность низкой самооценки у мальчиков 5 лет (31,0%) по сравнению к мальчикам (22,1%) и девочкам (16,9%) 6 лет, а также и 5-летним девочкам (20,4%). Девочки 5 (36,6%) и 6 лет чаще демонстрировали высокую самооценку (40,8%), по сравнению с мальчиками соответствующего возраста. Адекватные баллы само-

оценки встречаются реже, чем высокие и низкие.

Однако по методике «Лесенка» распределение уровней самооценки было иным: наибольшее количество детей 5 и 6 лет показали адекватный уровень самооценки (30,0% и 41,9%, у 5-летних мальчиков и девочек, 43,0% и 52,1% у 6-летних), и, помимо этого, у 5-

летних мальчиков чаще наблюдалась заниженная самооценка (34,0%) (см. рисунок). В ходе обработки полученных данных по методике «Паровозик» было выявлено негативное психическое состояние у большинства детей 5 и 6 лет. Почти у каждого второго дошкольника мальчика и девочки отмечены психологические микротравмы и негативный характер эмоционального состояния. 5-летний возраст детей оказался самым подверженным возникновению негативному психическому состоянию, со снижением его частоты у 6-летних, причем эти тенденции одинаково проявляются как среди мальчиков, так и среди девочек (достоверные различия не выявлены).

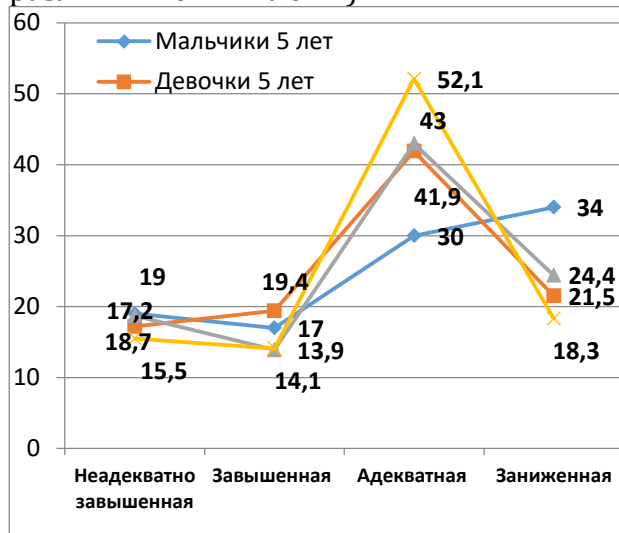


Рисунок. Усредненная частота проявлений самооценки у детей 5 и 6 лет по методике «Лесенка» (в %)

Сопоставление показателей эмоционального состояния детей (по методике «Паровозик») и ситуации в семье (по методике «Рисунок семьи») показывает, что в благоприятной семейной ситуации эмо-

ционально позитивных детей достоверно больше ($p < 0,001$ и $p < 0,01$ у мальчиков и девочек 5 лет, $p < 0,001$ и $p < 0,001$ у детей 6 лет соответственно), чем в неблагоприятной, где достоверно чаще встречаются дети с доминированием негативных эмоциональных проявлений (независимо от пола и возраста).

Для выяснения взаимосвязей между эмоциональным состоянием ребенка и уровнем его самооценки был проведен корреляционный анализ. Неадекватно завышенная самооценка по методике «Какой Я?» отрицательно коррелировала с негативным эмоциональным состоянием по методике «Паровозик» ($r = -0,34$, $p < 0,05$) и положительно – с позитивным состоянием ($r = 0,34$, $p < 0,05$) у девочек пяти лет. Аналогичные корреляционные связи со средней силой наблюдались у 5-летних девочек и при заниженной самооценке ($r = -0,59$, $p < 0,001$ и $r = 0,59$, $p < 0,001$, соответственно при позитивном и негативном психических состояниях). У мальчиков только в 6 лет обнаружены взаимосвязи между завышенной самооценкой и психическим состоянием: прямые связи при позитивном ($r = 0,61$, $p < 0,001$) и обратные при негативном ($r = -0,61$, $p < 0,001$) (Тайджанова 2022).

Выводы

От пяти до семи лет, с точки зрения формирования ребенка как личности, происходит интенсивное развитие интеллектуальной, нравственно-волевой и эмоциональной сфер. Дети в этом возрасте стремятся познать себя и других, выбирают собственную линию поведения, оценивают свои поступки, идет формирование самосознания. В этом плане развитие самосознания у детей является актуальным предметом исследования (Агзамова, Тайджанова 2019; Taydjanova, Aliyeva, Agzamova 2019). Самооценка – это центральное функциональное звено сферы самосознания и один из компонентов структуры личности (Фаустова, Герасимова 2011). Поэтому необходимо уделять особое внимание её становлению у детей

дошкольного возраста.

Не вызывает сомнений, что в этом возрасте самооценку у детей формируют родители. Чрезмерно восторженное отношение и завышенная оценка родителя к своему ребенку может оказать «медвежью услугу», искажая реальное понимание вещей, событий и деятельности. Но родительский негативизм и критицизм формируют у детей апатию и робость, неуверенность в себе, тревожность и страх.

Эмоциональный фон во внутреннем мире ребенка является главным определяющим фактором благополучного развития его самосознания. Корреляционный анализ показал, что заниженная самооценка взаимосвязана у 5-летних девочек и мальчиков с эмоциональным неблагополучием, тогда как высокая самооценка у 6-летних детей – с позитивным эмоциональным состоянием. Помимо этого, эмоциональное состояние ребенка значи-

мо связано с характеристиками семейной ситуации. При благополучной семейной обстановке эмоционально позитивных детей было достоверно больше, независимо от возраста и пола.

Изучение рефлексивных аспектов эмоциональных нарушений в старшем дошкольном возрасте показали: по частоте встречаемости установлена низкая самооценка у мальчиков 5 лет по отношению к мальчикам и девочкам 6 лет и 5-летним девочкам; высокую самооценку чаще демонстрировали девочки 5 и 6 лет по отношению к мальчикам соответствующего возраста; при заниженной самооценке дети старшего дошкольного возраста проявляли тревожность, мнительность, страх, что указывало на увеличение частоты эмоциональных нарушений с приоритетом эго-конфликтов в социальном статусе и рефлексивном развитии ребенка.

Литература

- Агзамова, М. М., Тайджанова, М. М. (2019) Психологические особенности личности детей дошкольного возраста с рецидивирующим бронхитом. *Психология. Серия «Психология»*, № 1, с. 11–15.
- Бондаренко, И. Ю. (2016) *Профилактика и коррекция эмоционально-поведенческих нарушений у детей и подростков*. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/3734928.html> (дата обращения 01.01.2023).
- Лаптева, Ю. А. (2017) *Психолого-педагогическое сопровождение эмоционального развития ребенка на разных этапах дошкольного детства*. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. Кемерово, Кемеровский государственный университет, 24 с.
- Тайджанова, М. М. (2022) *Психологические особенности эмоциональных нарушений в старшем дошкольном возрасте*. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук. Ташкент, Ташкентский университет, 166 с.
- Фаустова, И. В. (2011) *Психолого-педагогические условия преодоления эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста*. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. Елец, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 25 с.
- Фаустова, И. В., Герасимова, Е. Н. (2011) Изучение эмоционального неблагополучия современных детей старшего дошкольного возраста. *Психология образования в поликультурном пространстве*, вып. 2, № 14, с. 43–47.
- Taydjanova, M. M., Aliyeva, U. S., Agzamova, S. A. (2019) Personal psychological peculiarities of pre-school age children. *Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). Серия «Психология»*, № 4 (5), с. 71–74.

References

- Agzamova M. M., Taidzhanova M. M. (2019) Psikhologicheskie osobennosti lichnosti detej doshkol'nogo vozrasta s retsidiviruyushchim bronkhitom [Psychological personality characteristics of

- preschool children with recurrent bronchitis]. *Psikhologiya — Psychology*, no. 1, pp. 11–15. (In Russian)
- Bondarenko, I. Yu. (2016) *Profilaktika i korrektsiya emotsional'no-povedencheskikh narushenij ju detei i podrostkov [Prevention and correction of emotional and behavioral disorders in children and adolescents]*. [Online]. Available at: <https://infourok.ru/3734928> (accessed 01.01.2023). (In Russian)
- Faustova, I. V. (2011) *Psikhologo-pedagogicheskie usloviya preodoleniya emotsional'nogo neblagopoluchiya detej starshego doshkol'nogo vozrasta [Psychological and pedagogical conditions for overcoming emotional distress of older preschool children]*. Extended abstract of PhD dissertation (*Psychology*). Yelets, Yelets State University named after I. A. Bunin, 25 p. (In Russian)
- Faustova, I. V., Gerasimova E. N. (2011) *Izuchenie emotsional'nogo neblagopoluchiya sovremennykh detej starshego doshkol'nogo vozrasta [The study of emotional distress of modern children of senior preschool age]*. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve — Psychology of education in a multicultural space*, vol. 2, no. 14, pp.43–47. (In Russian)
- Lapteva, Yu. A. (2017) *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie emotsional'nogo razvitiya rebenka na raznykh etapakh doshkol'nogo detstva [Psychological and pedagogical support of a child's emotional development at different stages of preschool childhood]*. Extended abstract of PhD dissertation (*Psychology*). Kemerovo, Kemerovo State University, 24 p. (In Russian)
- Taydjanova, M. M. (2022) *Psikhologicheskie osobennosti emotsional'nykh narushenij v starshem doshkol'nom vozraste [Psychological features of emotional disorders in senior preschool age]*. PhD dissertation (*Psychology*). Tashkent, Tashkent University, 166 p. (In English)
- Taydjanova, M. M., Aliyeva, U. S., Agzamova, S. A. (2019) Personal psychological peculiarities of preschool age children. *Evrasiiskij Soyuz Uchenykh (ESU). Seriya "Psikhologiya" — Eurasian Union of Scientists (EUS). Series "Psychology"*, no. 4 (5), pp. 71–74. (In English)

Особенности эмоциональной сферы старшекласников как фактор риска развития расстройств пищевого поведения

К. П. Алексеева¹

¹ ГБОУ СОШ № 237 Красносельского района Санкт-Петербурга
198205, Россия, г. Санкт-Петербург, Авангардная улица, д. 43

Сведения об авторе:

Ксения Павловна Алексеева

SPIN: 1526-2130

e-mail: kseniatroeva@gmail.com

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Данное исследование направлено на анализ роли неадаптивных форм вины в этиологии и прогрессировании расстройств пищевого поведения среди старшекласников. Расстройства пищевого поведения являются серьезной проблемой в подростковой популяции и могут оказывать длительное негативное влияние на физическое и психическое здоровье. Статья представляет ключевые характеристики неадаптивных форм вины и их связь с расстройствами пищевого поведения, а также исследует психологические механизмы, которые объясняют связь между неадаптивной виной и

негативным отношением к собственному телу, стремлением к идеальной фигуре и контролю над пищевым поведением.

Целью исследования является понимание того, как неадаптивные формы вины, выделенные Л. Конор, такие как вина выжившего, вина гиперответственности, вина отделения и вина ненависти к себе, могут быть факторами риска для развития расстройств пищевого поведения у старшекласников. У старшекласников, принявших участие в исследовании, были выявлены признаки анорексии, булимии, компульсивного и эмоциогенного переедания.

В статье представлены результаты исследования, проведенного автором в трех петербургских школах, находящихся в небольшой удаленности друг от друга. Это решение было принято для создания более достоверных результатов в связи с тем, что методика исследования неадаптивных форм вины не имеет конкретных референсных значений и выявляется по среднему показателю с учетом стандартного отклонения.

В результате исследования была подтверждена связь между неадаптивной виной и расстройствами пищевого поведения у старшекласников. Результаты исследования показывают, что подростки с высоким уровнем неадаптивной вины имеют значительный риск развития расстройств пищевого поведения, таких как анорексия, булимия, орторексия и приступообразное переедание.

Исследование вносит вклад в понимание механизмов возникновения и развития расстройств пищевого поведения у подростков и может послужить основой для разработки эффективных стратегий профилактики и лечения таких нарушений. В целом, результаты исследования подчеркивают важность раннего выявления и индивидуальных подходов к подросткам с высоким уровнем неадаптивной вины для предотвращения и лечения расстройств пищевого поведения и улучшения их качества жизни.

Ключевые слова: пищевое поведение, анорексия, булимия, компульсивное переедание, расстройства пищевого поведения, малоадаптивные формы вины

Features of the emotional sphere of high school students as a risk factor for the development of eating disorders

K. P. Alekseeva ¹

¹ SBEI Secondary School No. 237 of the Krasnoselsky District of Saint Petersburg
43 Avangardnaya Str., Saint Petersburg 198205, Russia

Author:

Kseniia P. Alekseeva

SPIN: 1526-2130

e-mail: kseniatroeva@gmail.com

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. This study aims to analyze the role of maladaptive forms of guilt in the etiology and progression of eating disorders among high school students. Eating disorders are a serious problem in the adolescent population and can have long-lasting negative effects on physical and mental health. Signs of anorexia, bulimia, as well as compulsive and emotion-driven overeating were identified among the high school students participating in the study.

The objective of the study is to understand how maladaptive forms of guilt, as identified by L. Connor — such as survivor guilt, hyper-responsibility guilt, separation guilt and self-hatred guilt — can be risk factors for the development of eat-

ing disorders in high school students. The research results show that adolescents with high levels of maladaptive guilt have a significant risk of developing eating disorders such as anorexia, bulimia, orthorexia and binge eating.

The article presents key characteristics of maladaptive forms of guilt and their connection to eating disorders, as well as explores the psychological mechanisms that explain the link between maladaptive guilt and negative body image, pursuit of the ideal figure and control over eating behavior.

The article also includes real-life examples and results from a study conducted by the author in three schools in St. Petersburg which are located at a close distance from each other. This said study was conducted was made to ensure more reliable results, as the methodology of studying maladaptive forms of guilt does not have specific reference values and is assessed based on the mean score with standard deviation taken into account.

The research confirmed the link between maladaptive guilt and eating disorders in high school students. It contributes to understanding the mechanisms of the onset and development of eating disorders in adolescents and can serve as a basis for the development of effective prevention and treatment strategies for such disorders.

Overall, the findings emphasize the importance of early detection of and individual approaches to high school students with high levels of maladaptive guilt in order to prevent and treat eating disorders and improve the quality of life of such students.

Keywords: eating behavior, anorexia, bulimia, compulsive overeating, eating disorders, maladaptive forms of guilt

Введение

Расстройства пищевого поведения представляют собой серьезную проблему в современном обществе, особенно среди подростков и молодых взрослых. Они могут иметь значительные последствия для

физического и психического здоровья и существенно влиять на качество жизни отдельного человека.

В последние годы исследователи обратили внимание на роль эмоциональных и психологических факторов, таких как ви-

на и стыд, в возникновении и развитии расстройств пищевого поведения (Экерн 2017). Малоадаптивные формы вины, выявленные Л. О'Коннор (О'Коннор 1997), которые ранее не получали должного внимания, стали предметом пристального изучения в данной области. Малоадаптивными формами вины считаются: вина выжившего, вина гиперответственности, вина отделения и вина ненависти к себе. Эти формы вины характеризуются неадекватными эмоциональными и когнитивными реакциями, которые могут оказывать отрицательное влияние на психическое благополучие и пищевое поведение индивида.

Цель данного исследования заключается в понимании того, как малоадаптивные формы вины могут способствовать развитию расстройств пищевого поведения. Выявленная связь между этими формами вины и психологическими механизмами, которые могут объяснить их влияние на формирование отрицательного отношения к собственному телу, стремление к идеальной фигуре и контроль над пищевым поведением, могут быть использованы для психотерапии расстройств пищевого поведения и повышения качества жизни старшеклассников и взрослых.

В статье представлены результаты исследования, основанные на эмпирических данных и анализе реальных случаев.

Материалы и методы

Исследование, проведенное в ГБОУ СОШ №237 и ГБОУ СОШ №391 Красносельского района города Санкт-Петербурга, а также в ГБОУ СОШ №223 с углубленным изучением немецкого языка Кировского района города Санкт-Петербурга, направлено на изучение связи между расстройствами пищевого поведения и чувством вины в его малоадаптивных проявлениях у старшеклассников. В исследовании были включены 64 обучающихся 10–11 классов в возрасте от 15 до 18 лет.

Для оценки расстройств пищевого поведения и выраженности чувства вины

были использованы следующие методики: Опросник пищевых предпочтений (Гарнер, Гарфинкель 1979), Голландский опросник пищевого поведения (Ван Стрин 1986) и Методика Измерение неадаптивной вины (О'Коннор 1997).

На основе исследований Л. О'Коннор, Д. Берри, Д. Вайс и другие авторы разработали инструмент для оценки различных типов иррациональной, то есть дезадаптивной (малоадаптивной, неадаптивной) вины. Этот инструмент состоит из четырех шкал, которые соответствуют выделенным видам иррациональной вины.

Вина выжившего характеризуется патогенным верованием, согласно которому преследование нормальных целей и достижение успеха приведет к страданию и чувству неполноценности у любимых людей. Люди, испытывающие вину выжившего, верят, что их успех и все хорошее, что они имеют, наносят вред другим и заставляют их чувствовать себя плохо. Механизм этой вины заключается в иррациональном представлении, что существует ограниченное количество благ, и то, что хорошего есть у человека, достигается за счет других.

Вина отделения возникает из страха навредить при преследовании своих целей. Она характеризуется патогенным верованием, что отделение или отличие от близких и любимых людей является предательством и причиняет им вред и боль. Вина гиперответственности связана с альтруизмом и предполагает чрезмерное чувство ответственности за счастье других. Этот тип вины сопровождает предыдущие типы, но может возникать и самостоятельно. Люди, испытывающие вину гиперответственности, верят, что они несут ответственность за счастье и благополучие других.

Вина ненависти к себе является крайней и непродуктивной формой вины, которая может возникать в результате неблагоприятного и невнимательного отношения родителей, близких и любимых людей. Она характеризуется негативной

самооценкой и чувством негодности. Эта вина связана с межличностной виной, которая заключается в принятии крайне негативного взгляда на себя для поддержания связи с родителями и другими близкими людьми.

На основе результатов Опросника пищевых предпочтений и Голландского опросника пищевого поведения респонденты исследования были разделены на две группы: экспериментальную группу с явными признаками расстройств пищевого поведения и контрольную группу без таких признаков.

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования взаимосвязи между ограничительным компонентом пищевого поведения и виной выжившего указывают на значимую связь между этими двумя факторами (коэффициент корреляции 0,273, корреляция значима на уровне 0,05). Люди, имеющие ограничительные компоненты пищевого поведения, ограничивают себя в потреблении любимых или дорогих продуктов питания из-за чувства вины по отношению к близким людям. Они считают, что использование этих продуктов приведет к страданию их близких.

Кроме того, в результате исследования была выявлена значимая связь между ограничительным компонентом пищевого поведения и виной гиперответственности (коэффициент корреляции 0,248, корреляция значима на уровне 0,05). Люди с выраженным ограничительным компонентом пищевого поведения винят себя за отнятие счастья у своих близких и даже у незнакомых людей, когда они потребляют вкусную и ценную для себя пищу.

Также была выявлена значимая взаимосвязь между эмоциональным компонентом пищевого поведения и малоадаптивной виной ненависти к себе (коэффициент корреляции 0,252, корреляция значима на уровне 0,05). Эмоциональное переживание связано с общим чувством негодности и является способом справиться с этой ненавистью. Однако этот процесс

может усугублять чувство вины, особенно если старшекласнику постоянно говорят о его лишнем весе.

Результаты исследования показали, что 50% опрошенных старшекласников имеют признаки расстройств пищевого поведения. У этих респондентов также были выявлены высокие уровни вины выжившего, вины гиперответственности и вины ненависти к себе, в сравнении с участниками контрольной группы. Также у старшекласников были выявлены признаки нервной анорексии, нервной булимии, эмоциогенного и компульсивного пережиданий.

Выводы

Результаты этого исследования подчеркивают важность изучения малоадаптивных форм вины и их влияния на расстройства пищевого поведения. Это может иметь значительное влияние на психологическое благополучие и здоровье людей. Дальнейшие исследования в этой области могут помочь разработать эффективные методы помощи и поддержки для тех, кто страдает от этих форм вины.

Эмоциональное состояние ребенка значимо связано с характеристиками семейной ситуации. При благополучной семейной обстановке эмоционально позитивных детей было достоверно больше, независимо от возраста и пола.

Изучение рефлексивных аспектов эмоциональных нарушений в старшем дошкольном возрасте показали: по частоте встречаемости установлена низкая самооценка у мальчиков 5 лет по отношению к мальчикам и девочкам 6 лет и 5-летним девочкам; высокую самооценку чаще демонстрировали девочки 5 и 6 лет по отношению к мальчикам соответствующего возраста; при заниженной самооценке дети старшего дошкольного возраста проявляли тревожность, мнительность, страх, что указывало на увеличение частоты эмоциональных нарушений с приоритетом эго-конфликтов в социальном статусе и рефлексивном развитии ребенка.

References

- Ekern, J. (2017) Breaking the Cycle of Shame in Eating Disorder Recovery. [Online]. Available at: <https://www.eatingdisorderhope.com/blog/shame-eating-disorder-recovery> (accessed 13.09.2023) (In English)
- Garner, D. M., Garfinkel, P. E. (1979) The Eating Attitudes Test. An Index of Symptoms of Anorexia Nervosa. *Psychological Medicine*, vol. 9, pp. 273–279. DOI: 10.1017/S0033291700030762 (In English)
- O'Connor, L. E., Berry, J. W., Weiss, J., Bush, M., Sampson, H. (1997) Interpersonal guilt: the development of a new measure. *Journal of Clinical Psychology*, vol. 53 (1), pp. 73–89. (In English)
- Van Strien, T., Frijters, J. E. R., Bergers, G. P. A., Defares, P. B. (1986) The Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) for assessment of restrained, emotional, and external eating behavior. *International Journal of Eating Disorders*, vol. 5 (2), pp. 295–315. DOI: 10.1002/1098-108x(198602)5:2<295::aid-eat2260050209>3.0.co;2-t (In English)

Непривычные условия жизнедеятельности как фактор нарушения психической адаптации

А. Н. Алёхин¹, Э. А. Неберекутина¹

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

Сведения об авторах:

Анатолий Николаевич Алёхин

SPIN: 8042-3024

Scopus AuthorID: 56661970100

ResearcherID: Y-6413-2019

ORCID: 0000-0002-6487-0625

e-mail: termesz59@mail.ru

Элла Анатольевна Неберекутина

SPIN: 9424-1116

e-mail: ella.neberekutina@gmail.com

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В последнее время всему миру пришлось столкнуться с рядом катаклизмов, один из которых – пандемия COVID-19. Людям впервые за долгое время нужно было адаптироваться к серьёзным изменениям привычного уклада жизни. Режим самоизоляции был объявлен основной мерой профилактики распространения инфекции, и значительное количество людей оказалось в условиях ограничения привычных форм деятельности и общения. Ситуация усугублялась постоянным освещением неблагоприятной эпидемической ситуации в средствах массовой информации. Таким образом, вся обстановка противэпидемических мероприятий представляла собой масштабную ситуацию, которая потребовала адаптации для большого количества людей. В таких условиях нарушения психической адаптации являются закономерной реакцией в изменившихся условиях жизнедеятельности.

В исследовании приняли участие 132 студента вузов Санкт-Петербурга в возрасте от 17 до 26 лет. Для уточнения сведений социально-демографического характера им предлагалось заполнить разработанную анкету, включающую сведения о половой принадлежности, возрасте, условиях проживания, форме занятости студентов и т. п. Для самооценки функционального состояния использовалась методика «САН», а для оценки субъективного переживания собственного «Я» в условиях самоизоляции – методика семантического дифференциала. Анализ эмпирических данных проводился с помощью t-критерия Стьюдента.

Установлено, что процессе самоизоляции у студентов отмечаются ухудшения самочувствия, настроения, снижение активности, которые сопровождаются чувством изменённости собственного «Я». Такие проявления связаны с рядом социально-демографических условий.

На основании проведённых исследований выявлены условия, определяющие значение пандемии и самоизоляции для молодежи, которое в силу ряда факторов становится психотравмирующим. Проанализированы психологические аспекты реакций адаптации в изменённых условиях жизнедеятельности. В соответствии с принятыми методологическими основаниями исследования признаки нарушений психического состояния в условиях противоэпидемических мер обозначены как псевдопсихопатологические феномены адаптации. Исследование вносит вклад в понимание психологических механизмов психической адаптации и значения личностного опыта в переживании пандемии.

Ключевые слова: психогении, непривычные условия существования, психическая адаптация, психологические реакции адаптации

Unusual living conditions as a factor of mental adaptation disorder

A. N. Alekhin¹, E. A. Neberekutina¹

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

Authors:

Anatoliy N. Alekhin

SPIN: 8042-3024

Scopus AuthorID: 56661970100

ResearcherID: Y-6413-2019

ORCID: 0000-0002-6487-0625

e-mail: termez59@mail.ru

Ella A. Neberekutina

SPIN: 9424-1116

e-mail: ella.neberekutina@gmail.com

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Recently, the world has faced a number of cataclysms, one of which was the COVID-19 pandemic. For the first time in a long time, people had to adapt to major changes in their way of life. A regime of self-isolation was declared the main measure to prevent the spread of infection, and a significant number of people found themselves in conditions of restricted habitual forms of activity and communication. The situation was aggravated by constant media coverage of the unfavorable epidemic situation. Thus, the whole environment of anti-epidemic measures was a large-scale situation that required adaptation for a large number of people. Under such conditions, disorders of mental adaptation are a natural reaction in the changed life conditions.

The study participants were 132 university students from Saint Petersburg aged 17 to 26 years. To clarify the socio-demographic data, they were asked to fill in the developed questionnaire, including information about their gender,

age, living conditions, form of employment, etc. For self-assessment of functional state we used the SAN method, and for assessment of subjective experience of own 'self' in conditions of self-isolation — the method of semantic differential. The empirical data were analyzed using Student's t-test.

We found that in the process of self-isolation students experienced deterioration of well-being and mood, a decrease in activity, which was accompanied by a sense of change in their 'self'. Such manifestations are associated with a number of socio-demographic conditions.

The conducted research revealed the conditions determining the significance of pandemic and self-isolation for young people, which, due to a number of factors, becomes traumatizing. The study analyzes the psychological aspects of adaptation reactions in changed conditions of life. In accordance with the accepted methodological bases of the study, we designate the signs of mental state disorders in the conditions of anti-epidemic measures as pseudo-psychopathological phenomena of adaptation. The study contributes to the understanding of psychological mechanisms of mental adaptation and the importance of personal experience in the pandemic experience.

Keywords: psychogenics, unusual conditions of existence, mental adaptation, psychological adaptation reactions

Введение

За последние несколько лет всему миру пришлось столкнуться с рядом катаклизмов, которые, так или иначе, затронули большую часть населения. Любые значимые изменения в условиях жизнедеятельности влекут за собой потребность в адаптации к ним. Одним из первых значимых событий, которые повлекли за собой необходимость адаптации, стала пандемия COVID-19.

В декабре 2019 года в Китае обнаружили новый вирус COVID-19. Болезнь очень быстро начала распространяться по всему миру. ВОЗ 30 января 2020 г. признала коронавирус чрезвычайной ситуацией международного масштаба. В середине марта 2020 года распространение вируса привело к тому, что в России был введен режим самоизоляции, который значительно изменил привычный уклад жизни для большинства людей. Впервые за современную историю всему миру пришлось столкнуться с такими масштабными событиями.

Таким образом, вся обстановка противэпидемических мероприятий представляла собой масштабную ситуацию, которая потребовала адаптации для большого количества людей. В таких условиях нарушения психической адаптации являются закономерной реакцией в изменившихся условиях жизнедеятельности. В научных исследованиях стали появляться данные о влиянии на психику таких мероприятий, как режим самоизоляции, ношение масок, постоянное напоминание о возможности смерти.

Измененные условия жизнедеятельности и адаптация к ним человека до сей поры были предметом лишь казуистических случаев (космонавтика, экспедиции и пр.), экспериментальных исследований или случайных обстоятельств, которые выпадали на долю того или иного человека. Первые исследования о психических реакциях человека в измененных условиях существования были проведены О. Н. Горбовым, а затем продолжились его учениками О. Н. Кузнецовым и В. И. Лебедевым

(Кузнецов, Лебедев 1972) при психологической подготовке космонавтов. Они провели большое количество эмпирических исследований, в результате которых в клиническую психологию были введены концепты, ставшие актуальными и для современной ситуации: «психогении непривычных условий существования» и «псевдопсихопатологические феномены».

В этих концептах нашли отражение разнообразные феномены поведения человека в изменённых условиях жизнедеятельности, которые, будучи сходны с клиническими феноменами нарушений психической деятельности, отличались от последних своим генезом. В их основе лежали не патологические, а психологические процессы перестройки психических функций при адаптации к новым условиям жизнедеятельности (Алехин, Грекова 2018).

В работах Е. В. Семичёва, И. Т. Фролова, А. Б. Смулевич, Ю. А. Алексадровского было показано, что адаптационные реакции человека могут претерпевать различную динамику в зависимости от исходного психического состояния человека и характера воздействующих на него психогенных факторов. В этой динамике могут отмечаться как позитивные трансформации личности — рост адаптационного потенциала, так и, в неблагоприятных условиях, нарушения или срыв адаптации, приводящие к психическому расстройству. Поэтому актуальной задачей организации противэпидемических мероприятий становятся обоснования мероприятий психогигиенической направленности и профилактики психической дезадаптации граждан.

Материалы и методы

Были обследованы 132 студента в возрасте от 17 до 26 лет. Студентам предлагалось заполнить анкету, в которой прояснялся ряд социально-демографических характеристик респондентов, таких как пол, возраст, условия проживания, форма занятости и т. п. Для оценки переживания собственного «Я» в комплексном ис-

следовании адаптации учащейся молодежи в условиях самоизоляции использовали методику семантического дифференциала, созданную Чарльзом Осгудом для отражения отношения знаков и значений (Федорова 1978). Семантический дифференциал предназначался для оценки эмоционального или аффективного значения какого-либо понятия, то есть того значения, которое данное понятие приобрело в субъективном семантическом пространстве личности в результате индивидуального опыта.

Методику «САН» применяли для оценки функционального состояния респондента в его проявлениях самочувствия, активности и настроения. На основании эмпирического распределения основного показателя САН респонденты были распределены на группы в соответствии с рекомендациями авторов методики: высокие, средние и низкие показатели.

Результаты проверили на нормальность распределения признаков. Для математической обработки данных использовали t-критерий Стьюдента.

Результаты и их обсуждение

В результате анализа полученных данных было установлено, что условия самоизоляции для большинства респондентов представляют собой ситуацию, которая может привести к нарушению психической адаптации. Оказалось, что измененность значения «Я» у респондентов в большой степени связано с оценкой функционального состояния.

Анализировались интегральные самооценки самочувствия, активности и настроения у представителей групп респондентов, различающихся по условиям самоизоляции. При опросе было установлено, что в условиях самоизоляции многие респонденты испытывали чувство раздражения по отношению к окружающим, боялись заболеть, отмечали проявления апатии, скуки. Для сравнения были отобраны наиболее информативные социальные факторы.

В результате проведенного анализа было установлено, что мужская часть респондентов в целом оценивает своё состояние выше, чем женская. Мужчины демонстрировали более высокие оценки по всем шкалам САН, чем женщины. Подобный феномен – женщины тяжелее переносят условия социальной депривации – описывался в научной литературе, но требует дополнительного изучения.

Анализ самооценок состояния показал, что испытуемые в возрасте от 17 до 22 лет оценивают своё состояние хуже, чем более старшие. Они тяжелее переносят самоизоляцию, самочувствие ухудшается, активность снижается, формируется общий низкий фон настроения.

Важным фактором, влияющим на самочувствие респондентов, оказалось материальное положение. Самооценки самочувствия, активности, настроения были значимо ниже в группе респондентов, которые оценивали своё материальное положение как неудовлетворительное.

Студенты, которые довольствуются дистантной формой учебной активности, выше оценивали своё состояние.

Еще один критерий, на котором стоит акцентировать внимание, – это форма общения, которую предпочитают респонденты. Из полученных результатов следует, что респонденты, которые предпочитают личную форму общения, показали значения по САН выше, чем те студенты, которые привыкли общаться в социальных сетях.

Важным условием самооценки состояния оказались и условия самоизоляции. Респонденты были разделены на группы в зависимости от того, с кем они проживают на данный момент. В результате анализа условий самоизоляции были сформированы следующие группы респондентов: с друзьями, один/одна, с партнером, с родителями. Студенты, которые проживают одни, ниже оценивают своё состояние, что может косвенно свидетельствовать о значении социальных контактов в условиях самоизоляции. Этот вывод подтверждается и тем, что само-

оценки самочувствия, активности и настроения у студентов, которые проживают с друзьями или в общежитии, также оказались не высокими, то есть имеют значение именно доверительные контакты. Так, наиболее высокие показатели самооценки состояния установлены для студентов, которые проживают с партнером.

Чем ниже были самооценки по шкалам «самочувствие», «активность», «настроение», тем большее расстояние в семантическом пространстве оказалось между значениями понятий «Я до пандемии» и «Я сейчас». По всем социально-демографическим характеристикам можно проследить подобную взаимосвязь показателей по методике САН и семантическому дифференциалу.

Таким образом, в результате проводимых исследований установлено, что условия пандемических ограничений представляют собой (по крайней мере, для значительной части респондентов) ситуацию, которая может привести к нарушению психической адаптации, поскольку препятствует реализации привычных форм активности, деятельности и коммуникации при непрерывном психотравмирующем воздействии источников информации. Адаптация к этим непривычным условиям осуществляется в процессе трансформации привычных форм активности и отношений личности, что проявляется в ухудшении самочувствия, изменении чувства «Я», других переживаниях.

Эти проявления можно рассматривать как психологические реакции адаптации человека к измененным условиям жизнедеятельности по аналогии с «психогениями непривычных условий существования». Установлено также, что интенсивность этих реакций зависит как от особенностей личности, так и от условий деятельности и общения, в которых эти реакции разворачиваются.

Следовательно, самоизоляция как противоэпидемическое мероприятие имеет очевидное психогенное значение, обусловленное нарушением привычного для

большинства людей образа жизни. Такие факторы самоизоляции, как социальная депривация, изменение привычных форм активности, тревога из-за угрозы здоровью и благополучию и т. п., формируют новые условия жизнедеятельности, адаптация к которым требует времени и сопровождается изменениями психического и функционального состояния.

Адаптация к этим непривычным условиям осуществляется в процессе трансформации привычных форм активности и отношений личности, проявляясь ухудшением самочувствия и другими переживаниями. Эти явления можно рассматривать в качестве психологических реакций адаптации человека к измененным условиям жизнедеятельности по аналогии с «психогениями непривычных условий существования».

Заключение

На основании клинико-психологических исследований выявлены формы нарушений психического состояния, возникающих в качестве психологической реакции на измененные условия жизнедеятельности. Выявлены социально-демографические факторы, облегчающие процесс адаптации в изменившихся условиях жизнедеятельности. Получены данные, свидетельствующие о необходимости разработки и внедрения мероприятий психопрофилактической направленности в систему противоэпидемических мероприятий.

На основании проведенных исследований выявлены условия, определяющие значение пандемии и самоизоляции для молодежи, которое в силу ряда факторов становится психотравмирующим. Проанализированы психологические аспекты реакций адаптации в измененных условиях жизнедеятельности. В соответствии с принятыми методологическими основаниями исследования признаки нарушений психического состояния в условиях противоэпидемических мер обозначены как псевдопсихопатологические феномены адаптации. Исследование вносит

вклад в понимание психологических механизмов психической адаптации и значения личностного опыта в переживании пандемии.

Полученные данные позволят обосновать необходимость проведения мероприятий по психопрофилактике в системе массовых противоэпидемических и подобных мер. Психопрофилактические ме-

ры так же могут быть внедрены в специализированных учреждениях для лиц, которые будут подвержены измененным условиям существования. Кроме того, данные могут быть применены в клинической психологии для разработки программ учебных дисциплин, направленных на изучение психической адаптации.

Литература

- Алехин, А. Н., Грекова, А. А. (2018) «Псевдопсихопатологические» формы мышления в современных условиях. *Вестник психотерапии*, № 66 (71), с. 137–151.
- Кузнецов, О. Н., Лебедев, В. И. (1972) *Психология и психопатология одиночества*. М.: Медицина, 336 с.
- Федорова, Т. Л. (1978) Методика семантического дифференциала и возможности ее применения в клинической практике. В кн.: *Психологические методы исследования личности в клинике*. Л.: Ленингр. н.-и. психоневрол. ин-т им. В. М. Бехтерева, с. 82–90.

References

- Aloykhin, A. N., Grekova, A. A. (2018) "Psevdopsikhopatologicheskie" formy myshleniya v sovremennykh usloviyakh ["Pseudo-psychopathological" forms of thinking in modern conditions]. *Vestnik psikhoterapii — The Bulletin of Psychotherapy*, vol. 66 (71), pp. 137–151. (In Russian)
- Fedorova, T. L. (1978) Metodika semanticheskogo differentsiala i vozmozhnosti ee primeneniya v klinicheskoy praktike [Methods of semantic differentiation and possibilities of its application in clinical practice]. In: *Psikhologicheskie metody issledovaniya lichnosti v klinike [Psychological methods of personal research in the clinic]*. Leningrad: Leningr. n.-i. psychoneurol. V. M. Bekhterev Institute Publ., pp. 82–90. (In Russian)
- Kuznetsov, O. N., Lebedev, V. I. (1972) *Psikhologiya i psikhopatologiya odinochestva [Psychology and psychopathology of solitude]*. Moscow: Meditsina Publ., 336 p. (In Russian)

Особенности типов групповой субъектности у подростков в условиях развивающей социальной среды

А. К. Антопольский¹, Т. А. Антопольская¹, А. С. Силаков¹

¹ Курский государственный университет
305000, Россия, г. Курск, ул. Радищева, д. 33

Сведения об авторах:

Алексей Константинович Антопольский

e-mail: antopolskyalex@gmail.com

Татьяна Аникеевна Антопольская

SPIN: 3303-8799

Scopus AuthorID: 57199329174

ORCID: 0000-0001-9250-7666

e-mail: antopolskaya@yandex.ru

Александр Святославович Силаков

SPIN: 5156-4680

Scopus AuthorID: 57219145165

ORCID: 0000-0003-0236-6199

e-mail: alssil@mail.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Последние десятилетия отечественные психологи уделяют достаточно много внимания проблематике группового субъекта. Само понятие «групповой» или «коллективный» субъект ещё не приобрело однозначного толкования, и ряд исследователей акцентируют свое внимание на таких его характеристиках, как: показатель уровня активности по отношению к группе как объекту воздействия; как альтернатива субъекту индивидуальному; как специфическое, особое качество группы, которые говорят о её способности выступать единой общностью в ходе совместной деятельности; как единство взглядов и поведения членов группы (Журавлев 1999, 2018). В нашем исследовании мы опирались на определение группового субъекта, данное К. М. Гайдар, рассматривающей его как системное и динамическое качество социальной группы которое проявляется в достаточно значимых социальных ситуациях.

ях, связанных с реализацией различных видов активности, и позволяет группе действовать как единое целое, осознанно и целенаправленно изменяя как ситуацию, так и саму себя (Гайдар 2008). Большое значение в современных условиях, на наш взгляд, имеет изучение специфики развития групповой субъектности у подростков поколения Z. Существует достаточное количество психолого-педагогических технологий, позволяющих эффективно управлять развитием субъектности подростка на индивидуальном уровне. Однако в отношении развития группы как субъекта общения и деятельности достижений пока что меньше. В нашем исследовании рассматривается соотношение трех типов групповой субъектности подростков поколения Z – потенциальной, реальной и рефлексивной – на примере реальных временных малых групп. Анализируется динамика их развития в условиях развивающей социальной среды, при этом сравниваются показатели как подростков, впервые столкнувшихся с данным воздействием, так и тех, которые уже имеют подобный опыт. Выяснилось, что в обоих случаях отмечается положительная динамика степени проявления рассматриваемых типов субъектности. Однако если в первой группе подростков исходные показатели не превышают среднего уровня развития, то во второй типы «потенциальная субъектность» и «реальная субъектность» сразу находятся на высоком уровне, тип «рефлексивная субъектность» на уровне «выше среднего». Это подтверждает как возможность эффективно влиять на различные характеристики субъектности группы подростков, так и пролонгированный характер данного воздействия.

Ключевые слова: субъектность, группа, типы групповой субъектности, подросток

The types of group subjectivity in adolescents in a developing social environment

A. K. Antopolsky¹, T. A. Antopolskaya¹, A. S. Silakov¹

¹ Kursk State University
33 Radishcheva Str., Kursk 305000, Russia

Authors:

Alexey K. Antopolsky

e-mail: antopolskyalex@gmail.com

Tatyana A. Antopolskaya

SPIN: 3303-8799

Scopus AuthorID: 57199329174

ORCID: 0000-0001-9250-7666

e-mail: antopolskaya@yandex.ru

Aleksandr S. Silakov

SPIN: 5156-4680

Scopus AuthorID: 57219145165

ORCID: 0000-0003-0236-6199

e-mail: alssil@mail.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. In recent decades, Russian psychologists have been paying quite a lot of attention to the 'group subject'. The very concept of a 'group' or 'collective' subject has not yet acquired an unambiguous interpretation, and researchers describe it variously as: an indicator of the level of activity in relation to the group as an object of influence; an alternative to the individual subject; a specific special quality of a group which speaks of the group's ability to act as a single community in the course of joint activities; or the unity of views and behavior of group members (Zhuravlev 1999, 2018). Our study relied on K.M. Gaidar's definition of the group subject as a systemic and dynamic quality of a social group that manifests itself in fairly significant social situations associated with the implementation of various types of activity and allows the group to act as a single whole, consciously and purposefully changing both the situation and itself (Gaidar 2008). In our opinion, the study of the specifics of the development of group subjectivity in adolescents of generation Z is of great importance today. There is a sufficient number of psychological and pedagogical technologies that make it possible to effectively manage the development

of a teenager's subjectivity at the individual level. However, there have been few achievements so far with regard to the development of the group as a subject of communication and activity. Our study uses real temporary small groups to examine the relationship between three types of group subjectivity in generation Z adolescents: potential, real and reflective subjectivity. We analyze the development dynamics of the groups in a social environment that has a developmental impact on the groups and compare the indicators of the adolescents who first encountered this influence and those who already have a similar experience. It turned out that in both cases there is a positive dynamic in the degree of manifestation of the types of subjectivity under consideration. However, in the first group of adolescents the initial indicators do not exceed the average level, while in the second group the types 'potential subjectivity' and 'real subjectivity' are at a high level from the start, the 'reflective subjectivity' type being above average. This confirms both the ability to effectively influence various characteristics of the subjectivity of a group of adolescents, and the prolonged nature of this influence.

Keywords: subjectivity, group, types of group subjectivity, teenager

Введение

Проблема развития субъектности группы требует дальнейшего глубокого исследования в современных условиях, когда идет поиск эффективных социальных сред для формирования личности представителей подрастающего поколения.

Современные представления о групповой субъектности базируются на идеях С. Л. Рубинштейна о том, что человек является существом деятельным, преобразующим себя самого, природу и мир в целом. Ученый и его последователи К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский утверждали, что субъектность проявляется в способности самоорганизовывать собственные психические и личностные возможности в процессе деятельности, выбирать индивидуальный способ реализации деятельности, который в наибольшей степени соответствует внешним и внутренним условиям, противостоять обстоятельствам (Абульханова 2005). При этом субъектом становится человек, проявляющий себя как творец по отношению к социальной среде, способный самостоятельно определять направление своей активности в соответствии с поставленной целью. Сама цель опосредована выбранной стратегией жизни, пониманием и признанием своей ответственности (Луков, Луков 2020).

Во второй половине XX – начале XXI вв. российские психологи начинают уделять все больше внимания проблематике группового субъекта. Само понятие «групповой» или «коллективный» субъект ещё не приобрело однозначного толкования, и ряд исследователей акцентируют свое внимание на его следующих характеристиках: показатель уровня активности по отношению к группе как объекту воздействия; альтернатива субъекту индивидуальному; специфическое, особое качество группы, которые говорят о её способности выступать единой общностью в ходе совместной деятельности; единство взглядов и поведения членов группы (Журавлев 1999).

Наиболее проработанное определение группового субъекта дает К. М. Гайдар: «Под групповым субъектом мы понимаем системное и динамическое качество социальной группы взаимосвязанных и взаимодействующих людей, проявляющееся тогда, когда она действует как единое целое в значимых социальных ситуациях, осуществляя разные виды активности (деятельность, общение, познание и др.), в том числе преобразовывает эти ситуации и саму себя, осознавая, что именно она является источником этих действий и преобразований» (Гайдар 2008).

А. Л. Журавлев определяет в качестве главных признаков субъектности группы взаимосвязанность и взаимозависимость ее членов, их способность проявлять совместную активность, саморефлексию как базу для проявления тех или иных форм общей активности (Журавлев 2018).

Субъектность группы позволяет не только обеспечивать более высокий уровень активности в деятельности, преобразующей как среду обитания, так и самих себя, но и отвечает за развитие способности к рефлексии и самоанализу. В сумме это дает возможность становления профессионализма более быстрыми темпами (Александрова 2018).

Свойства группы как субъекта можно разделить в зависимости от того, принимает ли она общее решение или уже переходит к его исполнению. Универсальными авторы считают такие свойства, как кооперативность, решительность и целеустремленность. Но если группа переходит к реализации своих решений, то она дополнительно демонстрирует и такие свойства, как ответственность и исполнительность (Гайдар, Третьякова 2019).

Курская социально-психологическая школа, исходя из параметрической концепции Л. И. Уманского и его учеников, связывала уровень субъектности группы с уровнем ее социально-психологической зрелости. Его можно диагностировать по степени развития комплекса групповых параметров, прежде всего, направленности, организованности, подготовленности,

сти, коммуникативности. Кроме того, субъектность группы определяется сложившейся структурой лидерства и отношениями с более широкой социальной средой, в которой она функционирует (Чернышев 2012).

Исследователи обсуждают вопрос о возможностях развивающих социальных сред для эффективного развития субъектности группы. Таким пространством может выступать летние образовательные центры, где реализуются дополнительные общеобразовательные программы. Ученые отмечают, что у этих площадок имеется большой педагогический потенциал для развития групповой субъектности, проявляющийся в способах организации учебно-познавательной деятельности, предоставлении возможности коммуникационного взаимодействия между сверстниками, подростками и взрослыми (Антопольская, Камнев 2020).

Материалы и методы

Учебно-оздоровительный детский центр «Магистр» действует в Курской области с 1995 г. и видит своей основной задачей работу с одаренными детьми, развитие их способностей в различных видах деятельности, реализацию различных дополнительных общеобразовательных программ. Деятельность педагогического отряда центра нацелена, в первую очередь, на формирование групп с высоким уровнем активности, которые будут стремиться к достижению просоциальных целей. В связи с этим руководство лагеря в организационный период работы (первые три дня смены) применяет методики сплочения детского коллектива, формирует у подростков позитивные установки и поддерживает детей-лидеров, обладающих качествами высоконравственных личностей, выбирая их командирами отрядов и поручая ответственные задания. Основная цель для отряда в центре «Магистр» – это победа в соревновании между коллективами и получение статуса лучшего отряда, а для этого подростки ежедневно выполняют разные задачи:

оформление отрядного уголка, создание творческих продуктов, прохождение этапов на общелагерных тропинках и т. д. Чтобы быть ближе к званию лучшего отряда смены, подросткам приходится объединяться и действовать сообща, принимать совместные решения, разделять ответственность, реализовывать совместные идеи. Еще одним условием формирования субъектности подросткового коллектива в центре является наличие форматов деятельности, направленных на групповую саморефлексию: общелагерные и отрядные «свечки», групповой анализ работы отряда по итогам участия детского коллектива в мероприятиях, вечерние неформальные «посиделки», направленные на сплочение отряда.

На базе центра «Магистр» в июле 2023 года было проведено эмпирическое исследование психологических особенностей типов групповой субъектности у подростков. В общей сложности в исследовании приняло участие 62 человека, которые были разделены на две группы в зависимости от наличия или отсутствия опыта пребывания в центре «Магистр». Половина школьников (31 респондент) приехали сюда впервые, половина (31 респондент) уже участвовали в летней и осенней сменах в 2022 году.

Для выявления динамики субъектности изучаемых групп мы использовали тест-опросник «Типы групповой субъектности», разработанный К. М. Гайдар (Гайдар 2012). Он позволяет определить степень развития таких типов субъектности, как: «потенциальная субъектность», которая проявляется в повышении способности членов группы к «чувству локтя», формировании позитивного психологического климата, развитии сплоченности, укреплении внутригрупповых взаимосвязей; «реальная субъектность», позволяющая эффективно реализовать общую активность членов группы, причем в самых разных направлениях, а также ее характеризует их готовность к общению и в деловой, и в личной сферах, чему помогает способность к совместной постановке це-

лей; «рефлексирующая субъектность», которая обеспечивает эффективную групповую самооценку, чувство единства, качественный самоанализ и коммуникацию, осознание своей группы не как отдельных индивидов, а как единое «Мы». Это позволяет, достаточно точно оценивая свой потенциал, ставить цели, адекватные своим возможностям.

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе (третий день смены) всем школьникам предлагалось ответить на тест-опросник, в основном опираясь на свои ожидания от будущего общения со сверстниками; на втором этапе (восемнадцатый день смены) их просили оценить реальный опыт общения в своих отрядах. Затем полученные ответы обрабатывались, подсчитывались средние арифметические значения для каждой из двух групп по каждому типу субъектности. Для оценки достоверности обнаруженных различий в оценках субъектности на первом и втором этапах у выделенных групп использовался Т-критерий Вилкоксона. Он позволяет сравнить результаты, полученные в разных условиях в одной и той же группе.

Результаты и их обсуждение

После обработки полученных данных стало возможно оценить начальные и конечные показатели двух групп подростков.

В таблице представлены средние результаты сопоставляемых групп по трем типам субъектности в начале и в конце смены и значения Т-критерия Вилкоксона. Сразу заметим, что у новичков на первом этапе исследования все показатели на среднем уровне, что для новых групп членства может считаться неплохим показателем. В группе подростков, приезжающих в «Магистр» второй-третий раз, начальные результаты гораздо выше. «Потенциальная субъектность» находится на высоком уровне, «реальная» и «рефлексирующая» на уровне «выше среднего».

Тот факт, что группа новичков исходно оценивает все типы субъектности своих групп на среднем уровне, говорит о наличии достаточно положительных установок на дальнейшее взаимодействие. Этому способствует широкая представленность информации о деятельности центра «Магистр» в Курской области и её позитивный характер. Подтверждением этого может выступить необходимость ежегодного отбора тех школьников, которые поедут на летнюю смену, так как всех желающих имеющаяся площадка вместить не может.

В группе подростков, приехавших в «Магистр» повторно, базовые ожидания ещё более велики. Средние значения на первом этапе для двух типов субъектности – «реальной» и «рефлексирующей» на уровне «выше среднего», а развитие типа «потенциальная субъектность» исходно оценивается на высоком уровне. Следовательно, уже существующий опыт взаимодействия у этой группы подростков позволяет не только высоко оценить своё участие в смене 2022 года, но и сформировать не менее высокие ожидания к предстоящему общению.

Средние значения каждого изучаемого параметра, полученные на первом этапе исследования, показывают, что в группе новичков слабее всего проявляется «рефлексирующая субъектность» (49,56 баллов), «потенциальная» и «реальная» субъектность оцениваются выше, их результаты достаточно близки (53,20 и 53,34 баллов). Во второй группе показатели «рефлексирующей» субъектности на третьем месте (59,86 баллов), несколько выше среднее значение по шкале «реальная субъектность» (60,42 баллов), средний балл по шкале «потенциальная субъектность» на первом месте (65,90 баллов).

Сравнивая обе группы между собой, можно отметить не только значительные отличия их средних значений по всем шкалам, но и определённое сходство, которое проявляется в том, что в обоих случаях на третьем месте по выраженности

Таблица. Результаты исследования типов групповой субъектности у подростков

Группа	Средний балл и уровень развития по шкале					
	«Потенциальная субъектность»		«Реальная субъектность»		«Рефлексирующая субъектность»	
	1-й этап	2-й этап	1-й этап	2-й этап	1-й этап	2-й этап
Впервые на смене	53.2 средний	55.41 выше среднего	53.34 сред- ний	58.43 выше среднего	49.56 сред- ний	60.05 высо- кий
Значение Т - критерия Вил- коксона	$T_{Эмп} = 173$		$T_{Эмп} = 157^*$		$T_{Эмп} = 149^*$	
Повторная смена	63.33 вы- сокий	66.57 высо- кий	60.42 выше среднего	66.09 высо- кий	59.86 выше среднего	65.9 высо- кий
Значение Т - критерия Вил- коксона	$T_{Эмп} = 89^{**}$		$T_{Эмп} = 103^{**}$		$T_{Эмп} = 72^{**}$	

Примечание: * статистически достоверные различия ($p < 0,05$); ** статистически достоверные различия ($p < 0,01$)

оказывается «рефлексирующая» субъектность. Хотя их отличает качественный уровень («средний» в первой и «выше среднего» во второй группах), можно предположить, что у подростков имеются ожидания сложностей в развитии психологического единства и чувства «Мы» в своих новых коллективах.

На втором этапе исследования были получены следующие данные. В группе новичков выросли все средние значения по изучаемым шкалам, причём как количественно, так и качественно. «Потенциальная» и «реальная» субъектность группы перешли на уровень «выше среднего», «рефлексирующая» субъектность со «среднего» уровня перешла сразу на «высокий».

Во второй группе также выросли все средние значения, «потенциальная» субъектность осталась на «высоком» уровне, «реальная» и «рефлексирующая» субъектность поднялись с уровня «выше среднего» до «высокого».

Из таблицы видно, что на втором этапе исследования в обеих изучаемых группах максимальное изменение характерно для такого типа субъектности, как «рефлексирующая». В группе новичков её среднее значение вырастает на 9,49 балла, в то время как для «потенциальной» субъектности рост составил 2,21 балла, для «реальной» 5,09 балла. Во второй группе аналогичные расхождения составили 6,04 балла, 3,24 балла и 5,67 баллов соответ-

ственно. Следовательно, наиболее явную динамику развития мы отмечаем именно для способности группы к саморефлексии. Тип «потенциальная субъектность», напротив, демонстрирует минимальную, относительно других, динамику.

Используя Т-критерий Вилкоксона мы определили степень достоверности различий между результатами каждой изучаемой группы на первом и втором этапах исследования.

В первой группе: по шкале «потенциальная субъектность» различия не могут считаться значимыми; по шкалам «реальная субъектность» и «рефлексирующая субъектность» достигнут 5% уровень значимости ($p \leq 0,05$). Во второй группе по всем трем шкалам различия между результатами первого и второго этапов значимы на 1% уровне ($p \leq 0,01$).

Следовательно, более устойчивая положительная динамика развития групповой субъектности характерна для тех подростков, которые повторно оказались в данной социально-развивающей среде.

Выводы

Воздействие социально-развивающей среды положительно для развития групповой субъектности подростков по всем трем ее типам.

Наибольшее влияние оказано на «рефлексирующую субъектность», причем в обеих группах. Это можно объяснить тем, что одной из задач центра «Магистр»

является формирование психологического единства, помощь в осознании себя как единой общности. Особенно ярко качественные изменения проявились в группе новичков.

Повышение уровня «реальной субъектности» не столь заметно. Оно обеспечивается спецификой организации взаимодействия подростков в течение смены. Комплекс ежедневных творческих заданий, реализовать которые можно лишь в ходе совместной деятельности, повышает коммуникативные умения подростков,

учит их взаимодействовать, стремиться к общей цели.

Относительно менее выраженная динамика «потенциальной субъектности» может быть объяснена сложностью закрепления новой системы межличностных отношений, основанных на взаимном доверии и сплоченности. Вторая группа, принявшая участие в летней и осенней сменах, показала исходное наличие высокого уровня развития данного типа субъектности.

Литература

- Абульханова, К. А. (2005) Принцип субъекта в отечественной психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 2, № 4, с. 3–21.
- Александрова, Е. С. (2018) Развитие субъектности индивида и группы в субъект-средовых взаимодействиях. *Социальные и гуманитарные науки: теория и практика*, №. 1 (2), с. 523–534.
- Антопольская, Т. А., Камнев, А. Н. (2020) Реализация дополнительной общеобразовательной программы как условие развития субъектности подростка в природной среде оздоровительного лагеря. *Экопсихологические исследования: экология детства и психология устойчивого развития*, № 6, с. 350–354.
- Гайдар, К. М. (2008) Проблема развития группового субъекта. *Российский психологический журнал*, т. 5, № 3, с. 9–24.
- Гайдар, К. М. (2012) *Социально-психологическая диагностика группового субъекта*. Воронеж: Изд-во ВГУ, 71 с.
- Гайдар, К. М., Третьякова, В. Э. (2019) Связь субъектных свойств группы при принятии и исполнении совместных решений с типами групповой субъектности. *Пензенский психологический вестник*, № 1 (12), с. 3–15.
- Журавлев, А. Л. (1999) Понимание «коллективного субъекта»: основные подходы в психологии. В кн.: *Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе: К 110-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна: Тезисы докладов к международной научно-практической конференции. Москва, 15–16 сентября 1999 года*. М.: Институт психологии РАН, с. 68–70.
- Журавлев, А. Л. (2018) Коллективный субъект как феномен и понятие в современной психологии. В кн.: *Разработка понятий современной психологии*. М.: Институт психологии РАН, с. 116–161.
- Луков, В. А., Луков, С. В. (2020) Субъектность молодежи в процессах социализации и инкультурации. *Горизонты гуманитарного знания*, № 1, с. 3–20.
- Чернышев, А. С. (2012) Социально-психологические условия становления субъектности малых групп: теоретико-экспериментальный подход к исследованию. *Психологический журнал*, т. 33, № 2, с. 35–44.

References

- Abulkhanova, K. A. (2005) Printsip sub"ekta v otechestvennoj psikhologii [The principle of the subject in Russian psychology]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* — *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 2, no. 4, pp. 3–21. (In Russian)
- Aleksandrova, E. S. (2018) Razvitie sub"ektnosti individa i gruppy v sub"ekt-sredovykh vzaimodeistviyakh [The development of subjectivity of an individual and a group in subject-environment interactions]. *Sotsial'nye i humanitarnye nauki: teoriya i praktika* — *Social and Humanitarian Sciences: Theory and Practice*, no. 1 (2), pp. 523–534. (In Russian)
- Antopolskaya, T. A., Kamnev, A. N. (2020) Realizatsiya dopolnitel'noj obshcheobrazovatel'noj programmy kak uslovie razvitiya sub"ektnosti podrostanta v prirodnoj srede ozdorovitel'nogo lagerya [Implementation of an additional general education program as a condition for the development of

- subjectivity of a teenager in the natural environment of a health camp]. *Ekopsikhologicheskie issledovaniya: ekologiya detstva i psikhologiya ustoichivogo razvitiya — Ecopsychological research: Ecology of childhood and psychology of sustainable development*, no. 6, pp. 350–354. (In Russian)
- Chernyshev, A. S. (2012) Sotsial'no-psikhologicheskie usloviya stanovleniya sub"ektnosti mal'nykh grupp: teoretiko-eksperimental'nyj podkhod k issledovaniyu [Socio-psychological conditions for the formation of subjectivity of small groups: a theoretical and experimental approach to research]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, vol. 33, no. 2, pp. 35–44. (In Russian)
- Gaidar, K. M. (2008) Problema razvitiya gruppovogo sub"ekta [The problem of group subject development]. *Rossiiskij psikhologicheskij zhurnal — Russian Psychological Journal*, vol. 5, no. 3, pp. 9–24. (In Russian)
- Gaidar, K. M. (2012) Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika gruppovogo sub"ekta [Socio-psychological diagnostics of a group subject]. Voronezh: VSU Publ., 71 p. (In Russian)
- Gaidar, K. M., Tretyakova, V. E. (2019) Svyaz' sub"ektnykh svoystv gruppy pri prinyatii i ispolnenii sovmestnykh reshenij s tipami gruppovoj sub"ektnosti [The relationship of the subjective properties of a group when making and executing joint decisions with the types of group subjectivity]. *Penzenskij psikhologicheskij vestnik — Penza Psychological Bulletin*, no. 1 (12), pp. 3–15. (In Russian)
- Lukov, V. A., Lukov, S. V. (2020) Sub"ektnost' molodezhi v protsessakh sotsializatsii i inkul'turatsii [Subjectivity of youth in the processes of socialization and inculturation]. *Gorizonty gumanitarnogo znaniya — Horizons of Humanitarian Knowledge*, no. 1, pp. 3–20. (In Russian)
- Zhuravlev, A. L. (1999) Ponimanie "kollektivnogo sub"ekta": osnovnye podkhody v psikhologii [Understanding the "collective subject": basic approaches in psychology]. In: *Individual'nyj i gruppovoj sub"ekty v izmenyayushchemsya obshchestve: K 110-letiyu so dnya rozhdeniya S. L. Rubinshteina: Tezisy dokladov k mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii. Moskva, 15–16 sentyabrya 1999 goda [Individual and group subjects in a changing society: To the 110th anniversary of the birth of S. L. Rubinstein: Abstracts of reports for the international scientific and practical conference. Moscow, September 15-16, 1999]*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., pp. 68–70. (In Russian)
- Zhuravlev, A. L. (2018) Kollektivnyj sub"ekt kak fenomen i ponyatie v sovremennoj psikhologii [Collective subject as a phenomenon and concept in modern psychology]. In: *Razrabotka ponyatij sovremennoj psikhologii [Development of concepts of modern psychology]*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., pp. 116–161. (In Russian)

Модульная программа развития психологической компетентности участников образовательного процесса как средство преодоления учебной перегрузки

Е. Л. Аршинская¹

¹ Иркутский государственный университет
664033, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, д. 1

Сведения об авторе:

Елена Леонидовна Аршинская

SPIN: 8280-7452

e-mail: larshinskaya@yandex.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Представлен онтологический обзор различных подходов и исследований, направленных на изучение и решение проблемы учебной перегрузки школьников. Определены и рассмотрены предикторы учебной перегрузки: внешние факторы – напряженность образовательной и социальной среды; внутренние факторы – индивидуальные психологические особенности обучающихся. Обосновано, что для предупреждения и преодоления данной проблемы у обучающихся 6–8 классов общеобразовательной школы будет эффективна работа, направленная не только на устране-

ние рисков образовательной среды, но и на развитие субъектных качеств личности.

Цель: теоретически обосновать, разработать и апробировать модульную программу по преодолению учебных перегрузок у обучающихся основной общей школы, направленную на снижение напряженности образовательной и социальной среды, на формирование у школьников следующих компонентов субъектности: ценностно-смыслового, рефлексивного, эмоционально-волевого, познавательного, организационного, личностного, социального.

Для выявления школьников, испытывающих учебную перегрузку, были использованы анкеты: «Общая учебная нагрузка» (М. М. Безруких), опросник «Субъективная оценка учебной нагрузки» (Е. Л. Аршинская). В исследовании приняли участие 125 обучающихся 6–8 классов школ г. Иркутска, у которых была отмечена учебная перегрузка, педагоги и родители этих школьников. Для каждой группы участников были разработаны свои модули программы. Результаты исследования показали, что причины возникновения учебных перегрузок носят комплексный характер, поэтому их преодоление и предупреждение должно осуществляться последовательно: через повышение психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов, формирование у школьников субъектной позиции ученика.

Полученные данные свидетельствуют о результативности и перспективности работы в данном направлении, с этой целью предложена психопрофилактическая программа, которая может реализовываться школьным психологом. Новизна заключается в том, что работа по преодолению учебной перегрузки в образовательном процессе решается за счет совершенствования психологической компетентности участников образовательного процесса.

Ключевые слова: подростковый возраст, учебная перегрузка, субъектность, напряженность образовательной среды

Modular program for the development of psychological competence in education stakeholders as a means of overcoming academic overload

E. L. Arshinskaya¹

¹ Irkutsk State University
1 Karla Marksa Str., Irkutsk 664011, Russia

Author:

Elena L. Arshinskaya

SPIN: 8280-7452

e-mail: larshinskaya@yandex.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. An ontological overview of various approaches and studies aimed at studying and solving the problem of educational overload of schoolchildren is presented. The predictors of educational overload are determined and considered: external factors – the tension of the educational and social environment; internal factors – the individual psychological characteristics of students. It is proved that in order to prevent and overcome this problem for students of grades 6-8 of a general education school, work aimed not only at eliminating the risks of the educational environment, but also at the development of subjective personality qualities will be effective.

Objective: to theoretically substantiate, develop and test a modular program for overcoming educational overload in students of the basic general school, aimed at reducing the tension of the educational and social environment, at the formation of the following components of subjectivity in schoolchildren: value-semantic, reflexive, emotional-volitional, cognitive, organizational, personal, social.

To identify students experiencing learning overload, questionnaires were used: "General learning load" (M. M. Bezrukikh), questionnaire "Subjective assessment of learning load" (E. L. Arshinskaya). The study involved 125 students of grades 6-8 of schools in Irkutsk, who had a marked educational overload, teachers and parents of these students. For each group of participants, their own program modules were developed. The results of the study showed that the causes of educational overload are complex, therefore, their overcoming and prevention should be carried out consistently: through increasing the psychological and pedagogical competence of parents and teachers, the formation of a student's subjective position among schoolchildren.

The data obtained indicate the effectiveness and prospects of work in this direction, for this purpose, a psychoprophylactic program is proposed, which can be implemented by a school psychologist. The novelty lies in the fact that the work on overcoming educational overload in the educational process is solved by improving the psychological competence of participants in the educational process.

Keywords: adolescence, academic overload, subjectivity, tension of the educational environment

Введение

Изучением вопроса предупреждения учебной перегрузки занимались различные исследователи. Первыми на данную проблему обратили внимание медики и физиологи еще в конце XIX столетия, когда вследствие развития промышленности и индустриализации общества возросли требования к уровню образования специалистов и рабочих во всех сферах

жизнедеятельности людей. В соответствии с требованием интенсификации производства произошли существенные изменения как в общем, так и профессиональном образовании, ориентированные на получение большого количества информации и обширные теоретические знания по разным предметам. Именно в этот временной период в рамках общей психогигиены – науки об укреплении

нервно-психического здоровья – впервые стала обсуждаться проблема умственных перегрузок школьников в процессе обучения. Впоследствии изучением и решением данной проблемы занимались педагоги, психологи. Специалисты каждой отрасли знания вкладывали свое понимание в суть проблемы и, соответственно, предлагали свои пути решения. В настоящее время в образовании проблема учебной перегрузки решается за счет регламентации учебной нагрузки, установленной в «Санитарно-эпидемиологических требованиях к условиям организации обучения в общеобразовательных учреждениях» («СанПиН»). Ряд исследователей критически относятся к таким расчетам норм учебной нагрузки, считая, что учебная нагрузка, определенная «СанПиН» в часах, рассчитана на «среднего» ученика и не учитывает психофизиологические особенности различных групп учащихся.

Теоретический анализ исследований физиологов, педагогов, психологов позволил сделать вывод о том, что влияние учебной перегрузки на обучающихся происходит поступательно и постепенно затрагивает все более глубокие уровни психики. В первую очередь, негативное влияние учебной перегрузки начинает проявляться на психофизиологическом уровне, появляется снижение умственной и физической работоспособности, скорости реагирования, возникают расстройства невротического характера. Вот почему первыми обратили внимание на обсуждаемую проблему медики и физиологи. Если воздействие носит непродолжительный характер и не имеет высокой интенсивности, то после отдыха или снижения нагрузки возможно восстановление. Исследования, проведенные среди школьников Техаса (США), показали, что младшие подростки, сталкиваясь с информационными перегрузками в учебной деятельности, чувствуют злость, растерянность, испытывают затруднения в познавательной деятельности и готовы проявить аффективные реакции. Старшие подростки в подобных ситуациях испыты-

вают стресс и разочарование, у них начинают проявляться физиологические реакции, такие как головная боль, напряжение (Akin 1998). В исследованиях В. Ф. Базарного, М. М. Безруких отмечено, что происходящие изменения приводят к снижению успеваемости. Далее начинается страдать личностная сфера – снижаются мотивация обучения, самооценка, появляется лень, изменяются личностные качества, ребенок может начать обвинять других в своих неудачах, начинают формироваться негативные качества личности. Школьник теряет интерес к социальной жизни, в результате общение с окружающими может приобрести деструктивный характер (Базарный 2018; Безруких 2006).

Нами был проведен теоретический анализ изучения предикторов возникновения учебной перегрузки с позиций экопсихологического подхода, предложенного В. И. Пановым (Панов 2022). В результате были выделены внешние и внутренние факторы, провоцирующие возникновение учебных перегрузок. К внешним факторам были отнесены напряженность социальной среды, среди которых высокие требования общества к результатам образования современного человека, а также завышенные требования родителей к ребенку, продиктованные и навязанные социумом. К внешним факторам нами были отнесены объективный и ситуационный характер напряженности образовательной среды (особенности организации образовательного процесса и межличностного взаимодействия в образовательном учреждении). Внутренним фактором является субъективный характер напряженности образовательной среды, под которым понимают психофизиологические, индивидуально-психологические особенности обучающихся, которые не позволяют им справиться с внешними факторами напряженности среды. Таким образом, преодоление учебной перегрузки возможно только в том случае, если будут устранены (скорректированы) вызывающие ее причины.

Материалы и методы

Целью нашего исследования явилась разработка и апробация модульной программы, направленной на развитие психологической компетентности участников образовательного процесса – обучающихся, педагогов, родителей, которая бы позволила преодолеть учебные перегрузки. На первом этапе нами было проведено диагностическое исследование обучающихся 6–8 классов, направленное на выявление школьников, испытывающих учебную перегрузку. Для этого были использованы анкеты: «Общая учебная нагрузка» (М. М. Безруких) и опросник «Субъективная оценка учебной нагрузки» (Е. Л. Аршинская) (Безруких 2006; Аршинская 2022). В результате на добровольной основе было отобрано 125 обучающихся 6–8 классов школ г. Иркутска, у которых была отмечена учебная перегрузка, также в исследовании приняли участие педагоги и родители этих школьников. Изучение сформированности субъектных качеств личности школьников осуществлялось с помощью опросника «Структура субъектности подростка» адаптированного Е. Н. Волковой, И. А. Серегиной. Затем обучающиеся были разделены на две группы контрольную и экспериментальную.

Для участников эксперимента (школьников, родителей, педагогов) были разработаны свои модули программы:

- 1 модуль – программа для обучающихся, направленная на формирование у школьников субъектной позиции ученика;
- 2 модуль – программа для родителей, предусматривающая овладение конструктивными стратегиями взаимодействия с подростками, повышение родительской компетентности;
- 3 модуль – программа для педагогов, предполагающая овладение приемами рациональной организации образовательного процесса, с учетом особенностей обучающихся, расширение стратегий взаимодействия с подростками в рамках учебной деятельности.

Зависимыми переменными в эксперименте выступили временные показатели учебной нагрузки и данные о субъективной оценке учебной нагрузки. В качестве независимых (изменяемых) переменных в формирующем эксперименте были определены:

- у обучающихся: 1) уровень школьной тревожности; 2) эмоциональные состояния; 3) параметры субъектности: способность к целеполаганию, рефлексии, эмоционально-волевая саморегуляция, понимание своей индивидуальности, умение выстраивать конструктивное социальное взаимодействие.
- у педагогов: показатели психолого-педагогической компетентности в вопросах предупреждения учебных перегрузок,
- у родителей – показатели родительской компетентности, в вопросах предупреждения учебных перегрузок.

В качестве критериев оценки и ожидаемых результатов рассматривались следующие:

- снижение временных данных учебной перегрузки;
- улучшение данных о восприятии учебной нагрузки в отношении ее субъективной оценки (интенсивности и последствий интенсивной учебной нагрузки).

Результаты и их обсуждение

После завершения работы было проведено повторное исследование. При проведении контрольного среза по данным анкеты «Общая учебная (школьная и внешкольная) нагрузка» было обнаружено, что наибольший вклад в возникновение перегрузок школьников вносят: время, затрачиваемое на посещение дополнительных и индивидуальных занятий, время, затрачиваемое на выполнение домашних заданий основных и дополнительных, время, затрачиваемое на изучение факультативных предметов.

В таблице 1 представлен сравнительный анализ средних значений показателей учебной нагрузки в экспериментальной и контрольной группах (до) и (после) участия в программе.

Таблица 1. Сравнительный анализ средних значений показателей учебной нагрузки в экспериментальной и контрольной группах до и после эксперимента

Показатели учебной нагрузки	ЭГ, n = 63	КГ, n = 62
	М±σ, время (мин.)	М±σ, время (мин.)
Уроки (до)	211±7	217±4
Уроки (после)	227±0	227±0
Дополнительные занятия (до)	12±3,5*	12±2,7*
Дополнительные занятия (после)	8±5*	14±1,3*
Факультативы (до)	17±1,2*	18±1,9*
Факультативы (после)	12±1,5**	25±1,6**
Индивидуальные занятия (до)	25±3,2*	39±4,6*
Индивидуальные занятия (после)	9±1,8**	25±3,5**
Учебные занятия (до)	266±37**	286±41**
Учебные занятия (после)	256±11**	293±38**
Перегрузка учебными занятиями (до)	45±37*	50±40*
Перегрузка учебными занятиями (после)	16±11*	52±37*
Домашние задания основные (до)	137±46*	133±36*
Домашние задания основные (после)	120±31**	123±33**
Дополнительные домашние задания (до)	47±27*	31±29*
Дополнительные домашние задания (после)	16±2*	20±2*
Перегрузка дом. заданиями (до)	45±31**	45±14**
Перегрузка дом. заданиями (после)	0±28**	10±46**
Дневная учебная нагрузка (до)	445±56*	449±29*
Дневная учебная нагрузка (после)	392±27**	436±68**
Учебная перегрузка (до)	75±55*	79±31*
Учебная перегрузка (после)	3,2±2,7**	46±6,8**

Примечание: * – статистическая значимость t-Стьюдента на уровне 0,05; ** – статистическая значимость t-Стьюдента на уровне 0,01.

Анализ произошедших изменений свидетельствует о том, что разработанная программа эффективна в отношении как отдельных показателей учебной нагрузки, таких как индивидуальные занятия и домашние задания (основные и дополнительные), так и в отношении суммарных показателей: перегруженность учебными занятиями, перегруженность домашними заданиями и общая учебная перегрузка. При этом динамика изменения временных показателей у испытуемых контрольной группы претерпела незначительные статистически значимые изменения в данных.

Изучение изменений в восприятии учебной нагрузки, опросник «Субъективная оценка учебной нагрузки», таблица 2, дает основание говорить о том, что наибольшая динамика в экспериментальной группе отмечена по фактору «Последствия интенсивной учебной нагрузки», куда вошли такие показатели, как наличие головных болей, чувство усталости,

отсутствие или дефицит времени на прогулки, сон, занятия по интересам.

Изменения по фактору «Интенсивность учебной нагрузки», который формируется из данных о субъективном восприятии учебных заданий, например, как слишком сложных или ученик считает, что объем заданий превышает его возможности, претерпел не столь значительные изменения, тем не менее, в экспериментальной группе он снизился по сравнению с контрольной группой.

Таким образом, можно говорить о том, что у школьников экспериментальных групп произошло снижение напряженности, связанное с восприятием учебной нагрузки как высокой, а также значительно снизились негативные последствия интенсивной учебной нагрузки.

Изучение динамики субъектности у школьников контрольных и экспериментальных групп представлено в таблице 3.

Таблица 2. Сравнительный анализ динамики средних значений субъективной оценки учебной нагрузки до и после эксперимента

Факторы учебной перегрузки	№ срез	Группы	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
		$M \pm \sigma$	$M \pm \sigma$
Интенсивность учебной нагрузки	до	13,9±0,90	13,5±0,66
	после	10,7±1,55**	12,8±0,76**
Последствия интенсивной учебной нагрузки	до	14,6±1,93	15,4±1,67
	после	9,25±1,28**	14,8±1,57**

Примечание: * – статистическая значимость t-Стьюдента на уровне 0,05; ** – статистическая значимость t-Стьюдента на уровне 0,01.

Таблица 3. Динамика различий средних значений параметров субъектности

Параметры субъектности	срез	Показатели в группах (в баллах)	
		ЭГ-1	КГ-1
Осознание собственной активности	до	1,57±0,4*	1,50±0,3*
	после	3,15±0,3**	2,00±0,2**
Способность к рефлексии	до	2,00±0,4	2,04±0,5
	после	2,86±0,1**	2,10±0,2**
Свобода выбора и ответственность за него	до	1,87±0,5	1,84±0,2
	после	3,15±0,2**	2,58±0,4**
Осознание собственной уникальности	до	1,85±0,5	1,88±0,5
	после	2,47±0,4*	2,05±0,5*
Понимание и принятие другого	до	1,73±0,2	1,85±0,3
	после	2,85±0,3**	1,95±0,4**
Способность к саморазвитию	до	1,69±0,4*	1,61±0,3*
	после	3,00±0,1*	2,04±0,4*

Примечание: * – статистическая значимость между ЭГ и КГ на уровне 0,05; ** – статистическая значимость между ЭГ и КГ на уровне 0,01.

Необходимо отметить, что контрольный срез позволил обнаружить у обучающихся, испытывающих учебную перегрузку в структуре субъектности, следующие особенности: низкую целеустремленность, безынициативность и апатичность. Вероятнее всего, этим обусловлены слабо выраженное стремление подростков к самосовершенствованию, низкая податливость внешним воздействиям, плохое понимание и непринятие других людей.

Данные, полученные после проведения формирующего эксперимента, показали, что значительные изменения претерпели следующие параметры субъектности: осознание собственной активности и способность к саморазвитию. Также изменения отмечены по шкале осознание собствен-

ной уникальности, что позволяет сделать вывод том, что подростки экспериментальной группы стали чувствовать себя увереннее, проявлять самостоятельность и самоуважение. Изменение способности к рефлексии, свидетельствует о том, что обучающиеся стали больше усилий прикладывать для достижения успеха, проявлять самообладание и самоконтроль.

У обучающихся контрольной группы была отмечена положительная динамика субъектности, ни один из параметров не остался на прежнем уровне, но эти изменения незначительны. Также следует отметить, что самым «несформированным» в этих группах остался параметр «осознание собственной активности».

После завершения программы была проведена оценка ее результативности

среди педагогов и родителей. Оценивались следующие компоненты: когнитивный – знание о причинах возникновения учебных перегрузок у подростков, обучающихся 6–8 классов, знания о методах и приемах их предупреждения; практический компонент, умение находить самостоятельно решение ситуаций, связанных с учебными перегрузками школьников; оценка результативности и отзывы родителей и педагогов.

Оценка результативности работы с педагогами показала повышение компетентности в вопросах владения терминологией, понимания психологических особенностей школьников, они научились подбирать и использовать в своей работе различные методы – дозирование, проектирование и подбор учебных заданий с учетом индивидуальных особенностей, опорой на эмоциональную составляющую и личностную значимость заданий для обучающихся.

Оценка результативности работы с родителями показала, что они стали лучше понимать причины учебных неудач своих детей, осознали, что решать эти проблемы нужно не за счет увеличения времени на учебу, а путем совершенствования учебных навыков, развития познавательной и эмоциональной сферы. Осознали важность и необходимость родительской поддержки при рациональной организации времени труда и отдыха обучающихся.

Научились использовать приемы эффективного взаимодействия с подростками для оказания помощи в преодолении учебных перегрузок.

Выводы

Апробация модульной программы, направленной на развитие психологической компетентности участников образовательного процесса, с целью преодоления учебной перегрузки у обучающихся основной школы, позволила сделать ряд важных выводов:

- в процессе реализации программы у обучающихся происходит поэтапное и планомерное формирование навыков справляться с учебными нагрузками, актуализируются их собственные ресурсы;

- самые выраженные статистически достоверные изменения в ходе эксперимента претерпели показатели, касающиеся здоровья испытуемых: уменьшение количества головных болей, уменьшение числа обучающихся, связывающих головные боли с учебой, увеличение времени, отводимого на полноценный отдых, сон и восстановление сил;

- работа по предупреждению и преодолению учебных перегрузок у обучающихся основной школы должна быть направлена на последовательное и планомерное развитие субъектных качеств у обучающихся, а также в этой работе должны быть задействованы родители и педагоги.

Литература

- Антропова, М. В., Козлова, В. И. (ред.). (1988) *Нормализация учебной нагрузки школьников: Экспериментальное физиолого-гигиеническое исследование*. М.: Педагогика, 160 с.
- Аршинская, Е. Л. (2022) Субъективная оценка учебной нагрузки обучающимися основной школы. В кн.: *Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Психология третьего тысячелетия 18–19 апреля 2022, Дубна*. Дубна: Университет «Дубна», с. 37–42.
- Базарный, В. Ф. (2018) *Технологии эволюции. От деградации к развитию здоровья ребенка в системе образования*. М.: Концептуал, 178 с.
- Безруких, М. М. (2006) *Психофизиологические основы эффективной организации учебного процесса*. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 44 с.
- Панов, В. И. (2022) Экопсихологический подход к развитию психики: предпосылки, конструкты, парадигмы. *Теоретическая и экспериментальная психология*, № 3, с. 100–117.
- Серегина, И. А. (1999) *Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. М., 154 с.

Akin, L. (1998) Information Overload and Children: A Survey of Texas Elementary School Students. *School Library Research*, vol. 1, pp. 1–12.

References

- Akin, L. (1998) Information Overload and Children: A Survey of Texas Elementary School Students. *School Library Research*, vol. 1, pp. 1–12. (In English)
- Antropova, M. V., Kozlova, V. I. (eds.). (1988) *Normalizatsiya uchebnoj nagruzki shkol'nikov: Eksperimental'noe fiziologo-gigienicheskoe issledovanie [Normalization of the educational load of schoolchildren: An experimental physiological and hygienic study]*. Moscow: Pedagogika Publ., 160 p. (In Russian)
- Arshinskaya, E. L. (2022) Sub"ektivnaya otsenka uchebnoj nagruzki obuchayushchimisya osnovnoj shkoly [Subjective assessment of the academic load by students of the primary school]. In: *Sbornik materialov IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii "Psikhologiya tret'ego tysyachetiya", 18–19 aprelya 2022, Dubna [Collection of materials of the IX International Scientific and Practical Conference Psychology of the Third Millennium April 18-19, 2022, Dubna]*. Dubna: Universitet "Dubna" Publ., pp. 37–42. (In Russian)
- Bazarny, V. F. (2018) *Tekhnologii evolyutsii. Ot degradatsii k razvitiyu zdorov'ya rebenka v sisteme obrazovaniya [Technologies of evolution. From degradation to the development of child health in the education system]*. Moscow: Kontseptual Publ., 178 p. (In Russian)
- Bezrukikh, M. M. (2006) *Psikhofiziologicheskie osnovy effektivnoj organizatsii uchebnogo protsessa [Psychophysiological foundations of the effective organization of the educational process]*. Moscow: Pedagogicheskij universitet "Pervoe sentyabrya" Publ., 44 p. (In Russian)
- Panov, V. I. (2022) Ekopsikhologicheskij podkhod k razvitiyu psikhiki: predposylki, konstrukty, paradigmy [Ecopsychological approach to the development of the psyche: prerequisites, constructs, paradigms]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya — Theoretical and experimental psychology*, no 3, pp. 100–117. (In Russian)
- Seregina, I. A. (1999) *Psikhologicheskaya struktura sub"ektnosti kak lichnostnogo svojstva pedagoga [Psychological structure of subjectivity as a personal property of a teacher]*. PhD dissertation (Psychology). Moscow, 154 p. (In Russian)

Особенности формирования гендерных представлений у детей младшего дошкольного возраста

М. А. Бахотская¹

¹ Московский педагогический государственный университет
119991, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1

Сведения об авторе:

Мария Александровна Бахотская

ORCID: 0009-0004-2871-4440

e-mail: dogmatic99@mail.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Проблема гендерной идентичности на данный момент представлена в изменениях реалий современного общества. Личность современного человека формируется в столкновении традиционных и инновационных гендерных установок, при этом наиболее уязвимой категорией являются дети дошкольного возраста.

Современный мир в отношении гендера изобилует контрастами: жесткие гендерные стереотипы соседствуют с гендерной унификацией и эпатажем. Гендер, рассматриваемый как социальный пол, формируется

в течение жизни человека. Основные различия между гендерным и полоролевым подходом сводятся в основном к усилению и ужесточению поведенческих паттернов в соответствии с биологическим полом при полоролевом воспитании и, наоборот, к смягчению и размыванию поведенческих различий между полами при гендерном подходе (Кротова, Бахотская 2021).

В последнее время усилился интерес к вопросам гендерного воспитания детей дошкольного возраста. Стимулирование подобного интереса, прежде всего, обусловлено теми трансформационными процессами в социуме, которые приводят к изменениям традиционных гендерных ролей во всех сферах: семейной жизни, профессиональной реализации, культуре и т. д.

Дошкольный возраст, представляя собой наиболее сензитивный период формирования всех сторон личности, значим и в плане гендерного воспитания. Первым социальным институтом, который оказывает наиболее сильное воздействие на ребенка, является семья. Дальнейшее воздействие оказывает детский сад. Но, к сожалению, основной акцент в детских садах, целенаправленно занимающихся вопросами гендерного воспитания, часто сосредоточен на внешних проявлениях гендера, без понимания глубинной сути данного процесса (Кротова, Бахотская 2021). То есть, скорее можно говорить о полоролевом воспитании, чем о гендерном. Таким образом, часто происходит навязывание детям внешних гендерных стереотипов: мужчины не плачут, девочки любят розовое и т. д. Также устойчивым является утверждение, что в неполных семьях затруднена гендерная социализация, вплоть до внушения детям из таких семей некоей «ущербности». Очевидно, что подобные подходы скорее вредят, чем приносят пользу.

Существенное и, к сожалению, не всегда позитивное влияние на гендерное воспитание оказывает и информационное пространство, окружающее дошкольника, внешняя среда – игрушки, киноиндустрия, реклама, тем самым усугубляя ситуацию с гендерным воспитанием и становлением личности. (Кротова, Бахотская 2021).

Ключевые слова: гендер, гендерное воспитание, дети младшего дошкольного возраста

Formation of gender representations in preschool children

M. A. Bakhotskaya¹

¹ Moscow State Pedagogical University
Structure 1, 1 Malaya Pirogovskaya Str., Moscow 119991, Russia

Author:

Maria A. Bakhotskaya

ORCID: 0009-0004-2871-4440

e-mail: dogmatic99@mail.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.

Abstract. The personality of a modern person develops under the influence of colliding traditional and innovative gender attitudes, while the most sensitive social group is preschool children.

The modern world abounds with contrasts in relation to gender — rigid gender stereotypes coexist with gender unification and outrage. Gender, considered as a social gender, is formed during a person's life. The main differences between the gender and gender-role approach are mainly reduced to strengthening and tightening behavioral patterns in accordance with the biological sex in gender-role education and, conversely, to softening and blurring behavioral differences between the sexes in the gender

approach (Krotova, Bakhotskaya 2021).

Recently, interest in the issues of gender education of preschool children has increased. Such an increase is primarily due to those transformational processes in society which lead to changes in traditional gender roles in all spheres — family life, professional realization, culture, etc.

Preschool age, representing the most sensitive period in the formation of all personality aspects, is also significant in terms of gender education. The first social institution that has the strongest impact on the child is the family. The pre-primary education exerts further impact. However, unfortunately, the pre-primary educational institutions that purposefully deal with gender education often only focus on the external manifestations of gender, without understanding the deep essence of this process (Krotova, Bakhotskaya 2021).

That is, it is more likely to talk about gender-role education than about gender. Thus, instructors often impose external gender stereotypes on children; for instance, 'men do not cry', 'girls like pink', etc. Another widespread assumption states that gender socialization is difficult in single-parent families, to the extent of claiming a certain 'inferiority' of children from such families. Obviously, such approaches are more harmful than beneficial.

A significant and, unfortunately, not always positive influence on gender education is also exerted by the information space surrounding the preschooler — the external environment, such as toys, the film industry and advertising — thereby aggravating the situation with gender education and personality formation (Krotova, Bakhotskaya 2021).

Keywords: gender, gender education, children of younger preschool age

Введение

Гендерное развитие и воспитание нацелено на формирование личности мальчиков и девочек дошкольного возраста, которые способны понимать социальные роли и особенности пола в жизни. При воспитании ребенка младшего дошкольного возраста необходимо учитывать множество гендерных различий.

Данные различия были выявлены и проанализированы в эмпирических исследованиях В. В. Абраменковой, В. Е. Кагана, А. В. Либиной, И. И. Луниной, Р. Столлер, Ш. С. Шойимова, В. П. Симонова, О. М. Придатко, Л. И. Столярчук, Л. И. Пономарева, Т. В. Бендас и др.

В младшем дошкольном возрасте формируются наиболее значимые и важные

черты личности. Именно в это время формируются представления о половых признаках и осознание себя как индивидуальности.

Проблема гендерного воспитания требует особого внимания воспитателей и родителей дошкольников. Гендерное воспитание должно быть направлено на формирование целостной личности мальчика и девочки, способных понимать особенности пола и его социальной роли в жизни. Дети уясняют гендерные стереотипы уже в раннем возрасте (Сайгушева, Стряпухина 2014).

При воспитании ребенка младшего дошкольного возраста необходимо учитывать множество гендерных различий между девочками и мальчиками. Понятие «гендер» как социальное проявление принадлежности к полу, или «социальный пол», впервые сформулировал в 1958 году Р. Столлер.

Понятия «пол» и «гендер» различаются в современной психологии и педагогике. Пол обозначает физиологические особенности развития человека, на основании которых можно определить человека как мужчину или женщину. В социуме кроме физиологических особенностей важны социальные роли, стереотипы, паттерны поведения и проявления эмоций. Именно эти характеристики можно отнести к понятию «гендер».

В понятие гендер входит социальная модель положения и роли в обществе мужчин и женщин, все социальные институты общества направлены формирование ассиметричных оценок и правил для мужчин и женщин.

В основе позиций гендера всегда стоит полярность и противопоставление модели мужчины и женщины. Гендерные представления отражены в культуре и социальной сфере каждого общества (Симонов 2014).

Гендерные различия наиболее ярко проявляются в социальных нормах и социальном контексте. Социальные нормы и правила определяют поведение мужчин и женщин в обществе, формируя пред-

ставления о качествах личности и моделях поведения с момента рождения ребенка. Большая часть социальных норм транслируется социумом (интернет, телевидение, литература, кинематограф, реклама, общение, традиции и т. д.). Все это создает сильное информативное и нормативное давление на человека, создавая социальные стереотипы.

Педагогика оценивает показатель идентификации детей со своими родителями как один из основных критериев эффективности семейного воспитания. При этом ребенок выражает принятие нравственных и идеологических норм своих родителей. Осуществление этой составляющей воспитательного процесса в неполной семье деформируется в связи с отсутствием одного родителя. В отцовских неполных семьях к перечисленным выше проблемам добавляются отсутствие материнской ласки, без которой воспитание детей тоже не может быть полноценным.

Девочка в неполной семье может получить искаженное представление об отношениях между мужчинами и женщинами. Она или готова на роль прислуги – дает все и ничего не получает, или чувствует, что может все делать самостоятельно и быть совершенно независимой (Буянов 1988)

Практическое исследование проблемы гендерного воспитания доказывает, что необходимы изменения в традиционном подходе к воспитанию дошкольников. Изменение структуры семьи, моральных норм, преемственности поколений негативно сказывается на развитии личности ребенка, но именно семья остается основой для формирования гендерных стереотипов поведения.

Б. Г. Мещеряков и В. П. Зинченко выделяют три группы традиционных гендерных стереотипов. К первой группе они относятся стереотипы маскулинности и феминности. Вторая группа гендерных стереотипов связана с закреплением семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом, третья группа – с поло-

выми различиями в содержании труда (Мещеряков, Зинченко 2009).

В. П. Симонов отмечает, что педагоги должны понимать специфику гендерной доминанты детей дошкольного возраста. Под гендерной доминантой понимают преобладание феминных или мускулиных качеств (Симонов 2014).

О. М. Придатко отмечает, что для реализации гендерного подхода необходимы умения педагога диагностировать уровень полоролевого развития дошкольников, умение осуществлять моделирование предметно-развивающей среды с учетом гендерных особенностей, способность анализировать образовательные программы и технологии с учетом гендерного подхода. Кроме того, педагог должен уметь разрабатывать методическое и дидактическое обеспечение процесса гендерного воспитания, а также разрабатывать рекомендации для родителей (Придатко 2021).

Для формирования половой дифференцированности младших дошкольников необходимо решение следующих задач: научить дифференцировать себя от представителей другого пола, сформировать систему представлений об особенностях поведения мальчиков и девочек, усвоить модели полоролевого поведения и т. д.

Т. Н. Доронова в своих исследованиях отмечает, что при формировании и организации гендерного воспитания психологические особенности мальчиков и девочек будут опираться на биологический и социальный фактор, в которых общественное и семейное воспитание играют ведущую роль. Также необходимо отметить роль общества в формировании традиций и устоев гендерного воспитания (Доронова 2011).

Наблюдения в группах детского сада показывают, что в настоящее время обращение воспитателей к подопечным ограничивается словами «дети, ребенок», что не способствует идентификации образа Я ребенка с определенной социальной ролью. Поэтому первоочередной задачей является введение в жизнь до-

школьных образовательных учреждений полоориентированных обращений к детям в тех ситуациях, когда это является уместным (Доронова 2011).

Организация гендерного поведения осуществляется педагогами с помощью различных методов гендерного подхода: игровых, диалоговых, методов создания ситуаций выбора, а также педагогической поддержки. Посредством организации гендерного поведения формируются представления о самореализации, целостности, о моделях культурного гендерного поведения.

В результате гендерного подхода к воспитанию и развитию дошкольников у детей формируется гендерно-ориентированное поведение, приобретаются навыки гендерной идентичности и социализации, происходит развитие коммуникативно-речевых и нравственных качеств, а также развитие мышления, памяти и воображения.

Стандарты феминности и маскулинности в настоящее время не должны быть жестко закреплены у ребенка дошкольного возраста. Развитие личности дошкольника связано с формированием партнерских отношений между мальчиками и девочками, формированием универсальных качеств личности, которые в будущем послужат фундаментом для оптимального понимания и эффективной деятельности. Целенаправленная и методическая работа по применению гендерного подхода к различным видам детской деятельности способствует формированию гендерной принадлежности каждого ребенка (Нагель 2008).

Толерантные отношения между мальчиками и девочками должны выстраиваться еще в дошкольном возрасте, и именно у дошкольников этому будет способствовать гендерное воспитание. Понимание человека другого пола позволит ребенку быть более успешным в современном мире, где меняются взгляды и подходы к женским и мужским профессиям, положению мужчины и женщины в обществе. Ребенок должен понимать

разницу и возможности человека другого пола (Пономарева, Ган 2019).

Независимо от перемен, которые происходят в обществе, есть личностные качества, которые не зависят от пола ребенка и должны быть у каждого человека. В то же время есть качества, которые считаются мужскими или женскими, хотя в определенных ситуациях их проявление не считается слабостью: например, мальчик может заплакать, а девочка проявить агрессию и отстоять свою позицию.

Для детей дошкольного возраста обязательно зонирование пространства группы с целью создания пространства, в котором мальчики и девочки могли бы заниматься разными видами деятельности одновременно. При этом в группе также необходимо создание специальных функциональных центров, учитывающих интересы девочек и мальчиков.

В то же время должны быть организованы совместные сюжетно-ролевые игры, которые способствуют развитию умения мальчиков и девочек взаимодействовать друг с другом.

С. Бем считает, что особенности гендерного воспитания в том, что оно позволяет запустить механизм формирования мужских и женских ролей, стереотипов мужского и женского поведения. При этом данный механизм должен быть управляемым, целенаправленным и организованным социальными установками общества (Бем 2004).

Л. И. Пономарева отмечает, что уважение к личности, толерантность и деятельность должны быть независимы от пола человека. Гендерное воспитание формирует у ребенка дошкольного возраста сознание, поведение и чувства, идентичные гендерным представлениям общества (Пономарева, Ган 2019).

Л. И. Столярчук понимает гендерное воспитание как комплексное, целенаправленное воздействие на личность, формирование гендерной идентичности и коррекцию гендерных стереотипов (Столярчук, Семенов 2019).

Т. В. Бендас указывает, что гендерное воспитание является целенаправленным, четко организованным процессом формирования качеств и привычек гендерно сбалансированного социального поведения, а также потребностей и мотивов, социальной активности, построенной на принципах гендерного равенства и толерантности (Бендас 2017).

В практике дошкольных образовательных организаций воспитатели всегда работают в смешанных по гендерному признаку группах. Поэтому воспитательно-образовательный процесс в них должен строиться с ориентацией на обе гендерные подгруппы. Все это необходимо знать и учитывать каждому педагогу при организации занятий.

Эмпирическое изучение формирования гендерных установок у детей младшего дошкольного возраста

Для исследования качественного анализа гендерных представлений у детей младшего дошкольного возраста была взята методика «Изучение гендерных установок у детей» (полустандартизированное интервью В. Е. Кагана).

В эмпирическом исследовании приняли участие 60 детей младшего дошкольного возраста (30 мальчиков и 30 девочек).

В таблице приведены результаты, которые были получены в ходе исследования.

Ответы показали, что все дети младшего дошкольного возраста знают свой пол и не сомневаются в ответе.

Из ответов детей младшего дошкольного возраста видно, что большинство девочек и мальчиков (60%) в младшей группе затруднялись с ответом, кем они будут, когда вырастут и кем бы они хотели быть, когда вырастут.

Интересна тенденция у мальчиков младшего дошкольного возраста в четком определении себя как дяди (70%), но не папы (20%). У девочек эта тенденция представлена более традиционно – 60% станут мамами и только (30%) тетями.

Таблица. Результаты исследования

Вопрос	Ответ
Ты мальчик или девочка?	100% (все дети четко называли свой пол)
Кем ты будешь, когда ты вырастешь?	40% к 60% (меньшая часть детей ответила, что будут девочками/мальчиками, когда вырастут, но большая часть затруднилась с ответом)
Когда ты вырастешь, кем ты хочешь быть?	Ответы девочек – 60% станут мамами, 30% тетями и только 10% женами Ответы мальчиков – 70% станут дядями, 20% папами и только 10% назвали себя мужьями
Если ты вечером ляжешь спать мальчиком (девочкой), а утром можно проснуться девочкой (мальчиком)?	90% детей ответили, что такого не может быть, 10% детей ответили, что такое возможно
Ты хотел(а) бы заснуть мальчиком (девочкой), а проснуться девочкой (мальчиком)?	95% детей не хотели бы сменить свой пол, но 5% детей решили, что это интересная игра
Приведи пример, чем отличаются мальчики от девочек?	85% детей привели примеры отличия (выбор одежды, игр и игрушек, прически). 15% детей не смогли привести пример.

Результаты наглядно показывают снижение ценности семейных ролей у ребенка дошкольного возраста – только 10% детей видят себя в роли жены/мужа.

Гендерная дисфория не представлена в выборке, 95% детей не хотели бы изменить свой пол. 5% детей пояснили, что данное желание связано со сложными взаимоотношениями сиблингов (брату/сестре уделяется больше внимания, поэтому есть желание смены пола. Но это желание ситуативно, и дети поясняли, что хотели бы оставить свой пол).

Вопрос об отличиях мальчиков и девочек младшего дошкольного возраста показал, что большая часть детей (85%) может привести примеры и ориентирована на внешние гендерные стереотипы (одежда, игры и игрушки, прическа, поведение, черты характера и т. д.).

В результате эмпирического исследования было выявлено, что у детей младшей группы гендерные позиции развиты в процессе развития и соответствуют особенностям данной возрастной группы. Они знают и понимают, какого они пола,

появляются четкие параметры гендерных позиций, по которым они определяют, почему они являются девочками/мальчиками. Могут привести пример отличий мальчиков от девочек. У детей есть представления, кем они будут и кем они хотят стать, когда вырастут (женами/мужьями, матерями/отцам, тетями/дядями).

Заключение

Таким образом, для гендерного развития и воспитания наиболее значимым и важным является дошкольный возраст. Именно в младшем дошкольном возрасте закладываются основы гендерной идентификации. При воспитании ребенка младшего дошкольного возраста необходимо учитывать факт существования множества гендерных различий между девочками и мальчиками. Поэтому необходимо правильно организовать процесс воспитания и обучения в ДОО и семье, способствующий формированию благоприятных условий для осознания межличностных отношений.

Литература

- Бем, С. (2004) *Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов*. М.: Российская политическая энциклопедия, 336 с.
- Бендас, Т. В. (2017) *Гендерная психология*. СПб.: Питер, 431 с.
- Буянов, М. И. (1988) *Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра*. М.: Просвещение, 207 с.

- Доронова, Т. Н. (2011) К вопросу о воспитании детей дошкольного возраста с учетом гендерных особенностей. *Мир психологии*, № 1 (65), с. 161–168.
- Кротова, Т. В., Бахотская, М. А. (2021) Особенности гендерного воспитания дошкольников в семье. *Педагогическое образование и наука*, № 4, с. 94–100.
- Мещеряков, Б. Г., Зинченко, В. П. (2009) *Большой психологический словарь*. М.: Аст, 811 с.
- Нагель, О. (2008) О гендерном образовании дошкольников. *Дошкольное воспитание*, № 4, с. 48–51.
- Пономарева, Л. И., Ган, Н. Ю. (2019) Гендерная социализация детей дошкольного возраста: дефинитивная характеристика, инновационная практика. *Образовательный вестник «Сознание»*, т. 21, № 10, с. 11–16.
- Придатко, О. М. (2021) Развитие гендерных представлений у детей дошкольного возраста в процессе игровой деятельности. *Молодой ученый*, № 12 (354), с. 67–69.
- Сайгушева, Л. А., Стряпухина, И. С. (2014) Совместный со взрослым труд ребенка трех-четырех лет как обучающая форма организации детского труда. *Успехи современного естествознания*, № 8, с. 93–96.
- Симонов, В. П. (2014) Сущность гендерных различий и их учет в образовательном процессе. *Российский социально-гуманитарный журнал*, № 1, с. 18–24.
- Столярчук, Л. И., Семенов, В. Я. (2019) *Гендерный подход в образовании*. Волгоград: Перемена, 104 с.

References

- Bem, S. (2004) *Linzy gendera: transformatsiya vzglyadov na problemu neravenstva polov [Lenses of Gender: Transforming Perspectives on Gender Inequality]*. Moscow: Russian political encyclopedia Publ., 336 p. (In Russian)
- Bendas, T. V. (2017) *Gendernaya psikhologiya [Gender psychology]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 431 p. (In Russian)
- Buyanov, M. I. (1988) *Rebenok iz neblagopoluchnoj sem'i. Zapiski detskogo psikhiatra [A child from a dysfunctional family. Notes of a child psychiatrist]*. Moscow: Education Publ., 207 p. (In Russian)
- Doronova, T. N. (2011) K voprosu o vospitanii detej doshkol'nogo vozrasta s uchetom gendernykh osobennostei [On the issue of raising preschool children, taking into account gender characteristics]. *Mir psikhologii — World of Psychology*, no. 1, pp. 161–168. (In Russian)
- Krotova, T. V., Bakhotskaya, M. A. (2021) Osobennosti gendernogo vospitaniya doshkol'nikov v sem'e [Features of gender education of preschool children in the family]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka — Pedagogical education and science*, no. 4, pp. 94–100. (In Russian)
- Meshcheryakov, B. G., Zinchenko, V. P. (2009) *Bol'shoj psikhologicheskij slovar' [A large psychological dictionary]*. Moscow: Ast Publ., 868 p. (In Russian)
- Nagel, O. (2008) On gender education of preschoolers [O gendernom obrazovanii doshkol'nikov]. *Doshkol'noe vospitanie — Preschool education*, no. 4, pp. 33–38. (In Russian)
- Ponomareva, L. I., Gan, N.Y. (2019) Gendernaya sotsializatsiya detei doshkol'nogo vozrasta: definitivnaya kharakteristika, innovatsionnaya praktika [Gender socialization of preschool children: definitive characteristic, innovative practice]. *Obrazovatel'nyj vestnik "Soznanie" — Educational Bulletin "Consciousness"*, vol. 21, no. 10, pp. 11–16. (In Russian)
- Prydatko, O. M. (2021) Razvitie gendernykh predstavlenij u detej doshkol'nogo vozrasta v protsesse igrovoj deyatel'nosti [The development of gender representations in preschool children in the process of playing activity]. *Molodoj uchenyj — Young scientist*, no. 12 (354), pp. 67–69. (In Russian)
- Saigusheva, L. A., Stryapuhina, I. S. (2014) Sovmestnyj so vzroslym trud rebenka trekh-chetyrekh let kak obuchayushchaya forma organizatsii detskogo truda [Joint labor of a child of three or four years with an adult as an educational form of organizing child labor]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya — Successes of modern natural science*, no. 8, pp. 93–96. (In Russian)
- Simonov, V. P. (2014) Sushchnost' gendernykh razlichii i ikh uchet v obrazovatel'nom protsesse [Accounting for gender differences in the educational process]. *Rossiiskij sotsial'no-gumanitarnyj zhurnal — Russian Social and Humanitarian Journal*, no. 4, pp. 40–44. (In Russian)
- Stolyarchuk, L. I. (2019) *Gendernyj podkhod v obrazovanii [Gender approach in education]*. Volgograd: Peremena Publ., 104 p. (In Russian)

Развитие личности студентов медицинского вуза в процесс изучения курса «Вкусная химия»

О. В. Балачевская¹

¹ Кубанский государственный медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации
350063, Россия, г. Краснодар, ул. М. Седина, д. 4

Сведения об авторе:

Ольга Владимировна Балачевская
ORCID: 0000-0002-5292-8383
e-mail: sov200479@mail.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В современном понимании наставник – это больше друг, чем преподаватель. В настоящее время студенты нового поколения не приемлют классических канонов преподавания и требуют подачи информации в новом формате, привычном для них, что как раз возможно осуществить через наставничество. Обладая высоким уровнем коммуникации, наставник помогает обучающимся достигать поставленных целей, выстраивать процесс обучения удобным для них образом, который будет оптимально вписываться в жизненный ритм, способствуя приобретению необходи-

мого для будущей профессии опыта.

В Кубанском государственном медицинском университете на кафедре фундаментальной и клинической биохимии в рамках работы студенческого научного общества «Биохимия» реализуется система наставничества в различных направлениях. Одним из них является проведение курса по основам нутрициологии «Вкусная химия», основной задачей которого выступает организация профилактических мастер-классов для студентов. Тематика таких занятий пересекается с основным курсом биохимии и служит дополнительной практической частью для закрепления знаний. Мастер-классы проводятся ежемесячно руководителем СНО «Биохимии», который является дипломированным практикующим нутрициологом, и студентами данного общества. Студенты также проходят периодически обучение в данной области, что дает им возможность с легкостью проводить расчет рациона питания, разбираться в витаминных комплексах и пищевых добавках. Так, например, проводя мастер-класс по теме «Липиды», студенты-участники СНО «Биохимия» готовили презентацию с теоретической частью с подробным разбором по имеющимся в аптеках города препаратов омега-3, 6, 9, а также консультацией нутрициолога по применению данных препаратов и рекомендаций для участников мастер-класса. Практической частью занятия являлось приготовление блюд, которые содержали полезные липиды и высшие жирные полиненасыщенные кислоты, которые студенты готовили самостоятельно под руководством наставников, предварительно рассчитывая калорийность всего блюда и рекомендуемой индивидуальной порции.

Мастер-классы проводятся в непринужденной и дружественной обстановке, что способствует их дополнительной привлекательности для молодого поколения. В результате занятий происходит не только изучение и закрепление материала по химии, но и развитие личности обучающихся – социализация и взаимодействие с окружающей социальной средой.

Ключевые слова: нутрициология, мастер-классы, биохимия питания, персонализация рациона, курс «Вкусная химия», наставничество в образовании

Personality development of medical university students in the process of studying the course Delicious Chemistry

O. V. Balachevskaya¹

¹ Kuban State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation
4 M. Sedina Str., Krasnodar 350063, Russia

Author:

Olga V. Balachevskaya

ORCID: 0000-0002-5292-8383

e-mail: sov200479@mail.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.

Abstract. Today a mentor is more a friend than a teacher. Students of the new generation do not accept the classical canons of teaching and require the material to be delivered in a new format that is familiar to them, which is just possible to implement through mentoring. Having a high level of communication, the mentor helps students achieve their goals and build the learning process in a convenient way that will optimally fit into their rhythm of life — this will enable students to acquire the experience necessary for the future profession. The Department of Fundamental and Clinical Biochemistry at Kuban State Medical University has the Biochemistry Student Scientific Society (the BSSS), which serves as a forum for implementing a mentoring

system through various activities. One of such activities is the Delicious Chemistry course about the basics of nutritionology. Its main task is to organize preventive master classes for students. The material of the master classes overlaps with the basic course of biochemistry and serves as additional practical training for consolidating knowledge. Master classes are held monthly by both the head of the BSSS, who is a certified practicing nutritionist, and students of the society. The students also undergo periodic training in this field, learning to calculate the diet, as well as understand vitamin complexes and dietary supplements. For example, in a master class on the topic 'Lipids', the students prepared a theory-based presentation with a detailed analysis of omega-3, 6 and 9 supplements available in the city pharmacies. The master class also included the nutritionist's consultation on the use of these supplements with recommendations for the participants.

The practical part of the master class involved cooking dishes that contained useful lipids and higher fatty polyunsaturated acids — the students prepared the dishes independently under the guidance of mentors, calculating the calorie content of the entire dish and the recommended individual portion.

The master classes are held in a relaxed and friendly atmosphere, which makes them even more attractive for the younger generation. The classes not only encourage the study and consolidation of chemistry material, but also develop the students' personality through socialization and interaction with the surrounding social environment.

Keywords: nutritionology, master classes, biochemistry of nutrition, personalization of the diet, the course Delicious Chemistry, mentoring in education

Введение

В настоящее время в быстро развивающемся цифровом пространстве студенту трудно ориентироваться в большом потоке информации, во многих случаях противоречащей. Особенно затруднения испытывают студенты младших курсов, которые еще не имеют фундаментальных ме-

дицинских знаний и не сразу могут различить необходимые данные. Тема правильного питания и здорового образа жизни очень «модная» и у всех на слуху, но и очень неоднозначная. Огромное количество диет, фуд- и фитнес-блогеров, которые могут являться примерами для современной молодежи, обилие низкока-

лорийной пищи в виде батончиков, десертов, напитков и многообещающей рекламы приводят к тому, что студенты не могут правильно сделать выбор, не имея достаточной научной базы для понимания химических процессов, которые могут происходить в организме человека при употреблении определенных продуктов или соблюдении диет. Таким образом, являясь «заложниками» цифрового развития, студенты не могут самостоятельно разобраться во многих вопросах, им необходим наставник, который сможет проконсультировать по основам нутрициологии, пояснить биохимические процессы пищеварения, биохимию питания, калорийность, ежедневный рацион питания. Все эти вопросы можно разобрать с наставниками студенческого научного общества «Биохимия», которые не только имеют диплом в данной области, но и сами прошли путь трансформации своего тела, применяя законы нутрициологии и физические упражнения.

Материалы и методы

На кафедре фундаментальной и клинической биохимии Кубанского государственного медицинского университета опыт применения изучения основ нутрициологии берет свое начало еще с 2019 года, когда студентами СНО «Биохимия» были организованы целевые группы людей различного возраста, рассмотрены особенности питания студентов разных факультетов КубГМУ, их осведомленности о нутрициологии, правильном питании, пользе витаминов и БАДов, а также физическое состояние студентов. Проведено анкетирование респондентов разных факультетов на выявление их вкусовых предпочтений и образе жизни. Разработана программа, включающая в себя правильное питание, домашний спорт и персонализацию рациона (Ковалев 2019).

Имея данный опыт и опираясь на данные, которые были получены в ходе исследования (Гольцов, Ковалев 2019), в настоящий момент было решено провести обучение основам нутрициологии, но

не только супором на персонализацию рациона, расчет калорийности и спорт, но и с акцентом на повышение культуры питания через деятельность, а именно с применением практических занятий – мастер-классов по приготовлению блюд, рекомендованных в дневнике питания (Гончарова 2019).

Курс «Вкусная химия» был организован в начале второго семестра. Он включает в себя темы, которые согласуются с календарным планом учебного процесса по биохимии и, таким образом, являются дополнительным занятием для закрепления материала, но уже с уклоном на практическую деятельность:

1. Углеводы: простые и сложные. Углеводный обмен;
2. Липиды: полиненасыщенные высшие жирные кислоты, простые и сложные липиды;
3. Водно- и жирорастворимые витамины;
4. Белки: аминокислоты, спортивное питание;
5. Ферменты.

Каждое занятие имеет теоретическую и практическую часть. Наставники – участники СНО «Биохимия», студенты лечебного и педиатрического факультета, готовят презентацию с докладом по предлагаемой тематике, а наставники – студенты фармацевтического факультета готовят видео-обзор лекарственных препаратов, БАДов, имеющих в свободной продаже, анализируют их состав и дают рекомендации. Таким образом, помимо строения, физических и химических свойств изучаемых соединений, студенты знакомятся сразу с их практическим применением как в лечебной практике, так и в быту. Далее другими наставниками разрабатывается практическая часть, которая включает в себя приготовление различных блюд, которые рекомендованы в дневнике персонального питания (Гончарова 2019).

Как известно, студентов отличает низкая культура питания, что проявляется в избыточном потреблении сладостей, газированных напитков, в пренебрежении режимом питания, переедании, а также

употреблении энергетических напитков и кофе. Поэтому во время мастер-классов в процессе приготовления различных блюд наставниками подробно разбирается компонентный состав продуктов, акцентируется внимание на преобладании определенных нутриентов, что поможет студентам в будущем ориентироваться при их использовании. Наставники показывают участникам мастер-класса, как необходимо взвешивать продукты, рассчитывать калорийность каждого из них в отдельности и в составе блюда, как проводить расчет калорийности порции блюда, каким образом лучше обрабатывать те или иные продукты, если они будут употребляться на ужин или в качестве обеда, так как от вида термической обработки продуктов будет меняться и их калорийность. Затем под руководством наставников участники погружаются в процесс, производят самостоятельно все необходимые расчеты и готовят блюдо. Также студенты знакомятся с приложениями, которые могут быть помощниками для расчета калорийности, соблюдения баланса нутриентов такие как FatSecret, Water Meter, Blood Pressure History, Heart Rate Free и др.

Результаты и их обсуждение

В рамках реализации студенческим научным обществом «Биохимия» курса «Вкусная химия» в качестве пилотного проекта в течение пяти недель была апробирована программа для снижения массы тела небольшой группы участников, которым был проведен расчет калорийности рациона питания, предложено меню на данный период с подробным разбором нутриентов с учетом заболеваний и особенностей питания каждого участника. Один раз в неделю проводились антропометрические измерения испытуемых: замер объемов и вес. Каждый день участники фотографировали в течение дня всю пищу, которую употребляли, и отправляли отчеты наставникам. В свою очередь, наставники подробно проводили

разбор рациона питания, корректировали его, давали свои рекомендации. Также были добавлены физические упражнения с учетом индивидуальных особенностей: домашний спорт, растяжка или активные занятия в спортивном зале. По результатам проведенной программы участники улучшили качество своего тела и снизили массу тела, что позволяет сделать вывод о правильности проведения мероприятия и перспективе использования в более широких масштабах (Череп 2019).

Полученный опыт позволил организовать марафон здоровья «Formula di vita» для студентов и сотрудников медицинского университета, основной задачей которого являлось повышение культуры питания, бережного отношения к своему телу и здоровью.

Выводы

Повышенный интерес участников к проводимым СНО «Биохимия» мероприятиям в виде мастер-классов по нутрициологии и марафона здоровья подтверждает необходимость повышения культуры питания среди населения, а особенно молодежи (Евтеева 2020). Ведь питание в первую очередь обеспечивает процессы роста и развития человека, а также настроение, эмоциональную стабильность, его физическую и умственную активность, что повышает качество жизни, которое достигается только соблюдением основных законов правильного и рационального питания (Черногорова и др. 2019).

Благодарности

Заведующему кафедрой фундаментальной и клинической биохимии, профессору, доктору медицинских наук **Быкову Илье Михайловичу** за поддержку, наставничество и возможность организации и проведения мастер-классов и марафонов по нутрициологии для студентов Кубанского государственного медицинского университета.

Литература

- Гончарова, А. О., Иванова, М. Ю., Попов, З. С. (2019) Программа правильного питания для студентов медицинского вуза. В кн.: *Материалы 80-й межрегиональной научно-практической конференции с международным участием студенческого научного общества им. профессора Н. П. Пятницкого Кубанского государственного медицинского университета*. Краснодар: КубГМУ, с. 511–512.
- Гольцов, Г. С., Ковалев, В. В. (2019) Анкетирование студентов медицинского университета на выявление особенностей их питания. В кн.: *Материалы 80-й межрегиональной научно-практической конференции с международным участием студенческого научного общества им. профессора Н. П. Пятницкого Кубанского государственного медицинского университета*. Краснодар: КубГМУ, с. 510–511.
- Ковалев, В. В. (2019) Нутрициологические основы здорового образа жизни студентов медицинского университета. В кн.: *Студент года 2019. Сборник статей X Международного научно-исследовательского конкурса*. Пенза: Наука и просвещение, с. 118–121.
- Череп, З. П. (2019) Правильное питание в формировании здорового образа жизни. *Наука-2020*, № 10 (35), с. 39–44.
- Евтеева, Т. Г. (2018) Правильное питание как компонент оздоровительной системы студентов. *Наука-2020*, № 7 (23), с. 5–10.
- Черногорова, А. А., Савкина, Н. В., Тихомирова, Т. А. (2019) Роль правильного питания в жизни студента. *Наука-2020*, № 7 (32), с. 140–144.

References

- Cherep, Z. P. (2019) Pravil'noe pitanie v formirovanii zdorovogo obraza zhizni [Proper nutrition in the formation of a healthy lifestyle]. *Nauka-2020 — Science 2020*, no. 10 (35), pp. 39–44. (In Russian)
- Chernogorova, A. A., Savkina, N. V., Tikhomirova, T. A. (2019) Rol' pravil'nogo pitaniya v zhizni studenta [The role of proper nutrition in a student's life]. *Nauka-2020*, no. 7 (32), pp. 140–144. (In Russian)
- Evteeva, T. G. (2018) Pravil'noe pitanie kak komponent ozdorovitel'noj sistemy studentov [Proper nutrition as a component of the health system of students]. *Nauka-2020 — Science 2020*, no. 7 (23), pp. 5–10. (In Russian)
- Goltsov, G. S. Kovalev, V. V. (2019) Anketirovanie studentov meditsinskogo universiteta na vyyavlenie osobennostey ikh pitaniya [Questioning of medical University students to identify the peculiarities of their nutrition]. In: *Materialy 80-j mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem studencheskogo nauchnogo obshchestva im. professora N. P. Pyatnitskogo Kubanskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta [Proceedings of the 80th interregional scientific and practical conference with international participation of the Student Scientific Society named after Professor N. P. Pyatnitsky of the Kuban State Medical University]*. Krasnodar: KubSMU, pp. 510–511. (In Russian)
- Goncharova, A. O., Ivanova, M. Yu., Popov, Z. S. (2019) Programma pravil'nogo pitaniya dlya studentov meditsinskogo vuza [Proper nutrition program for medical university students]. In: *Materialy 80-j mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem studencheskogo nauchnogo obshchestva im. professora N. P. Pyatnitskogo Kubanskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta [Proceedings of the 80th interregional scientific and practical conference with international participation of the Student Scientific Society named after Professor N. P. Pyatnitsky of the Kuban State Medical University]*. Krasnodar: KubSMU, pp. 511–512. (In Russian)
- Kovalev, V. V. (2019) Nutritsiologicheskie osnovy zdorovogo obraza zhizni studentov meditsinskogo universiteta [Nutritiological foundations of a healthy lifestyle of medical university students]. In: *Student goda 2019. Sbornik statej X Mezhdunarodnogo nauchno-issledovatel'skogo konkursa [Student of the Year 2019. Collection of articles of the X International Research Competition]*. Penza: Science and Enlightenment, pp. 118–121. (In Russian)

Предикторы проактивного совладающего поведения специалистов, работающих с семьями, воспитывающими детей с инвалидностью

А. А. Бехтер¹, С. В. Чебарыкова¹, Е. Н. Ткач¹

¹ Тихоокеанский государственный университет
680000, Россия, г. Хабаровск, ул. Карла Маркса, д. 68

Сведения об авторах:

Анна Александровна Бехтер

SPIN: 8977-2383

Scopus AuthorID: 58299690600

Researcher ID: N-6698-2016

ORCID: 0000-0002-1017-558X

e-mail: behter2004@mail.ru

Светлана Васильевна Чебарыкова

SPIN: 2632-7518

ORCID: 0009-0004-5927-6113

e-mail: svfspp@mail.ru

Елена Николаевна Ткач

SPIN: 8811-8941

Scopus AuthorID: 57212605813

ORCID: 0000-0003-0324-9330

e-mail: elenat3004@mail.ru

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, проект FEME-2023-0011 «Психологическое сопровождение семей детей-инвалидов при возникновении внутрисемейных трудностей отношений».

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Получение помощи семье в вопросах образования и воспитания ребенка с инвалидностью реализуется с участием различных специалистов помогающего профиля. Поэтому актуально исследование стрессоустойчивости и умения справляться с трудностями у специалистов помогающих профессий (в том числе дефектологов, логопедов, психологов), работающих с семьями, воспитывающих детей с инвалидностью. Среди особых требований к личностным качествам таких специалистов встает вопрос о проактивных навыках совладания с трудной ситуацией, поскольку такой человек всегда включен в жизнь семьи и должен быть гибким в разных ситуациях, обладать позитивным ощущением времени и вселять надежду в родителей. Цель настоящего исследования – определить предикторы совладающего поведения специалистов, работающих с семьями, воспитывающими детей-инвалидов. Представлены результаты эмпирического исследования 83 специалистов помогающего профиля (39 дефектологов, 40 логопедов, 4 специальных психолога) в возрасте от 22 до 43 лет ($M=25,5$; $SD=6,394$), из них 12 мужчин и 71 женщина. Все специалисты работают в разных учреждениях г. Хабаровска. В исследовании использованы следующие методики: опросник «Проактивное совладающее поведение» (в адаптации Е. П. Белинской и др.), шкала Р. Шварцера «Проактивные аттитюды» (в адаптации А. А. Бехтер), опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (в адаптации А. В. Сырцовой). Результаты иерархической регрессии на последнем шаге показали, что значимыми предикторами совладающего поведения с положительным вкладом являются возраст 35 лет ($\beta=0,238$ при $p=0,014$), мужской пол ($\beta=0,198$ при $p=0,016$), проактивные аттитюды как положительное отношение к будущему ($\beta=0,408$ при $p=0,018$), параметры гедонистического настоящего ($\beta=0,449$ при $p=0,032$) и поиска инструментальной поддержки ($\beta=-0,379$ при $p=0,017$). Наиболее весомый вклад в проактивное совладание специалистов вносят проактивные аттитюды и гедонистическое настоящее, что является интересным

фактом, как и отрицательный вклад обращения за инструментальной поддержкой. На фоне энергозатратности в профессиональной деятельности, вероятно, только получение удовольствия в настоящем времени способствует положительному настрою к будущим событиям и развивает способность к проактивному совладанию, а обращение к социальным сетям оказывает негативное влияние на упреждающее совладание. Перспектива работы состоит в дальнейшем исследовании личностных ресурсов и совладания со стрессом у специалистов, работающих с семьями, воспитывающими детей-инвалидов.

Ключевые слова: специалисты помогающего профиля, дефектологи, логопеды, психологи, семья, дети с инвалидностью, проактивное совладающее поведение, позитивное отношение к будущему

Predictors of proactive coping of specialists working with families raising children with disabilities

A. A. Bekhter¹, S. V. Chebarykova¹, E. N. Tkach¹

¹ Pacific National University
68 Karla Marksa Str., Khabarovsk 680000, Russia

Authors:

Anna A. Bekhter

SPIN: 8977-2383

Scopus AuthorID: 58299690600

Researcher ID: N-6698-2016

ORCID: 0000-0002-1017-558X

e-mail: behter2004@mail.ru

Svetlana V. Chebarykova

SPIN: 2632-7518

ORCID: 0009-0004-5927-6113

e-mail: svfspp@mail.ru

Elena N. Tkach

SPIN: 8811-8941

Scopus AuthorID: 57212605813

ORCID: 0000-0003-0324-9330

e-mail: elenat3004@mail.ru

Funding: the study was carried out with financial support by the Ministry of Science and Education of the Russian Federation, project FEME-2023-0011 "Psychological support for families of disabled children when intra-family relationship difficulties arise".

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Families raising a child with disabilities require assistance from a variety of helping specialists who advise on parenting and child education. Stress resistance and the ability to cope with difficulties are important qualities for such specialists (defectologists, speech therapists, psychologists, etc.). They should have proactive skills of coping with a difficult situation, as they are always involved in the life of the family and must be flexible in different circumstances, have a positive sense of time and instill hope in parents. Our study aims to determine the predictors of coping behavior in specialists working with families raising children with disabilities. The article presents the results of an empirical study of 83 helping specialists (39 speech pathologists, 40 speech therapists, 4 special psychologists) aged from 22 to 43 years ($M=25.5$; $SD=6.394$), including 12 men and 71 women. All the specialists work in different institutions in Khabarovsk. The following methods were used in the study: the Proactive Coping Behavior Questionnaire (adapted by E.P. Belinskaya et al.), R. Schwarzer's Proactive Attitudes Scale (adapted by A.A. Bekhter), and F. Zimbardo's Time Perspective Questionnaire (adapted by S. Syrtsova). The results of hierarchical regression at the last step showed that significant predictors of coping behavior with a positive contribution include: age 35 years ($\beta=0.238$ at $p=0.014$), male gender ($\beta=0.198$ at $p=0.016$), proactive attitudes as a positive attitude towards the future ($\beta=0.408$ at $p=0.018$), parameters of the hedonic present ($\beta=0.449$ at $p=0.032$), and the search for instrumental support ($\beta=-0.379$ at $p=0.017$). Proactive attitudes and the hedonic present make the most significant contribution to the proactive coping of specialists, which is an interesting finding. The negative contribution of seeking instrumental support is similarly inter-

esting. As professional activities require high energy consumption, it is likely that only receiving pleasure in the present promotes a positive attitude towards future events and develops the ability to proactively cope, while turning to social networks has a negative effect on proactive coping. Future research may further explore the personal resources and coping with stress in specialists working with families having children with disabilities.

Keywords: helping specialists, defectologists, speech therapists, psychologists, family, children with disabilities, proactive coping behavior, positive attitude towards the future

Введение

В настоящее время одним из перспективных направлений является исследование особенностей личностных ресурсов и совладания у специалистов, осуществляющих помощь людям с тяжелой инвалидностью и членам их семей (Чебарыкова, Евтеева 2020). Профессиональная деятельность по сопровождению семей, воспитывающих детей с инвалидностью, сопряжена с необходимостью принятия собственного бессилия, переживания значимости глубокого понимания экзистенциальных дилемм и семейного опыта в условиях кризиса (Рагулина, Ткач 2022). Для специалистов помогающего профиля, оказывающих помощь лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, актуальна проблема эмоционального выгорания (Назарова, Ткач 2019). Выраженные нарушения психофизического развития, сопровождающиеся заметными отличиями во внешности и поведении, являются источником чрезмерных эмоциональных нагрузок для специалистов, и предикторы их совладающего поведения могут иметь качественное своеобразие (Бехтер, Скореева 2023).

Проактивное совладание и временную перспективу можно отнести к тем профессионально важным качествам дефектолога, которые составляют личностный и когнитивный компонент его профессиональной готовности к деятельности (Поникарова 2008; Черкасова 2012). Также установлено, что примерно треть работающих педагогов-дефектологов имеет неконструктивный тип совладающего поведения: происходит подчинение профессиональной деятельности внешним и исходным интересам педагога. Педагог, как правило, руководствуется постулатом экономии сил и пользуется, главным образом, наработанными алгоритмами решения педагогических ситуаций, превращенными в штампы, шаблоны, стереотипы (Поникарова, Чернецова 2011). Увеличением стажа работы в сфере дефектологии достоверно повышает долю некон-

структивных форм совладающего поведения (Егорушина, Сулейманов 2022) и это является тревожным сигналом в отношении психологического здоровья специалистов изучаемой нами группы.

Проактивное совладание характеризуется устремленностью в будущее и выстраиванием стратегий совладания с целью саморазвития (Greenglass et al. 1999). Под временной перспективой мы понимаем особые отношения со временем, где в связке «прошлое – настоящее – будущее» субъект выстраивает свою жизнедеятельность (Нюттен 2004). Мы должны отметить, что исследование вышеуказанных феноменов у будущих дефектологов и логопедов обнаружило ориентацию на гедонизм и фаталистическую установку, отсутствие обращения за эмоциональной поддержкой (Бехтер, Скореева 2023). Полученные нами результаты побудили нас продолжить исследование особенностей проактивного совладания и отношения со временем у работающих специалистов в этой области. Мы полагаем, что временная перспектива и проактивное совладание у дефектологов имеют особенности, которые могут быть связаны именно с высоким уровнем эмоциональной нагрузки на специалистов. Так как исследования проактивного совладания поведения дефектологов (и других специалистов в этой сфере) на данный момент немногочисленны, наше исследование призвано расширить представления о тех феноменах, которые влияют на позитивную реализацию проактивного совладания или являются тормозящим фактором.

Материалы и методы

Целью нашего исследования было определить предикторы (параметры временной перспективы, проактивных установок и стратегий совладания) проактивного преодоления у специалистов, работающих с семьями, которые воспитывают детей-инвалидов. Гипотеза нашего исследования включала предположение о том, что существуют особенности влияния параметров временной перспективы

и стратегий совладания на проактивное преодоление у специалистов помогающего профиля.

Методы. В исследовании были использованы следующие методики: опросник «Проактивное совладающее поведение» (в адаптации Е. П. Белинской и др.), шкала Р. Шварцера «Проактивные аттитюды» (в адаптации А. А. Бехтер), опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (в адаптации А. В. Сырцовой).

Сбор данных осуществлялся с использованием GoogleForms. Ссылка на GoogleForms распространялась с помощью электронной почты и социальных сетей. Опрос проходил в один этап, ограничений по времени заполнения методик не ставилось. Участие в исследовании было добровольным, поэтому на сбор данных авторам потребовалось около 3 месяцев.

Выборка. Выборку составили 83 специалиста (39 дефектологов, 40 логопедов, 4 специальных психолога) в возрасте от 22 до 43 лет ($M=25,5$; $SD=6,394$), из них 12 мужчин и 71 женщина. Выборка неоднородна по гендерному распределению и возрасту, мы учли эти ограничения при анализе данных.

В исследовании приняли участие специалисты, работающие с семьями, воспитывающими детей-инвалидов из разных учреждений г. Хабаровска и Хабаровского края:

- Региональный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения лиц с РАС,

- Краевое государственное казенное общеобразовательное учреждение, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы «Школа-интернат № 5» (для детей с нарушением интеллекта, в том числе с умеренной умственной отсталостью;

- Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы «Школа-интернат № 1» (для глухих и слабослышащих);

- Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы «Школа-интернат № 2» (для слепых и слабовидящих);

- частные центры по оказанию логопедических и дефектологических услуг.

Обработка и анализ данных осуществлялись с помощью статистического пакета Jamovi 2.3.6. Применялись методы описательной статистики, проводился иерархический регрессионный анализ, надежности шкал (коэффициент α Кронбаха), коэффициент Шапиро – Уилка для оценки нормальности распределения.

Результаты и их обсуждение

Анализ основных описательных статистик говорит в пользу того, что распределение отличается от нормального, хотя показатели асимметрии и эксцесса не выходят за рамки диапазона от -1 до +1. Но показатели Шапиро – Уилка свидетельствуют о том, что не по всем шкалам данные распределены нормально, например, по проактивным аттитюдам, стратегическому планированию, превентивному преодолению, поиску эмоциональной поддержки и гедонистическому настоящему. Показатели надежности согласованности шкал варьируются от 0,757 до 0,803, что также является приемлемым (см. таблицу 1).

В иерархической регрессии для нашей выборки в качестве зависимой переменной выступило проактивное преодоление, в качестве независимых – демографические переменные (возраст и пол), показатели временной перспективы (будущее, позитивное прошлое, негативное прошлое, фаталистическое настоящее и гедонистическое настоящее) и стратегии совладания (рефлексивное преодоление, стратегическое планирование, поиск инструментальной и эмоциональной поддержки). Нами были проверены статистики коллинеарности, чтобы предотвратить ситуацию пересечения независимых пе-

Таблица 1. Основные описательные статистики, нормальность распределения и надежность шкал (n=83)

Изучаемые параметры	Среднее	Ошибка среднего	Асимметрия	Экссесс	Шапиро - Уилк (W)	p	Кронбах α
Проактивные аттитюды	24,23	5,11	-0,883	0,737	0,924	0,000	0,798
Проактивное преодоление	38,72	5,12	-0,268	-0,487	0,985	0,450	0,783
Рефлексивное преодоление	32,57	6,02	-0,563	-0,084	0,984	0,431	0,800
Стратегическое планирование	10,06	3,17	0,628	-0,527	0,955	0,006	0,785
Превентивное преодоление	29,62	5,94	0,131	0,264	0,968	0,043	0,786
Поиск инструментальной поддержки	19,76	5,54	0,321	-0,556	0,982	0,313	0,788
Поиск эмоциональной поддержки	14,70	3,78	-0,263	-0,455	0,969	0,046	0,786
Негативное прошлое	31,62	9,55	-0,249	-0,767	0,973	0,086	0,798
Гедонистическое настоящее	52,60	11,06	-0,605	0,701	0,964	0,025	0,757
Будущее	44,05	9,09	0,075	-0,340	0,988	0,651	0,785
Позитивное прошлое	30,49	6,91	-0,332	-0,534	0,970	0,058	0,787
Фаталистическое настоящее	24,68	6,42	0,051	0,562	0,982	0,309	0,803

Таблица 2. Предикторы проактивного преодоления у специалистов (n=83, *p≤0,01; ** p≤0,05)

Переменные	ℱ	β	p	Характеристики
1 шаг				
Пол (2-1)	4,010	0,782	0,034	F=2,014, R _{adj} =0,188* (Модели 1-2) Δ R ² =0,037
Возраст: 35-22	0,834	0,176	0,023	
2 шаг				
Пол:	3,744	0,730	0,062	F=1,801 R _{adj} =0,182* (модели 2-3) Δ R ² =0,040
Возраст: 35-22	1,015	0,198	0,014	
Проактивные аттитюды	0,531	0,529	0,000	
3 шаг				
Пол (2-1)	3,412	0,666	0,100	F=1,667 R _{adj} =0,182* (модели 3-4) Δ R ² =0,057*
Возраст: 35-22	0,838	0,163	0,048	
Проактивные аттитюды	0,457	0,455	0,011	
Будущее	-0,039	-0,070	0,669	
Позитивное прошлое	-0,026	-0,035	0,839	
Негативное прошлое	-0,089	-0,166	0,340	
Фаталистическое настоящее	-0,150	-0,188	0,258	
Гедонистическое настоящее	0,184	0,398	0,067	
4 шаг				
Пол:	0,856	0,198	0,016	F= 1,981 R _{adj} =0,251**
Возраст: 35-22	1,47	0,238	0,014	
Проактивные аттитюды	0,410	0,408	0,0184	
Будущее	-0,042	-0,075	0,633	
Позитивное прошлое	0,001	0,001	0,993	
Негативное прошлое	-0,057	-0,106	0,530	
Фаталистическое настоящее	-0,151	-0,189	0,234	
Гедонистическое настоящее	0,208	0,449	0,032	
Рефлексивное преодоление	-0,040	-0,047	0,774	
Стратегическое планирование	0,184	0,405	0,405	
Поиск эмоциональной поддержки	0,168	0,401	0,124	
Поиск инструментальной поддержки	-0,350	-0,379	0,017	

ременных. Значение показателя VIF варьировалось от 1 до 1,67, что говорит о приемлемом значении и указывает на отсутствие значимой корреляции между предикторами в модели. Учитывая поправку на множественность гипотез, мы приводим в таблице 2 не R^2 , а скорректированный R^2 (R_{adj}^2). В данных для иерархической регрессии дихотомическая переменная «пол» закодирована следующим образом: 2 – мужчины, 1 – женщины. Возраст оценивался по отношению к 22 годам, как минимальному возрасту среди испытуемых.

Анализируя результаты иерархической регрессии, мы видим, что на первом шаге пол (мужской) и возраст (35 лет) оказывают значимое влияние на проактивное преодоление. Введенные на втором шаге проактивные аттитюды оказались вторым по значимости предиктором наряду с мужским полом. На третьем шаге были введены показатели временной перспективы, которые немного уменьшили влияние демографических переменных и проактивных аттитюдов. В четвертом шаге введение стратегий совладания снова увеличивает значимость пола и возраста, проактивных аттитюдов; также становятся значимыми гедонистическое настоящее и поиск инструментальной поддержки (с отрицательным вкладом). Это означает, что наличие мужчин в нашей выборке (а их немного – 12 человек) положительно воздействуют на показатель проактивного преодоления по сравнению с женщинами. Возраст 35 лет является возрастом зрелого расцвета человека и профессиональных достижений (акме), вероятно, поэтому данный возраст положительно сказывается на проактивном совладании. Значительный положительный вклад гедонистического настоящего на последнем шаге регрессии мы связываем с тем, что для реализации проактивного совладания специалистам нашей выборки нужно особое «позитивное» подкрепление в виде получения удовольствия от текущего момента. А вот отрицательный вклад инструментальной под-

держки в проактивное преодоление является свидетельством того, что человек перестает прогнозировать свои действия и устремляется в будущее, если обращается за помощью к социальным сетям. Скорее всего, поиск поддержки через социальные сети приводит к краткому эффекту успокоения и снижает мотивацию упреждающих действий. Этот факт нуждается в дальнейшем исследовании и является одним из перспективных направлений научного поиска. В целом, прирост R_{adj}^2 показывает, что проактивное преодоление подвержено влиянию изучаемых предикторов и объясняет на последнем шаге регрессии 25% дисперсии от общей выборки.

Выводы

По результатам проведенного исследования нам удалось установить, что демографические характеристики, проактивные аттитюды, гедонистическое настоящее и поиск инструментальной поддержки оказывают влияние на проактивное преодоление специалистов помогающего профиля, работающих с семьями, воспитывающими детей-инвалидов. Наибольшее положительное влияние на проактивное преодоление имеет гедонистическое настоящее. Далее по значимости следуют проактивные аттитюды как индикаторы отношения к будущему. Замыкает список предикторов проактивного преодоления поиск инструментальной поддержки с отрицательным вкладом.

Но наше исследование имеет ряд ограничений, которые не позволяют генерализовать выводы на всех специалистов, работающих с семьями, воспитывающими детей-инвалидов. Во-первых, это небольшая выборка, для которой характерны неравномерность гендерного и возрастного распределения. Кроме того, не учитывались данные о стаже работы в этой области. Во-вторых, представляет сложность в анализе результатов той части специалистов, где принадлежность к сообществу профессионалов в сфере помогающих профессий сочетается с собствен-

ным жизненным опытом воспитания ребенка с инвалидностью, так как среди специалистов заметную часть составляют родители, получившие соответствующее образование и обладающие высокой мотивацией и потенциалом к работе, как с детьми, так и с семьями. Смещение социальных ролей делает таких специалистов уникальными, их личностно важные и профессионально важные качества требуют дополнительного изучения.

Но полученные результаты дают нам некоторое представление о том, каким

образом специалисты, работающие с семьями, воспитывающими детей-инвалидов, справляются с трудностями и каким образом выстроена их временная перспектива. Поскольку исследования в этой области немногочисленны, полученные нами результаты могут представлять интерес для самих специалистов и их супервизоров в контексте превенции и преодоления эмоционального выгорания, что весьма актуально и требует пристального внимания.

Литература

- Белинская, Е. П., Вечерин, А. В., Агадуллина, Е. Р. (2018) Опросник проактивного копинга: адаптация на неклинической выборке и прогностические возможности. *Клиническая и специальная психология*, т. 7, № 3, с. 192–211. DOI: 10.17759/psyclin.2018070312
- Бехтер, А. А. (2022) Первичная адаптация и валидизация шкалы Р. Шварцера «проактивные аттитюды» на неклинической выборке: проверка внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности. *Экспериментальная психология*, т. 15, № 2, с. 213–226. DOI: 10.17759/exppsy.2022150215
- Бехтер, А. А., Скореева, А. Н. (2023) Взаимосвязь временной перспективы и проактивного совладающего поведения у будущих дефектологов. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, т. 29, № 2, с. 82–91. DOI: 10.34216/2073-1426-2023-29-2-82-91
- Егорушина, М. Г., Сулейманов, А. Г. (2022) Изучение особенностей совладающего поведения педагогов-дефектологов на разных этапах профессионального становления. В кн.: *Региональные культурные стратегии в современном мире: материалы II Всероссийской научно-практической конференции*. Пермь, 28–29 апреля 2022. Пермь: ПГИК, с. 753–758.
- Назарова, Е. И., Ткач, Е. Н. (2019) Проблема эмоционального выгорания специалистов, работающих с лицами с ограниченными возможностями здоровья (или «Запах горящей проводки»). В кн.: *Человек с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве: развитие инклюзивной культуры и практики*. Хабаровск: Изд-во ТОГУ, с. 53–59.
- Нюттен, Ж. (2004) *Мотивация, действие и перспектива будущего*. М.: Смысл, 608 с.
- Поникарова, В. Н. (2008) Особенности совладающего поведения педагогов-дефектологов на разных этапах профессионального развития. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, № 4, с. 115–122.
- Поникарова, В. Н., Чернецова, А. В. (2011) Особенности социального здоровья педагогов-дефектологов специальных дошкольных образовательных учреждений. *Вестник Череповецкого государственного университета*, № 2-1 (29), с. 125–128.
- Рагулина, М. В., Ткач, Е. Н. (2022) Значимые аспекты психологического сопровождения семей с неизлечимо больным ребенком. *Живая психология*, т. 9, № 2 (34), с. 135–143.
- Старченкова, Е. С. (2009) Концепция проактивного совладающего поведения. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12*, вып. 2, ч. 1, с. 198–205.
- Сырцова, А. В., Соколова, Е. Т., Митина, О. В. (2008) Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо. *Психологический журнал*, т. 29, № 3, с. 101–109.
- Чебарыкова, С. В., Евтеева, Н. В. (2020) Родители, воспитывающие детей с тяжелой инвалидностью, как субъекты оказания психолого-педагогического и социального сопровождения. В кн.: *Личность в образовательном пространстве: вариативность подходов к содержанию и технологиям психолого-педагогического сопровождения: сборник научных трудов*. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, с. 442–448.

- Черкасова, С. А. (2012) Психолого-педагогическая готовность студентов-психологов к работе в инклюзивных образовательных учреждениях. *Клиническая и специальная психология*, № 4, с. 1–19.
- Greenglass, E., Schwarzer, R., Yakubets, D., Fiksenbaum, L., Taubert, S. (1999) Proactive Coping Inventory (PCI): A Multidimensional Research Tool. In: *Society for the Study of Stress and Anxiety (STAR): Proceedings of the 20th International Conference. Krakow, Poland*. [Online]. Available at: <http://www.alabanza.com/lothian/york/> (accessed 10.08.2021).

References

- Bechter, A. A. (2022) Pervichnaya adaptatsiya i validizatsiya shkaly R. Shvartsera “proaktivnyye attitudy” na neklinicheskoy vyborke: proverka vnutrenney soglasovannosti i test-retestovoy nadezhnosti [Primary adaptation and validation of the R. Schwarzer scale “proactive attitudes” on a non-clinical sample: checking internal consistency and test-retest reliability]. *Eksperimental'naya psikhologiya — Experimental Psychology*, vol. 15, no. 2, pp. 213–226. DOI: 10.17759/exppsy.2022150215 (In Russian)
- Behter, A. A., Skoreva, A. N. (2023) Vzaimosvyaz' vremennoj perspektivy i proaktivnogo sovladayushchego povedeniya u budushchikh defektologov [The relationship of time perspective and proactive coping behavior in future defectologists]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika — Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, vol. 29, no. 2, pp. 82–91. DOI: 10.34216/2073-1426-2023-29-2-82-91 (In Russian)
- Belinskaya, E. P., Vecherin, A. V., Agadullina, E. R. (2018) Oprosnik proaktivnogo kopinga: adaptatsiya na neklinicheskoy vyborke i prognosticheskiye vozmozhnosti [Proactive coping questionnaire: adaptation on a non-clinical sample and prognostic possibilities]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya — Clinical and Special Psychology*, vol. 7, no. 3, pp. 192–211. DOI: 10.17759/psyclin.2018070312 (In Russian)
- Chebarykova, S. V., Evteeva, N. V. (2020) Roditeli, vospityvayushchiye detej s tyazhelej invalidnost'yu, kak sub'yekty okazaniya psikhologo-pedagogicheskogo i sotsial'nogo soprovozhdeniya [Parents raising children with severe disabilities as subjects of psychological, pedagogical and social support]. In: *Lichnost' v obrazovatel'nom prostranstve: variativnost' podkhodov k soderzhaniyu i tekhnologiyam psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya: sbornik nauchnykh trudov [Personality in the educational space: variability of approaches to the content and technologies of psychological and pedagogical support: collection of scientific papers]*. Khabarovsk: Pacific State University, pp. 442–448. (In Russian)
- Cherkasova, S. A. (2012) Psikhologo-pedagogicheskaya gotovnost' studentov-psikhologov k rabote v inklyuzivnykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [Psychological and pedagogical readiness of psychology students to work in inclusive educational institutions]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya — Clinical and Special Psychology*, no. 4, pp. 1–19. (In Russian)
- Egorushina, M. G., Suleymanov, A. G. (2022) Izucheniye osobennostej sovladayushchego povedeniya pedagogov-defektologov na raznykh etapakh professional'nogo stanovleniya [Studying the features of coping behavior of teachers-defectologists at different stages of professional development]. In: *Regional'nyye kul'turnyye strategii v sovremennom mire: materialy II vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Perm', 28-29 aprelya 2022 [Regional cultural strategies in the modern world: Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference. Perm, April 28-29, 2022]*. Perm: PGIK Publ., pp. 753–758. (In Russian)
- Greenglass, E., Schwarzer, R., Yakubets, D., Fiksenbaum, L., Taubert, S. (1999) Proactive Coping Inventory (PCI): A Multidimensional Research Tool. In: *Society for the Study of Stress and Anxiety (STAR): Proceedings of the 20th International Conference. Krakow, Poland*. [Online]. Available at: <http://www.alabanza.com/lothian/york/> (accessed 08.2021). (In English)
- Nazarova, E. I., Tkach, E. N. (2019) Problema emotsional'nogo vygoraniya spetsialistov, rabotayushchikh s litsami s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (ili “Zapakh goryashchej provodki”) [The problem of emotional burnout of specialists working with people with disabilities (or “The smell of burning wiring”)]. In: *Chelovek s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'nom prostranstve: razvitiye inklyuzivnoj kul'tury i praktiki [A person with disabilities in the*

- educational space: the development of inclusive culture and practice*]. Khabarovsk: POGU Publ., pp. 53–59. (In Russian)
- Nyutten, Zh. (2004) *Motivatsiya, deystviye i perspektiva budushchego* [Motivation, action and the prospect of the future]. Moscow: Smysl Publ., 608 p. (In Russian)
- Ponikarova, V. N. (2008) Osobennosti sovladayushchego povedeniya pedagogov-defektologov na raznykh etapakh professional'nogo razvitiya [Features of coping behavior of teachers-defectologists at different stages of professional development]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina* — *Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, no. 4, pp. 115–122. (In Russian)
- Ponikarova, V. N., Chernetsova, A. V. (2011) Osobennosti sotsial'nogo zdorov'ya pedagogov-defektologov spetsial'nykh doskol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenij [Features of social health of teachers-defectologists of special preschool educational institutions]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* — *Bulletin of Cherepovets State University*, no. 2-1 (29), pp. 125–128. (In Russian)
- Ragulina, M. V., Tkach, E. N. (2022) Znachimyye aspekty psikhologicheskogo soprovozhdeniya semej s neizlechimo bol'nym rebenkom [Significant aspects of psychological support for families with terminally ill children]. *Zhivaya psikhologiya*, vol. 9, no. 2 (34), pp.135–143. (In Russian)
- Starchenkova, E. S. (2009) Kontseptsiya proaktivnogo sovladayushchego povedeniya [The concept of proactive coping behavior]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 12* — *Bulletin of St. Petersburg University. Ser. 12*, iss. 2, part 1, pp. 198–205. (In Russian)
- Syrtsova, A.V., Sokolova, E. T., Mitina, O. V. (2008) Adaptatsiya oprosnika vremennoj perspektivy lichnosti F. Zimbardo [Adaptation of the questionnaire of the time perspective of the personality of F. Zimbardo]. *Psikhologicheskij zhurnal* — *Psychological Journal*, vol. 29, no. 3, pp. 101–109. (In Russian)

Клинико-психологические характеристики адаптации педагогов к дистанционному формату обучения

С. И. Беляева¹, И. Э. Велюго², К. Н. Максименко¹

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

² Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
191002, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11-13, лит. А

Сведения об авторах:

Светлана Игоревна Беляева

SPIN: 943236/ 6354-7944

ResearcherID: R-6336-2018

Scopus AuthorID: 57226876191

ORCID: 0000-0002-8014-5407

e-mail: sbelyaeva@herzen.spb.ru

Ирина Эмировна Велюго

SPIN: 7736-1872

Scopus AuthorID: 58140506000

ORCID: 0000-0002-4428-7934

e-mail: irvel@mail.ru

Ксения Николаевна Максименко

SPIN: 904461/2863-6470

Scopus AuthorID: 58139646500

ORCID: 0000-0003-0354-628X

e-mail: xenia.maximenko@yandex.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Ситуация необходимости тотального внезапного перехода на дистанционный формат обучения по причине пандемии covid-19 не могла не повлиять на весь процесс жизнедеятельности всех субъектов образовательного процесса. Анализ отечественных и зарубежных научных публикаций показал констатацию ухудшения соматического и психического здоровья у определенного процента обследованных выборок педагогов, перешедших в тот период на преподавание в дистанционном формате. Однако психологические особенности, которые связаны с дезадаптацией и с успешной адаптацией к изменившимся условиям профессиональной деятельности педагога, изучены недостаточно, что и определило цель настоящего исследования: изучить клинико-психологические характеристики адаптации педагогов к дистанционному формату обучения.

Исследование проводилось на базе учреждений дошкольного и общего образования Санкт-Петербурга в марте 2022 года. В исследовании приняли участие 887 педагогов. Основным методом исследования стал письменный опрос посредством программы Google Формы. Педагогам было предложено проанализировать сложившиеся у них представления о работе в дистанционном формате обучения по нескольким критериям.

Произведенный кластерный анализ показал, что представители кластера 1 характеризуются высокой чувствительностью как к негативным, так и к позитивным аспектам дистанционного обучения, а также средними оценками качества взаимодействия. Дистанционный формат оценива-

ется ими как скорее не эффективный. Педагоги кластера 2 характеризуются высокой чувствительностью к негативным аспектам и низкой – к позитивным аспектам, а также низкими оценками качества взаимодействия. Дистанционный формат обучения оценивается ими как однозначно неэффективный. Представители кластера 3 характеризуются низкой чувствительностью к негативным аспектам и, наоборот, высокой чувствительностью к позитивным, а также высокими оценками качества взаимодействия. Дистанционный формат оценивается ими как скорее эффективный. Педагоги кластера 4 характеризуются низкой чувствительностью как к негативным, так и к позитивным аспектам, а также низкими оценками качества взаимодействия. Дистанционный формат оценивается ими как скорее неэффективный. Таким образом, выделяемые группы педагогов (кластеры) характеризуются разными особенностями процесса адаптации при переходе на дистанционный формат обучения, что определяет потребность в разработке дифференцированных методов поддержки педагогов. Полученные в данном исследовании результаты демонстрируют значимость эффективных управленческих решений при формировании среды для осуществления образовательного процесса в дистанционном формате.

Ключевые слова: дистанционное обучение, педагоги, здоровье, риск дезадаптации, эффективность обучения, качество взаимодействия

Clinical and psychological characteristics of teachers' adaptation to distance learning

S. I. Belyaeva¹, I. E. Velyugo², K. N. Maksimenko¹

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

² St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education
11-13 Lomonosova Str., Saint Petersburg 191002, Russia

Authors:

Svetlana I. Belyaeva

SPIN: 943236/ 6354-7944
ResearcherID: R-6336-2018
Scopus AuthorID: 57226876191
ORCID: 0000-0002-8014-5407
e-mail: sbelyaeva@herzen.spb.ru

Irina E. Velyugo

SPIN: 7736-1872
Scopus AuthorID: 58140506000
ORCID: 0000-0002-4428-7934
e-mail: irvel@mail.ru

Ksenia N. Maksimenko

SPIN: 904461/2863-6470
Scopus AuthorID: 58139646500
ORCID: 0000-0003-0354-628X
e-mail: xenia.maximenko@yandex.ru

Copyright:

© The Authors (2023).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.

Abstract. The comprehensive and abrupt transition to distance learning due to the Covid-19 pandemic has affected the entire life of all participants of the educational process. Russian and foreign studies among teachers who switched to distance learning during the pandemic show a certain percentage of respondents whose physical and mental health deteriorated at that time. However, there is insufficient research on the psychological features associated with maladaptation or successful adaptation to the changed conditions of the teacher's work. Hence the purpose of our research: to study the clinical and psychological characteristics of teachers' adaptation to distance learning.

Our study involved 887 teachers working in institutions of preschool and general education in St. Petersburg in March 2022. The main research method was a written survey through Google Forms. Teachers were asked to analyze their ideas about working in a distance learning format according to several criteria.

We performed cluster analysis of the obtained data to identify four clusters of teachers. Cluster 1 includes teachers who show high sensitivity to both negative and positive aspects of distance learning and assess the quality of remote interaction as average. Such respondents consider distance learning to be rather ineffective. Cluster 2 includes teachers who show high sensitivity to negative aspects and low sensitivity to positive aspects of distance learning and assess the quality of remote interaction as low. Such respondents consider distance learning to be clearly ineffective. Cluster 3 includes teachers who show low sensitivity to negative aspects and high sensitivity to positive ones, and assess the quality of remote interaction as high. Such respondents consider distance learning to be rather effective. Cluster 4 includes teachers who show low sensitivity to both negative and positive aspects and assess the quality of remote interaction as low. Such respondents consider distance learning to be rather ineffective.

The identified groups (clusters) of teachers are characterized by different features of the adaptation process during the transition to distance learning, which determines the need to develop differentiated methods of supporting teachers. The results obtained in this study demonstrate the importance of effective management decisions in creating an environment for distance learning.

Keywords: distance learning, teachers, health, isolation, resource intensity, risk of maladaptation

Введение

Ситуация необходимости тотального перехода на дистанционный формат обучения по причине пандемии covid-19 возникла для педагогов всех ступеней образования в марте 2020 г. и продолжалась около года. Затем еще один год обучение организовывалось в смешанном формате, когда учебные занятия проводились в очной или дистанционной форме в зависимости от актуальной эпидемиологической обстановки. Такие изменения в организации обучения не могли не повлиять на весь процесс жизнедеятельности всех субъектов образовательного процесса. Анализ отечественных и зарубежных научных публикаций показывает, что объектом изучения влияния дистанционного формата обучения в период пандемии становились как обучающиеся школ, колледжей и вузов, так и их педагоги.

Так, приводятся данные о том, что внезапный переход на дистанционный формат обучения стал стрессогенным фактором, так как субъекты образовательного процесса оказались неподготовленными к такому обучению (Sharma, Sarkar 2021). Было выявлено негативное влияние на соматическое и психическое здоровье студентов длительного использования цифровых инструментов обучения (Риккер, Ткачева 2021; Al-Salman, Haider, Saad 2022; Rathnayake 2021).

Факторами стресса для учителей школ стали изменение обычных трудовых обязанностей и одновременная необходимость приспособливаться к беспрецедентному процессу дистанционного обучения (Klusmann, Aldrup, Roloff-Bruchmann 2022). Согласно результатам массовых опросов отечественных учителей в период пандемии covid-19, подавляющая их часть (84%) считали, что с переходом школ на дистанционное обучение их рабочая нагрузка значительно увеличилась. Также было выявлено, что «не все учителя оказались готовы выработать новые модели коммуникации с учениками и проведения уроков через различные

средства для дистанционной работы» (Сапрыкина, Волохович 2020, 6).

Увеличение времени использования учителями электронных устройств повлекло за собой ухудшение их физического состояния, а также появление симптомов эмоционального выгорания (Жуков, Черкесова, Алексеева 2021). Лонгитюдное исследование преподавателей колумбийских университетов во время пандемии COVID-19 выявило снижение качества их жизни, связанное с ухудшением общего состояния здоровья, в том числе ухудшение качества сна, появление симптомов депрессии и снижение уровня физической активности (García-Garro, Aibar-Almazan, Rivas-Campo 2022). Исследование учителей Греции выявило, что 34% из них испытывали тревожные расстройства во время пандемии, при этом у 8% учителей была обнаружена депрессия. Также была выявлена положительная корреляция у педагогов женского пола с чувством страха и депрессией, и отрицательная корреляция с оптимизмом. Кроме того, исследователи описали отрицательную корреляцию между высоким уровнем образования учителей и их чувством оптимизма (Stachteas, Stachteas 2020). По данным метаанализа (Santiago, Dos Santos, da Silva 2023), наиболее распространенными психическими патологиями среди педагогов во время пандемии covid-19 были генерализованные тревожные расстройства, депрессия и синдром эмоционального выгорания. По мнению авторов, данные патологии положительно коррелировали с такими показателями, как женский пол, возраст младше пятидесяти лет, наличие хронических или психических заболеваний до пандемии, сложность адаптации к модели дистанционного обучения, а также наличие семейных или рабочих конфликтов.

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что исследователи чаще лишь констатировали те или иные поведенческие проблемы, эмоциональные нарушения и соматические расстройства у определенного процента обследованных ими

выборки педагогов. Однако психологические особенности, которые связаны с дезадаптацией и с успешной адаптацией к изменившимся условиям профессиональной деятельности педагога, изучены недостаточно. Поэтому целью настоящего исследования стало изучение клинико-психологических характеристик адаптации педагогов к дистанционному формату обучения.

Материалы и методы

Настоящее исследование проводилось на базе учреждений дошкольного и общего образования Санкт-Петербурга в марте 2022 года. В исследовании приняли участие 887 педагогов: 832 женщины и 55 мужчин в возрасте от 20 до 77 лет (средний возраст $45,1 \pm 11,6$ лет). Основным методом исследования стал письменный опрос посредством сервиса Google Формы. Педагогам было предложено проанализировать сложившиеся у них представления о работе в дистанционном формате обучения по нескольким критериям: ощущение изоляции; сложности со здоровьем в связи с интенсивным использованием медиа-устройств; сложности в связи с изменением ритма жизни; тяжесть переноса рабочей нагрузки; возможность работать в удобное время; возможность работать в удобном месте; владение актуальной информацией о событиях в ОУ; получение необходимой поддержки и помощи от администрации; чувство принадлежности к ОУ; чувство принадлежности к сообществу педагогов; эффективность и успешность дистанционного формата. Каждый критерий оценивался респондентами по 4-балльной шкале (1 – нет; 2 – скорее нет; 3 – скорее да; 4 – да).

Статистический анализ данных осуществлялся в программе RStudio с использованием следующих методов: кластерного анализа методом k-средних; критерия Крускала – Уоллиса (как непараметрического эквивалента однофакторного дисперсионного анализа) и теста Данна для

апостериорного попарного сравнения групп.

Результаты и их обсуждение

Было выявлено, что только 7,8% опрошенных педагогов оценивают дистанционный формат обучения как однозначно эффективный, 24,5% – оценивают его как скорее эффективный, 38,8% как скорее не эффективный и 28,9% как однозначно не эффективный.

Оценка педагогами своего состояния во время работы в дистанционном формате обучения по критериям (ощущение изоляции; сложности со здоровьем в связи с интенсивным использованием медиа-устройств; сложности в связи с изменением ритма жизни; тяжесть переноса рабочей нагрузки; возможность работать в удобное время; возможность работать в удобном месте; владение актуальной информацией о событиях в ОУ; получение необходимой поддержки и помощи от администрации; чувство принадлежности к ОУ; чувство принадлежности к сообществу педагогов; эффективность и успешность дистанционного формата) позволила произвести кластерный анализ методом k-средних, по результатам которого опрошенные педагоги разделились на 4 кластера (группы).

Для удобства описания кластеров были выделены три характеристики состояния педагогов в условиях дистанционного обучения: чувствительность к негативным аспектам; чувствительность к позитивным аспектам; качество взаимодействия в ОУ. Соотношение выделенных характеристик с критериями оценки педагогами дистанционного формата обучения в группах представлено в таблице.

«Чувствительность к негативным аспектам» определяет склонность педагогов указывать на негативные ощущения, связанные с изменившимся форматом педагогической деятельности. Эти негативные аспекты связаны с физическим самочувствием, с ощущением изоляции, с трудностями адаптации к новому режиму работы.

Таблица. Характеристики состояния педагогов в условиях дистанционного формата обучения и критерии оценки

Характеристики состояния педагогов в условиях дистанционного формата обучения	Критерии оценки педагогами дистанционного формата обучения
Чувствительность к негативным аспектам	Ощущение изоляции
	Сложности со здоровьем в связи с интенсивным использованием медиа-устройств
	Сложности в связи с изменением ритма жизни
	Тяжесть переноса рабочей нагрузки
Чувствительность к позитивным аспектам	Возможность работать в удобное время
	Возможность работать в удобном месте
Качество взаимодействия в ОУ	Владение актуальной информацией о событиях в ОУ
	Получение необходимой поддержки и помощи от администрации
	Чувство принадлежности к ОУ
	Чувство принадлежности к сообществу педагогов

«Чувствительность к позитивным аспектам» понимается как склонность педагогов отмечать плюсы в изменившемся формате работы: возможность работать в удобное время и в удобном месте.

«Качество взаимодействия в ОУ» характеризует в данном контексте наличие у участников исследования позитивного опыта взаимодействия с администрацией ОУ и коллегами в изменившихся условиях труда.

Через выраженность данных характеристик можно описать выделенные нами кластеры (рисунок). Представители кластера 1 (средний возраст $46,5 \pm 12,1$ лет) характеризуются высокой чувствительностью как к негативным, так и к позитивным аспектам, а также средними оценками качества взаимодействия. Дистанционный формат оценивается ими как скорее неэффективный. Педагоги кластера 2 (средний возраст $47,6 \pm 10,6$ лет) характеризуются высокой чувствительностью к негативным аспектам и низкой – к позитивным аспектам, а также низкими оценками качества взаимодействия. Дистанционный формат обучения оценивается ими как однозначно неэффективный. Представители кластера 3 (средний возраст $43,3 \pm 11,7$ лет) характеризуются низкой чувствительностью к негативным аспектам и, наоборот, высокой чувствительностью к позитивным, а также высокими оценками качества взаимодействия.

Дистанционный формат оценивается ими как скорее эффективный. Педагоги кластера 4 (средний возраст $44,5 \pm 11,2$ лет) характеризуются низкой чувствительностью как к негативным, так и к позитивным аспектам, а также низкими оценками качества взаимодействия. Дистанционный формат оценивается ими как скорее неэффективный.

Описываемые различия между кластерами являются достоверными ($p < 0,01$), что подтверждается с помощью теста Данна (критерий Крускала – Уоллиса).

Наиболее высокие оценки эффективности дистанционного формата обучения дали представители кластера 3, продемонстрировавшие низкую чувствительность к негативным аспектам, высокую чувствительность к позитивным аспектам и высокие оценки качества взаимодействия.

Самые низкие оценки эффективности дистанционного формата обучения дали педагоги кластера 2, имевшие наибольшую чувствительность к негативным аспектам при низкой чувствительности к позитивным аспектам и низких оценках качества взаимодействия в ОУ.

Интересно, что представители кластера 1, продемонстрировавшие высокую чувствительность и к негативным, и к позитивным аспектам, но давшие высокие оценки качеству взаимодействия, оценили дистанционный формат обучения как

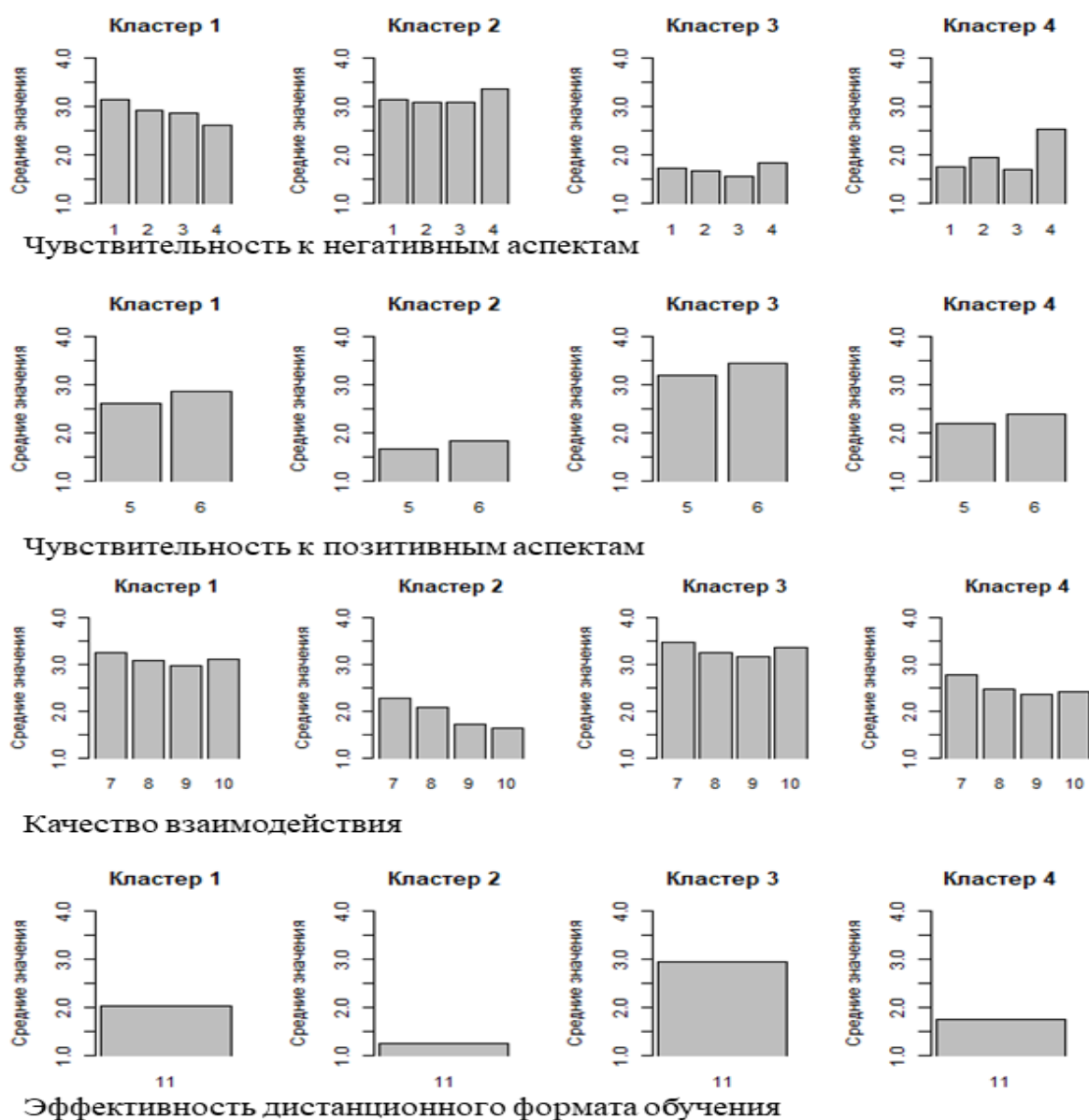


Рисунок. Средние баллы, полученные в результате оценки работы в дистанционном формате обучения по различным критериям педагогами каждой группы

Примечание: 1 – ощущение изоляции; 2 – сложности со здоровьем в связи с интенсивным использованием медиа-устройств; 3 – сложности в связи с изменением ритма жизни; 4 – тяжесть переноса рабочей нагрузки; 5 – возможность работать в удобное время; 6 – возможность работать в удобном месте; 7 – владение актуальной информацией о событиях в ОУ; 8 – получение необходимой поддержки и помощи от администрации; 9 – чувство принадлежности к ОУ; 10 – чувство принадлежности к сообществу педагогов; 11 – эффективность и успешность дистанционного формата.

более эффективный, чем педагоги кластера 4, показавшие низкую чувствительность и к негативным, и к позитивным аспектам, давшие низкие оценки качеству взаимодействия.

Изменения условий профессиональной деятельности требуют от педагогов готовности адаптироваться к ним. В случае

перехода на дистанционный формат обучения педагоги сталкиваются с целым рядом трудностей и с необходимостью трансформировать привычный образ жизни.

Одним из наиболее эффективных подходов к формированию образовательной среды ОУ является здоровьесозидающий

подход. Для того чтобы педагог был успешен в своей деятельности, важно обеспечить высокий здоровьесозидающий потенциал образовательной среды (Алексеев 2016), то есть создать для педагога условия (ресурсы) для успешной адаптации.

Выделяемые группы педагогов (кластеры) характеризуются разными особенностями процесса адаптации при переходе на дистанционный формат обучения, что определяет потребность в разработке дифференцированных методов поддержки педагогов.

Безусловно, особенности адаптации находятся в зависимости от множества факторов, отслеживание которых не всегда является возможным и целесообразным.

Вероятно, если провести углубленную диагностику каждого педагога, то появится возможность разработать индивидуальный план психологического и методического сопровождения, но эта работа является чрезвычайно трудоемкой и не всегда обоснованной. Тем не менее, описанные в настоящем исследовании четыре варианта процесса адаптации в условиях дистанционного образовательного процесса могут быть основанием для повышения его эффективности благодаря учету особенностей конкретных групп педагогов и реализации адресной поддержки.

Полученные в данном исследовании результаты демонстрируют значимость эффективных управленческих решений при формировании среды для осуществления образовательного процесса в дистанционном формате. Большое значение имеет наличие у педагогов возможностей для коммуникации и получения социальной поддержки внутри коллектива. Это актуально для педагогов из всех групп.

Таким образом, создание администрацией образовательного учреждения здоровьесозидающей образовательной среды, а также вовлечение педагогов во взаимодействие друг с другом повышает эффективность образовательного процесса в условиях дистанционного формата обучения. Даже экспресс-оценка способов адаптации педагогов к дистанционному формату позволяет более адресно оказывать психологическую помощь и методическую поддержку членам педагогического коллектива ОУ.

Таким образом, исходя из полученных результатов исследования, целесообразно разработать программу профилактики дезадаптации педагогов при переходе на дистанционный формат обучения.

Выводы

1. Педагоги демонстрируют различные особенности процесса адаптации при переходе на дистанционный формат обучения, которые взаимосвязаны с эффективностью данной деятельности.
2. Выявлена потребность в разработке алгоритма оценки адаптации педагогов к изменившимся условиям педагогической деятельности (работа в дистанционном формате), обоснованного с точки зрения клинической психологии и применимого с точки зрения педагогической практики (принятие управленческих решений по организации здоровьесозидающей образовательной среды ОУ).
3. Перспективы исследования связаны с разработкой программы профилактики дезадаптации педагогов при переходе на дистанционный формат обучения.

Литература

- Алексеев, С. В., Груздева, Н. В., Богатенкова, Н. В. (2016) Проект «Школьный экологический сертификат» как модель интеграции отечественного и зарубежного опыта в области образования для устойчивого развития. *Непрерывное образование*, № 3 (17), с. 9–14.
- Жуков, О. Ф., Черкесова, Е. В., Алексеева, М. Н. (2021) Влияние условий дистанционного обучения на эмоциональное и физическое состояние учителя. *Современные проблемы науки и образования*, № 2. DOI:10.17513/spno.30610

- Риккер, А. С., Ткачева, Е. Г. (2021) Влияние дистанционного обучения на здоровье студентов. *Наука-2020*, № 2 (47), с. 96–99.
- Сапрыкина, Д. И., Волохович, А. А. (2020) *Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей*. М.: НИУ ВШЭ, 32 с.
- Al-Salman, S., Haider, A., Saad, H. (2022) The psychological impact of COVID-19's e-learning digital tools on Jordanian university students' well-being. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, vol. 17, no. 4, pp. 342–354. DOI: 10.1108/JMHTEP-09-2021-0106
- García-Garro, P.A, Aibar-Almazán, A., Rivas-Campo, Y. et al. (2022) Influence of the COVID-19 Pandemic on Quality of Life, Mental Health, and Level of Physical Activity in Colombian University Workers: A Longitudinal Study. *Journal of clinical medicine*, vol. 11 (14), article 4104. DOI: 10.3390/jcm11144104
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff-Bruchmann, J. et al. (2023) Teachers' emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: Levels, changes, and relations to pandemic-specific demands. *Teaching and Teacher Education*, vol. 121. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103908
- Rathnayake, A. (2021) The impact of post-e-learning on psychological conditions in university students. *International Journal of Scientific and Research Publications*, vol. 11, no. 5, pp. 445–449. DOI: 10.29322/IJSRP.11.05.2021.p11355
- Santiago, I. S. D., Dos Santos, E. P., da Silva, J. A. et al. (2023) The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Mental Health of Teachers and Its Possible Risk Factors: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 20 (3), pp. 17–47. DOI: 10.3390/ijerph20031747
- Sharma, S., Sarkar, P. (2021) Psychological impact of e-learning among students: A survey. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, vol. 7, no. 8, pp. 3239–3248.
- Stachteas, P., Stachteas, C. (2020) The psychological impact of the COVID-19 pandemic on secondary school teachers. *Psychiatriki*, vol. 31 (4), pp. 293–301. DOI: 10.22365/jpsych.2020.314.293

References

- Alekseev, S. V., Gruzdeva, N. V., Bogatenkova, N. V. (2016) Proekt "Shkol'nyj ekologicheskij sertifikat" kak model' integratsii otechestvennogo i zarubezhnogo opyta v oblasti obrazovaniya dlya ustoichivogo razvitiya [The project "School Environmental Certificate" as a model of integration of domestic and foreign experience in the field of education for sustainable development]. *Nepreryvnoe obrazovanie*, no. 3 (17), pp. 9–14. (In Russian)
- Al-Salman, S., Haider, A., Saad, H. (2022) The psychological impact of COVID-19's e-learning digital tools on Jordanian university students' well-being. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, vol. 17, no. 4, pp. 342–354. DOI: 10.1108/JMHTEP-09-2021-0106 (In English)
- García-Garro, P.A, Aibar-Almazán, A., Rivas-Campo, Y. et al. (2022) Influence of the COVID-19 Pandemic on Quality of Life, Mental Health, and Level of Physical Activity in Colombian University Workers: A Longitudinal Study. *Journal of clinical medicine*, vol. 11 (14), article 4104. DOI: 10.3390/jcm11144104 (In English)
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff-Bruchmann, J. et al. (2023) Teachers' emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: Levels, changes, and relations to pandemic-specific demands. *Teaching and Teacher Education*, vol. 121. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103908 (In English)
- Rathnayake, A. (2021) The impact of post-e-learning on psychological conditions in university students. *International Journal of Scientific and Research Publications*, vol. 11, no. 5, pp. 445–449. DOI: 10.29322/IJSRP.11.05.2021.p11355 (In English)
- Rikker, A. S., Tkacheva, E. G. (2021) Vliyanie distantsionnogo obucheniya na zdorov'e studentov [The impact of distance learning on student's health]. *Nauka-2020*, no. 2 (47), pp. 96–99. (In Russian)
- Santiago, I. S. D., Dos Santos, E. P., da Silva, J. A. et al. (2023) The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Mental Health of Teachers and Its Possible Risk Factors: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 20 (3), pp. 17–47. DOI: 10.3390/ijerph20031747 (In English)
- Saprykina, D. I., Volokhovich, A. A. (2020) *Problemy perekhoda na distantsionnoe obuchenie v Rossiiskoj Federatsii glazami uchitelej* [Problems of transition to distance learning in the Russian Federation through the eyes of teachers]. Moscow: NIU VSHE Publ., 32 p. (In Russian)

- Sharma, S., Sarkar, P. (2021) Psychological impact of e-learning among students: A survey. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, vol. 7, no. 8, pp. 3239–3248. (In English)
- Stachteas, P., Stachteas, C. (2020) The psychological impact of the COVID-19 pandemic on secondary school teachers. *Psychiatriki*, vol. 31 (4), pp. 293–301. DOI: 10.22365/jpsych.2020.314.293 (In English)
- Zhukov, O. F., Cherkesova, E. V., Alekseeva, M. N. (2021) Vliyanie uslovij distantsionnogo obucheniya na emotsional'noe i fizicheskoe sostoyanie uchitelya [The influence of distance learning conditions on the emotional and physical state of the teacher]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya — Modern problems of science and education*, no. 2. DOI:10.17513/spno.30610 (In Russian)

Особенности трактовки принципов медиации женщинами и мужчинами

А. Ю. Буткевич¹

¹ ГБОУ СОШ № 463 Выборгского района Санкт-Петербурга
194356, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Асафьева, д. 7, к. 2

Сведения об авторе:

Алиса Юрьевна Буткевич

ORCID: 0000-0002-9490-1250

e-mail: alisa_butkevich@mail.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Отсутствие стабильности в обществе лишает людей чувства безопасности. Для формирования психологически безопасной среды в различные сферы жизни внедряются принципы медиации. Эффективность внедрения зависит от множества факторов, включая трактовку принципов людьми, не имеющими специальной подготовки медиатора. Исследование построено в формате социально-психологического опроса с применением авторской проективной методики и проведено в июле 2019 – мае 2020 г. На этапе разработки методики в качестве экспертов привлечено 30

человек, имеющих документ о профессиональной подготовке по медиации. Основную выборку составили 110 человек, не имеющих профессиональной подготовки медиатора. Мы предположили существование особенностей трактовки принципов медиации женщинами и мужчинами. Для обработки, анализа данных использованы контент-анализ, критерий φ^* — угловое преобразование Фишера. Согласно результатам, гипотеза частично подтвердилась. Мужчины и женщины трактуют конфиденциальность как отказ разглашать конфиденциальную информацию, стремление снизить значимость конфликта в глазах собеседника, избегание продолжения разговора. Нейтральность интерпретируется респондентками в диаде «женщина – мужчина» как стремление разрешить конфликт при признании вины собеседником. В диадах «женщина – женщина», «мужчина – женщина», «мужчина – мужчина» респонденты трактуют нейтральность как стремление к снижению значимости конфликта, переживание положительных эмоций при признании вины собеседником. Респондентки интерпретируют добровольность как обесценивание отказа собеседника помогать, самостоятельное решение проблемы. Респонденты в диаде «мужчина – женщина» понимают добровольность как стремление понять причины отказа собеседницы помогать, поддержание диалога, извинения. Принцип равноправия трактуется респондентками как диалог, обсуждение конфликта, уступки. В диаде «женщина – мужчина» респондентки объясняют равноправие как выполнение действий по решению конфликта. Мужчины, независимо от пола собеседника, трактуют равноправие как обсуждение способов решения конфликта. В диаде «мужчина – мужчина» респонденты интерпретируют равноправие как заключение компромисса для решения конфликта. Результаты исследования могут использоваться в программах развития коммуникативной и конфликтологической компетентности взрослых, при организации служб медиации в учреждениях.

Ключевые слова: трактовка принципов медиации, конфиденциальность, нейтральность, добровольность, равноправие

Male and female interpretation of mediation principles

A. Yu. Butkevich¹

¹ State Budgetary Educational Institution Secondary School No. 463 of the Vyborgsky District of Saint Petersburg

Unit 2, 7 Asafieva Str., Saint Petersburg 194356, Russia

Author:

Alisa Yu. Butkevich

ORCID: 0000-0002-9490-1250

e-mail: alisa_butkevich@mail.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.

Abstract. The instability of modern society deprives people of a sense of security. To form a psychologically safe environment, mediation principles are being introduced into various spheres of life. The effectiveness of the implementation of mediation principles in everyday life depends, among other things, on the interpretation of the principles by people who do not have a mediator's education. The author's projective technique was used for the study. To develop the methodology, 30 people with a document on professional training or advanced training in mediation were involved as experts. The main sample consisted of 110 people who do not have professional training in mediation. We have suggested the existence of peculiarities of interpretation of the principles of mediation by women and men. For data processing and analysis, content analysis, the criterion φ^* is the Fisher angular transformation are used. According to the results of the study, men and women interpret confidentiality as a refusal to disclose confidential information, a desire to reduce the significance of the conflict in the eyes of the interlocutor, to end the conversation. The principle of neutrality is interpreted by women in the dyad "woman-man" as a desire to resolve the conflict when the interlocutor admits guilt. In the dyads "woman-woman", "man-woman", "man-man", respondents interpret neutrality as a decrease in the significance of the conflict. Women interpret voluntariness as devaluation of the interlocutor's refusal to help, an independent solution to the problem. Respondents in the dyad "man-woman" interpret voluntariness as a desire to understand the reasons for refusing to help, apologies. Women interpret the principle of equality as a discussion of a conflict situation, concessions in a conflict. Men interpret equality as a discussion of ways to resolve a conflict. In the "man-man" dyad, respondents interpret equality as the conclusion of a compromise to resolve the conflict.

pretation of the principles of mediation by women and men. For data processing and analysis, content analysis, the criterion φ^* is the Fisher angular transformation are used. According to the results of the study, men and women interpret confidentiality as a refusal to disclose confidential information, a desire to reduce the significance of the conflict in the eyes of the interlocutor, to end the conversation. The principle of neutrality is interpreted by women in the dyad "woman-man" as a desire to resolve the conflict when the interlocutor admits guilt. In the dyads "woman-woman", "man-woman", "man-man", respondents interpret neutrality as a decrease in the significance of the conflict. Women interpret voluntariness as devaluation of the interlocutor's refusal to help, an independent solution to the problem. Respondents in the dyad "man-woman" interpret voluntariness as a desire to understand the reasons for refusing to help, apologies. Women interpret the principle of equality as a discussion of a conflict situation, concessions in a conflict. Men interpret equality as a discussion of ways to resolve a conflict. In the "man-man" dyad, respondents interpret equality as the conclusion of a compromise to resolve the conflict.

Keywords: interpretation of mediation principles, confidentiality, neutrality, voluntariness, equality

Введение

Нестабильность общества лишает людей чувства безопасности. Для формирования психологически безопасной среды в различные сферы жизни внедряются принципы медиации: конфиденциальность, нейтральность, добровольность, равноправие. Конфиденциальность заключается в неразглашении конфиденциальной информации (Гуриева 2015). Она рассматривается как предпосылка построения конструктивного диалога (Микляева, Румянцева, Туманова 2016). Добровольность в повседневном общении может проявляться в самостоятельном по-

иске сторонами конфликта взаимоприемлемого выхода, в добровольном принятии решений и выполнении достигнутых соглашений (Аллахвердова 2006; Лазарева 2019; Correa 2014). Нейтральность заключается в отказе от поиска виноватой стороны (Дубровская 2018). Равноправие рассматривается как одинаковое право сторон определять повестку переговоров, высказывать мнение (Сухова 2013), искать решение (Ажимова, Боровских 2020).

Несмотря на обширный спектр мероприятий по интеграции в социальную среду медиативных идей, анализ контента СМИ и статистики Комиссии по делам

несовершеннолетних и защите их прав свидетельствует о трудностях внедрения принципов медиации в повседневную жизнь. Эффективность внедрения зависит от множества факторов, включая трактовку принципов людьми, не имеющими специальной подготовки медиатора.

Материалы и методы

Исследование построено в формате социально-психологического опроса с применением авторской проективной методики. При разработке методики в качестве экспертов привлечено 30 человек, имеющих документ о профессиональной подготовке или повышении квалификации по медиации. Основную выборку составили 110 человек (55 женщин, 55 мужчин), не имеющих профессиональной подготовки по медиации. Мы предположили существование особенностей трактовки принципов медиации женщинами и мужчинами. Заполненные бланки обрабатывались методом контент-анализа. Выделяемые смысловые единицы были разделены на 4 категории: мысли, эмоции, слова, действия. Все респонденты на основании их ответов разделены на две группы: «согласные соблюдать принцип медиации», «несогласные соблюдать принцип медиации». При формировании групп мы выделяли в ответах респондентов маркеры соблюдения принципов медиации: «отказ от разглашения конфиденциальной информации» (конфиденциальность), «отсутствие негативных оценочных высказываний при признании вины собеседником» (нейтральность), «отсутствие манипулятивных высказываний при отказе собеседника помогать» (добровольность), «взаимная готовность каждой из сторон конфликта пойти на уступки» (равноправие). Для обработки результатов использовался φ^* критерий Фишера.

Результаты и их обсуждение

В таблицах 1–4 обобщены особенности трактовки принципа конфиденциальности респондентами в ответ на предложение рассказать конфиденциальную ин-

формацию, полученную в ситуации доверительного общения, собеседнику.

В диадах «женщина – мужчина» конфиденциальность трактуется как формальный отказ от разглашения конфиденциальной информации ($\varphi^*=2,312$, $p=0,01$) и сопровождается стремлением понять мотивы собеседника ($\varphi^*=4,497$, $p=0,01$), снизить значимости конфликта в глазах собеседника ($\varphi^*=2,595$, $p=0,01$), избежать продолжения разговора ($\varphi^*=6,272$, $p=0,01$), а также переживанием негативных эмоций ($\varphi^*=5,261$, $p=0,01$).

Конфиденциальность в диаде «женщина – женщина» также интерпретируется как отказ от разглашения информации ($\varphi^*=5,819$, $p=0,01$), избегание продолжения разговора ($\varphi^*=6,534$, $p=0,01$). Об искренности соблюдения принципа конфиденциальности могут свидетельствовать переживание положительных эмоций ($\varphi^*=1,563$, $p=0,05$), улыбка ($\varphi^*=2,588$, $p=0,01$).

В диаде «мужчина – женщина» конфиденциальность определяется как отказ от разглашения информации (33% респондентов), незаинтересованность в источнике разглашения информации. Несоблюдение конфиденциальности понимается как стремление узнать источник разглашения конфиденциальных сведений ($\varphi^*=3,125$, $p=0,01$), сомнение в необходимости сохранить или рассказать информацию ($\varphi^*=3,104$, $p=0,01$), переживание противоречивых эмоций. Негативные эмоции ($\varphi^*=2,638$, $p=0,01$) сочетаются с улыбкой ($\varphi^*=1,704$, $p=0,01$).

Конфиденциальность в диаде «мужчина – мужчина» трактуется как переживание негативных эмоций ($\varphi^*=4,383$, $p=0,01$) при отказе разглашать конфиденциальную информацию. Следовательно, принцип конфиденциальности соблюдается формально.

В таблицах 5–8 представлены особенности соблюдения принципа нейтральности в ситуации признания вины собеседником.

В диаде «женщина – мужчина» нейтральность интерпретируется респон-

Таблица 1. Трактовки соблюдения принципа конфиденциальности респондентками в диаде «женщина – мужчина»

Контент-аналитические категории	Респондентки, согласные соблюдать принцип конфиденциальности	Респондентки, несогласные соблюдать принцип конфиденциальности	φ^*
Мысли			
Мотивы интересующегося	34,4%	9%	$\varphi^*=4,497$, $p=0,01$
Эмоции			
Негативные эмоции (обобщенные)	97%	73%	$\varphi^*=5,261$, $p=0,01$
Положительные эмоции (обобщенные)	3%	28%	$\varphi^*=5,424$, $p=0,01$
Слова			
Снижение значимости ситуации	51%	33%	$\varphi^*=2,595$, $p=0,01$
Отказ от разглашения конфиденциальной информации	49%	33%	$\varphi^*=2,312$, $p=0,01$
Действия			
Избегание продолжения разговора	45%	8,3%	$\varphi^*=6,272$, $p=0,01$
Готовность разглашать конфиденциальную информацию	12%	75%	$\varphi^*=9,808$, $p=0,01$

Таблица 2. Особенности соблюдения принципа конфиденциальности респондентками в диаде «женщина – женщина»

Контент-аналитические категории	Респондентки, согласные соблюдать принцип конфиденциальности	Респондентки, несогласные соблюдать принцип конфиденциальности	φ^*
Мысли			
Мотивы интересующейся	27%	33%	$\varphi^*=2,531$, $p=0,01$
Сомнение: рассказывать или нет	14%	25%	$\varphi^*=3,147$, $p=0,01$
Информацию быстро распространяли третьи лица	9%	17%	$\varphi^*=2,539$, $p=0,01$
Эмоции			
Положительные эмоции (обобщенные)	15%	8%	$\varphi^*=1,563$, $p=0,05$
Слова			
Отказ разглашать конфиденциальную информацию	37,5%	6%	$\varphi^*=5,819$, $p=0,01$
Разглашение конфиденциальной информации	7,5%	82%	$\varphi^*=12,092$, $p=0,01$
Действия			
Избегание продолжения разговора	56%	14%	$\varphi^*=6,534$, $p=0,01$
Улыбнулась	19%	7%	$\varphi^*=2,588$, $p=0,01$

Таблица 3. Особенности соблюдения принципа конфиденциальности респондентами в диаде «мужчина – женщина»

Контент-аналитические категории	Респонденты, согласные соблюдать принцип конфиденциальности	Респонденты, несогласные соблюдать принцип конфиденциальности	φ^*
Мысли			
Вопрос об источнике распространения информации	18%	37,5%	$\varphi^*=3,125$, $p=0,01$
Сомнение, рассказывать или нет	2%	12,5%	$\varphi^*=3,104$, $p=0,01$
Эмоции			
Негативные эмоции (обобщенные)	92%	100%	$\varphi^*=2,638$, $p=0,01$
Действия			
Улыбнулся	9%	17%	$\varphi^*=1,704$, $p=0,01$

Таблица 4. Особенности соблюдения принципа конфиденциальности респондентами в диаде «мужчина – мужчина»

Контент-аналитические категории	Респонденты, согласные соблюдать принцип конфиденциальности	Респонденты, несогласные соблюдать принцип конфиденциальности	φ^*
Мысли			
Мотивы интересующегося	20,6%	25%	$\varphi^*=0,742$, $p=0,05$
Вопрос об источнике распространения информации	20,6%	25%	$\varphi^*=0,742$, $p=0,05$
Эмоции			
Негативные эмоции (обобщенные)	74%	44%	$\varphi^*=4,384$, $p=0,01$
Действия			
Готовность разглашать информацию	8%	90%	$\varphi^*=13,605$, $p=0,01$

Таблица 5. Особенности соблюдения принципа нейтральности респондентками в диаде «женщина – мужчина»

Контент-аналитические категории	Респондентки, согласные соблюдать принцип нейтральности	Респондентки, несогласные соблюдать принцип нейтральности	φ^*
Мысли			
Одобрение признания вины	37%	23,5%	$\varphi^*=2,934$, $p=0,01$
Эмоции			
Положительные эмоции (обобщенные)	42%	50%	$\varphi^*=1,138$, $p=0,05$
Слова			
Обсуждение случившегося	39%	23,5%	$\varphi^*=2,383$, $p=0,01$
Действия			
Разрешение конфликта	44,8%	7%	$\varphi^*=6,583$, $p=0,01$

Таблица 6. Особенности соблюдения принципа нейтральности респондентками в диаде «женщина – женщина»

Контент-аналитические категории	Респондентки, согласные соблюдать принцип нейтральности	Респондентки, несогласные соблюдать принцип нейтральности	φ^*
Мысли			
Вопрос о том, что случилось	29%	8%	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,981$, $p=0,01$
Эмоции			
Положительные эмоции (обобщенные)	57%.	11%.	$\varphi^* = 7,319$, $p=0,01$
Слова			
Снижение значимости конфликтной ситуации	43,2%	27,3%.	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,362$, $p=0,01$
Действия			
Выслушала	34,6%	11,1%	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,094$, $p=0,01$

Таблица 7. Особенности соблюдения принципа нейтральности респондентами в диаде «мужчина – женщина»

Контент-аналитические категории	Респонденты, согласные соблюдать принцип нейтральности	Респонденты, несогласные соблюдать принцип нейтральности	φ^*
Мысли			
Признание собеседницей вины стало неожиданностью	27,5%	9%	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,5$, $p=0,01$
Эмоции			
Положительные эмоции (обобщенные)	72,4%	37,5%	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 5,07$, $p=0,01$
Слова			
Снижение значимости конфликтной ситуации	41%	21,4%	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,026$, $p=0,01$
Действия			
Выслушал	31,3%	13%	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,175$, $p=0,01$

Таблица 8. Особенности соблюдения принципа нейтральности респондентами в диаде «мужчина-мужчина»

Контент-аналитические категории	Респонденты, согласные соблюдать принцип нейтральности	Респонденты, несогласные соблюдать принцип нейтральности	φ^*
Мысли			
Вопрос о том, что случилось	25%	7,1%	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,592$, $p=0,01$
Эмоции			
Положительные эмоции (обобщенные)	67,7%	27%	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 5,94$, $p=0,01$
Действия			
Дистанцирование от собеседника	3%	41,7%	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 7,467$, $p=0,01$
Рукопожатие	17%	8,3%	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,881$
Смех	3%	8,3%	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,669$

дентками как одобрение признания вины ($\varphi^* = 2,934$, $p=0,01$), обсуждение случившегося ($\varphi^* = 2,383$, $p=0,01$), разрешение конфликта ($\varphi^* = 6,583$, $p=0,01$).

Нейтральность в диаде «женщина – женщина» понимается респондентками как снижение значимости конфликта ($\varphi^* = 2,362$, $p=0,01$), переживание положительных эмоций ($\varphi^* = 7,319$, $p=0,01$), стремление выслушать ($\varphi^* = 4,094$, $p=0,01$) собеседницу, узнать, что случилось ($\varphi^* = 3,981$, $p=0,01$).

В диаде «мужчина – женщина» нейтральность проявляется в переживании респондентами положительных эмоций ($\varphi^* = 5,07$, $p=0,01$), выслушивании собеседницы ($\varphi^* = 3,175$, $p=0,01$), снижении значимости конфликта в ее представлении ($\varphi^* = 3,026$, $p=0,01$). Признание собеседницей вины оценивается как неожиданное ($\varphi^* = 3,5$, $p=0,01$). Они поддерживают диалог с собеседницей, пытаются облегчить ее переживания чувства вины.

Нейтральность в диаде «мужчина – мужчина» трактуется как стремление понять, в чем заключается вина собеседника ($\varphi^* = 3,592$, $p=0,01$), поддержание диалога ($\varphi^* = 4,13$, $p=0,01$), переживание положительных эмоций ($\varphi^* = 5,94$, $p=0,01$).

В таблицах 9–12 представлены особенности соблюдения принципа добровольности в ситуации отказа собеседника участвовать в решении каких-либо вопросов в отношениях.

Респондентки, согласные соблюдать принцип добровольности в диаде «женщина – мужчина», считают, что собеседник отказывает в помощи не в первый раз ($\varphi^* = 3,882$, $p=0,01$). Добровольность интерпретируется как обесценивание ситуации отказа в помощи ($\varphi^* = 3,26$, $p=0,01$), самостоятельное решение проблемы ($\varphi^* = 4,299$, $p=0,01$).

Добровольность в диаде «женщина – женщина» интерпретируется как стремление понять причины отказа помогать ($\varphi^* = 4,971$, $p=0,01$), принесение извинений ($\varphi^* = 2,864$, $p=0,01$), обещание решить проблему самостоятельно ($\varphi^* = 2,567$,

$p=0,01$), без помощи собеседницы ($\varphi^* = 3,613$, $p=0,01$). Поскольку после отказа респондентки избегают продолжения разговора ($\varphi^* = 3,069$, $p=0,01$), можно предположить поиск личной выгоды от общения, формальное соблюдение принципа добровольности (улыбка: $\varphi^* = 3,069$, $p=0,01$).

В диаде «мужчина-женщина» принцип добровольности трактуется как стремление понять причины отказа собеседницы помогать ($\varphi^* = 5,558$, $p=0,01$), выслушивание отказа с улыбкой ($\varphi^* = 2,85$, $p=0,01$), поддержание диалога ($\varphi^* = 5,671$, $p=0,01$), принесение извинений ($\varphi^* = 2,927$, $p=0,01$).

В диаде «мужчина – мужчина» принцип добровольности понимается как поддержание диалога ($\varphi^* = 6,781$, $p=0,01$), самостоятельное решение проблемы ($\varphi^* = 3,125$, $p=0,01$). Мужчины в ситуации отказа в помощи, независимо от пола собеседника, ориентированы на диалог.

В таблицах 13 – 16 представлены особенности соблюдения принципа равноправия респондентами в ситуации необходимости уступить в конфликте.

Принцип равноправия в диаде «женщин – мужчина» заключается в оценивании ситуации как подходящей для решения конфликта ($\varphi^* = 2,998$, $p=0,01$), в действиях по разрешению конфликта ($\varphi^* = 3,953$, $p=0,01$), уступках собеседнику ($\varphi^* = 4,193$, $p=0,01$).

В диаде «женщина – женщина» принцип равноправия интерпретируется как обсуждение случившегося ($\varphi^* = 6,64$, $p=0,01$), уступки собеседнице ($\varphi^* = 2,85$, $p=0,01$), сопровождаемые положительными эмоциями ($\varphi^* = 5,346$, $p=0,01$).

Принцип равноправия в диаде «мужчина – женщина» трактуется как обсуждение с собеседницей способов решения конфликта ($\varphi^* = 5,848$, $p=0,01$), решение споров ($\varphi^* = 8,4$, $p=0,01$).

В диаде «мужчина – мужчина» принцип равноправия понимается как обсуждение с собеседником способов решения конфликта ($\varphi^* = 6,286$, $p=0,01$), предложение компромисса ($\varphi^* = 3,635$, $p=0,01$), решение конфликта ($\varphi^* = 8,973$, $p=0,01$).

Таблица 9. Особенности соблюдения принципа добровольности респондентками в диаде «женщина – мужчина»

Контент-аналитические категории	Респондентки, согласные соблюдать принцип добровольности	Респондентки, несогласные соблюдать принцип добровольности	φ^*
Мысли			
Собеседник отказывает в помощи не в первый раз	21%	4%	$\varphi^* = 3,882$, $p=0,01$
Слова			
Обесценивание ситуации	26%	9%	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,26$, $p=0,01$
Действия			
Самостоятельное решение проблемы	54,2%	25%	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,299$, $p=0,01$

Таблица 10. Особенности соблюдения принципа добровольности респондентками в диаде «женщина-женщина»

Контент-аналитические категории	Респондентки, согласные соблюдать принцип добровольности	Респондентки, несогласные соблюдать принцип добровольности	φ^*
Мысли			
Понимание причин отказа собеседницы помогать	31,6%	5,9%	$\varphi^* = 4,971$, $p=0,01$
Слова			
Решение проблемы без помощи собеседницы	25%	7%	$\varphi^* = 3,613$, $p=0,01$
Извинения	14,3%	3,4%	$\varphi^* = 2,864$, $p=0,01$
Действия			
Самостоятельное решение проблемы	38,5%	22%	$\varphi^* = 2,567$, $p=0,01$
Избегание продолжения разговора	19,2%	5,5%	$\varphi^* = 3,069$, $p=0,01$
Улыбнулась	19,2%	5,5%	$\varphi^* = 3,069$, $p=0,01$

Таблица 11. Особенности соблюдения принципа добровольности респондентами в диаде «мужчина-женщина»

Контент-аналитические категории	Респонденты, согласные соблюдать принцип добровольности	Респонденты, несогласные соблюдать принцип добровольности	φ^*
Мысли			
Понимание причин отказа собеседницы помогать	35,7%	6%	$\varphi^* = 5,558$, $p=0,01$
Слова			
Поддержание диалога	33,3%	4,5%	$\varphi^* = 5,671$, $p=0,01$
Извинения	16,7%	4,5%	$\varphi^* = 2,927$, $p=0,01$
Действия			
Улыбка	20%	6,7%	$\varphi^* = 2,85$, $p=0,01$

**Таблица 12. Особенности соблюдения принципа добровольности
респондентами в диаде «мужчина – мужчина»**

Контент-аналитические категории	Респонденты, согласные соблюдать принцип добровольности	Респонденты, несогласные соблюдать принцип добровольности	φ^*
Слова			
Поддержание диалога	63,3%	18,2%	$\varphi^*=6,781$, $p=0,01$
Действия			
Самостоятельное решение проблемы	22,2%	7,1%	$\varphi^*=3,125$, $p=0,01$

**Таблица 13. Особенности соблюдения принципа равноправия
респондентками в диаде «женщина – мужчина»**

Контент-аналитические категории	Респондентки, согласные соблюдать принцип добровольности	Респондентки, несогласные соблюдать принцип добровольности	φ^*
Мысли			
Кто-то должен уступить	19%	5,6%	$\varphi^*=2,998$, $p=0,01$
Эмоции			
Положительные эмоции (обобщенные)	12,5%	9%	$\varphi^*_{\text{эмп}}=0,806$, $p=0,05$
Слова			
Уступаю	40%	14,3%	$\varphi^*_{\text{эмп}}=4,193$, $p=0,01$
Действия			
Разрешение конфликта	47%	21%	$\varphi^*_{\text{эмп}}=3,953$, $p=0,01$

**Таблица 14. Особенности соблюдения принципа равноправия респондентками
в диаде «женщина – женщина»**

Контент-аналитические категории	Респондентки, согласные соблюдать принцип равноправия	Респондентки, несогласные соблюдать принцип равноправия	φ^*
Мысли			
Уступлю	14,8%	3,7%	$\varphi^*_{\text{эмп}}=2,85$, $p=0,01$
Эмоции			
Положительные эмоции (обобщенные)	30%	4%	$\varphi^*_{\text{эмп}}=5,346$, $p=0,01$
Слова			
Обсуждение случившегося	45%	6,9%	$\varphi^*_{\text{эмп}}=6,64$, $p=0,01$

**Таблица 15. Особенности соблюдения принципа равноправия респондентками
в диаде «мужчина – женщина»**

Контент-аналитические категории	Респонденты, согласные соблюдать принцип равноправия	Респонденты, несогласные соблюдать принцип равноправия	φ^*
Слова			
Обсуждение способов решения конфликта	45%	10%	$\varphi^*_{\text{эмп}}=5,848$, $p=0,01$
Действия			
Разрешение конфликта	60%	8,3%	$\varphi^*_{\text{эмп}}=8,4$, $p=0,01$

Таблица 16. Особенности соблюдения принципа равноправия респондентками в диаде «мужчина – мужчина»

Контент-аналитические категории	Респонденты, согласные соблюдать принцип равноправия	Респонденты, несогласные соблюдать принцип равноправия	φ^*
Слова			
Обсуждение способов решения конфликта	36,7%	4,2%	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 6,286$, $p=0,01$
Предложение пойти на взаимные уступки	20%	4,2%	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,635$, $p=0,01$
Действия			
Разрешение конфликта	61%	6,7%	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 8,973$, $p=0,01$

Выводы

Гипотеза подтвердилась частично. Нами выявлены особенности трактовки принципов медиации женщинами и мужчинами.

Женщины и мужчины трактуют конфиденциальность как отказ от разглашения конфиденциальной информации, снижение значимости ситуации.

Принцип нейтральности женщины интерпретируют как обсуждение случившегося, решение конфликта. В диаде «женщина – мужчина» принцип нейтральности трактуется респондентками искаженно как одобрение признания вины. Мужчины понимают принцип нейтральности как поддержание диалога, переживание положительных эмоций при признании вины собеседником.

Женщины, независимо от пола собеседника, трактуют принцип добровольности как самостоятельное решение про-

блемы при отказе помогать им, извинения за беспокойства. В диаде «женщина – женщина» их интересуют причины отказа. Респонденты интерпретируют добровольность как поддержание диалога. В диаде «мужчина – мужчина» они рассматривают добровольность как самостоятельное решение проблемы.

Принцип равноправия интерпретируется женщинами и мужчинами как действия по обсуждению, решению конфликта. Женщины понимают равноправие как уступки.

Результаты исследования могут использоваться в программах развития коммуникативной и конфликтологической компетентности взрослых, при организации служб медиации. Ограничения полученных результатов: объем и неравномерность выборки по возрастному и профессиональному критерию.

Литература

- Ажимова, И. Ф., Боровских, В. Н. (2020) Медиация как альтернативный путь преодоления социальной беспомощности. В кн.: С. М. Шингаев (ред.). *Служба практической психологии в системе образования: достижения и устремления. Сборник материалов XXIV международной научно-практической конференции*. СПб.: СПб АППО, с. 205–209.
- Гуриева, С. Д. (2015) *Тактики и стратегии ведения переговоров*. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского ун-та, 130 с.
- Дубровская, Г. Е. (2018) Служба примирения как способ урегулирования конфликтов в общеобразовательной среде. В кн.: Т. А. Попова, И. И. Манина (ред.) *Медиация в современном образовательном пространстве: электронный сборник материалов I международной научно-практической конференции*. М.: ПИ РАО, с. 102–106.

- Лазарева, О. В. (2019) Добровольность как принцип проведения процедуры медиации. В кн.: *Перспективы становления и развития медиации в регионах. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции*. Саратов: Наука, с. 60–63.
- Микляева, А. В., Румянцева, П. В., Туманова, Е. Н. (2016) *Школьная медиация: теоретические и методические основы*. М.: СВИВТ, 143 с.
- Сухова, Н. В. (2013) Принципы процесса медиации. *Вестник Тюменского государственного университета*, т. 3, с. 154–162.
- Correa, D. L. H. (2014) La mediación escolar, comunidades en miniatura. Una herramienta de enfrentamiento a la violencia escolar. In: *Tesis para optar al grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales*. Santiago de Chile, 325 p.

References

- Azhimova, I. F., Borovskikh, V. N. (2020) Mediatsiya kak al'ternativnyj put' preodoleniya sotsial'noj bespomoshchnosti [Mediation as an alternative way to overcome social helplessness]. In: S. M. Shin-gaev (ed.). *Sluzhba prakticheskoy psikhologii v sisteme obrazovaniya: dostizheniya i ustremleniya. Sbornik materialov XXIV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Practical Psychology Service in the education system: achievements and aspirations. Collection of materials of the XXIV International Scientific and practical Conference]. Saint Petersburg: SPb APPO Publ., 414 p. (In Russian)
- Correa, D. L. H. (2014) La mediación escolar, comunidades en miniatura. Una herramienta de enfrentamiento a la violencia escolar. In: *Tesis para optar al grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales*. Santiago de Chile, 325 p. (In Spanish)
- Dubrovskaya, G. E. (2018) Sluzhba primireniya kak sposob uregulirovaniya konfliktov v obshcheobrazovatel'noj srede [Reconciliation service as a way to resolve conflicts in the general education environment]. In: T. A. Popova, I. I. Manina (eds.). *Mediatsiya v sovremennom obrazovatel'nom prostanstve: elektronnyj sbornik materialov I mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Mediation in the modern educational space: electronic collection of materials of the I International scientific and practical conference]. Moscow: PI RAE Publ., pp. 102–106. (In Russian)
- Gurieva, S. D. (2015) *Taktiki i strategii vedeniya peregovorov* [Negotiation tactics and strategies]. Saint Petersburg: SPbSU Publ., 130 p. (In Russian)
- Lazareva, O. V. (2019) Dobvol'nost' kak printsip provedeniya protsedury mediatsii [Voluntariness as a principle of mediation procedure] In: *Perspektivy stanovleniya i razvitiya mediatsii v regionakh. Sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Prospects for the formation and development of mediation in the regions. Collection of materials of the IV International Scientific and Practical Conference]. Saratov: Nauka Publ., pp. 60–63. (In Russian)
- Miklyaeva, A. V., Rumyantseva, P. V., Tumanova, E. N. (2016) *Shkol'naya mediatsiya: teoreticheskie i metodicheskie osnovy* [School mediation: theoretical and methodological foundations]. Moscow: SVIVT Publ., 143 p. (In Russian)
- Sukhova, N. V. (2013) Printsipy protsessy mediatsii [Principles of the mediation process]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of the Tyumen State University*, vol. 3, pp. 154–162. (In Russian)

Виды отношения к себе как профессионалу

С. В. Духновский¹

¹ Санкт-Петербургский университет МВД России
198206, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1

Сведения об авторе:

Сергей Витальевич Духновский

SPIN: 9146-2898

e-mail: dukhnovskysv@mail.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В статье приводится классификация видов профессионального самоотношения. Основаниями для классификации выступают активность и позитивность субъекта трудовой профессиональной деятельности. Активность понимается как сила стремлений к достижению профессиональных целей, к изменению ситуации в желаемую для себя сторону. Активность предполагает сочетание таких параметров самоотношения, как уровень притязаний и установка на профессиональное саморазвитие, тогда как позитивность – это принятие субъектом себя как профессионала,

удовлетворённость своей карьерой, значимая для профессионального развития и осуществления желаемых и/или необходимых для себя целей. Сочетание активности и позитивности позволяет выделить конструктивные, деструктивные и компенсаторные виды профессионального самоотношения. К конструктивным видам относятся активно-позитивное, активное и позитивное самоотношение. Деструктивные включают в себя пассивно-негативное, негативное, пассивное. Компенсаторными видами являются: самоотношение при высокой активности и низкой позитивности и самоотношение при высокой позитивности и низкой активности. Показано, что субъекты с конструктивным профессиональным самоотношением мотивированы содержанием трудовой деятельности, возможностью самосовершенствования и творческой самореализацией в профессии, а также признанием собственной уникальности и квалификации. Ведущими мотивами трудовой деятельности субъектов с деструктивным отношением к себе как профессионалу выступают сохранение сил и здоровья, избегание ответственности, следование традициям, а также власть и статус (ради «выгодного» положения в организации). Для выявления видов профессионального самоотношения, а также его содержательных особенностей, предлагается использовать авторский опросник «Отношение к себе как профессионалу» (ОСП), отвечающий основным психометрическим требованиям, предъявляемых к разработке профессиональных психологических тестов. Оценка видов профессионального самоотношения будет полезной при составлении индивидуального плана личностно-профессионального, карьерного развития работников, а также для прогнозирования готовности сотрудника к выполнению трудовых функций, в том числе в особых условиях; предиктивной оценки риска нарушений служебной дисциплины и определения ресурсов эффективной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: отношение к себе, профессионал, активность, позитивность, виды самоотношения, конструктивный, деструктивный

Types of self-awareness of oneself as a professional

S. V. Dukhnovsky¹

¹ St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia
1 Letchika Pilyutova Str., St. Petersburg 198206, Russia

Author:

Sergey V. Dukhnovsky

SPIN: 9146-2898

e-mail: dukhnovskysv@mail.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article provides a classification of the types of self-awareness of oneself as a professional. The classification takes into account the levels of active and positive attitude to work. Activity is understood as the power of striving to achieve professional goals and/or to change a situation at work. Activity involves a combination of such parameters as the level of ambition and the attitude to professional self-development. Positivity is the acceptance of oneself as a professional. It is also satisfaction with one's career that encourages professional development and the implementation of desired and/or necessary goals. The combination of activity and positivity makes it possible to

distinguish constructive, destructive and compensatory types of professional self-awareness.

Constructive types include active/positive, active, and positive self-awareness. Destructive types include passive/negative, negative, and passive self-awareness. Compensatory types combine high activity and low positivity or high positivity and low activity. It has been shown that individuals with constructive professional self-awareness are motivated by the content of their work, the possibility of self-improvement and creative professional self-realization as well as the recognition of their uniqueness and qualifications. Individuals with a destructive attitude towards themselves as a professional are motivated by a possibility to keep energy and health, avoidance of responsibility, adherence to traditions, power and status (for the sake of a favorable position in the organization).

To identify the types of professional self-awareness and their meaningful features, the self-designed questionnaire Professional Self-Awareness was used. It meets the basic psychometric requirements for the development of professional psychological tests. The identification of the types of professional self-awareness may find an application in designing individual plans for personal, professional, and career development of employees. It may also be used to forecast employees' readiness to perform particular functions, including working in special conditions. Another possible application is a predictive assessment of the risk of violations of labor discipline and identification of resources for effective professional activity.

Keywords: self-awareness, professional, activity, positivity, types of self-awareness, constructive, destructive

Отношение к себе, в том числе и в трудовой деятельности, является одним из индикаторов профессионального развития субъекта, показателем его личностного и профессионально-психологического благополучия. Анализ особенностей профессионального самоотношения позволяет оценить как потенциалы сотрудника, так и его кадровых риски. Кроме того, своевременная диагностика, а в случае необходимости и коррекция доминирующего вида отношения к себе как профессионалу может выступать условием, определяющим траекторию

личностно-профессионального, карьерного развития субъекта трудовой деятельности.

Укажем, что в общепсихологическом плане вопросы отношения к себе, в том числе и профессионального самоотношения, поднимались в исследованиях Сарджвеладзе (Сарджвеладзе 2003), Столина (Столин 1983), Пантилеева (Пантилеев 1993), Карпинского и Колышко (Карпинский, Колышко 2010), Герасимова (Герасимов 2010), Кузнецова и Трегубовой (Кузнецов, Трегубова 2020) и др.

Обращает на себя внимание, что, несмотря на наличие исследований, вопросы дифференциации видов отношения к себе как профессионалу нуждаются в дополнительном изучении и анализе.

Опираясь на исследования Ананьева (Ананьев 1999), Толочка (Толочек 2017), Поварёнкова (Поварёнков 2018), Куликова (Куликов 1997), предлагаем альтернативный взгляд на проблему профессионального самоотношения и возможность его классификации. При этом опираемся на следующие концептуальные положения.

1. Источники отношений (в том числе и отношения к себе) могут быть как внешними, так и внутренними и даже навязанными средой. Процессами отношения к себе выступают: познание себя, самооценка и саморегуляция, тогда как компонентами – познавательный (представления о себе), эмоциональный (принятие себя) и поведенческий (установки на себя, активность, направленная на себя) (Куликов 1997).

2. Личность представляет собой открытую, нелинейную, сложную самоорганизующуюся систему, которая представляет собой блуждающий по многовариантным путям жизненного поля процесс (Ананьев 1999).

3. Профессионал – это субъект профессиональной деятельности, длительно специализирующийся в определенной трудовой сфере, успешно справляющийся с возложенными на него должностными функциями, имеющий соответствующую квалификацию, интегрированный в профессиональном сообществе (в контактных группах, в организации, в профессии) (Толочек 2017).

4. Типами деятельности профессионала, в зависимости от задач, им решаемых, являются профессиональные и метапрофессиональные (Поварёнков 2018). *Деятельности, относящиеся к профессиональному типу*, «ориентированы на решение профессиональных задач, связанных с созданием материальных и духовных ценностей (потребительских стоимо-

стей). Их название определяется содержанием конкретных профессий и специальностей» (Поварёнков 2018, 23). *Виды деятельности, относящиеся к метапрофессиональному типу*, «ориентированы на “воспроизводство” самого профессионала. Они делятся на два подтипа: на деятельности профессионально-содержательного и статусного развития профессионала» (Поварёнков 2018, 23). Применительно к отношению к себе это может выражаться в установках, направленных на профессиональное саморазвитие и должностное (статусное) развитие профессионала.

Исходя из отмеченного выше, под *отношением к себе как профессионалу* мы понимаем процесс познание себя, самооценки, саморегуляции и осознания себя, выражающийся в уровне притязаний, установке на профессиональное саморазвитие и должностное развитие, а также представлении и принятии себя как профессионала. Укажем, что сочетание уровня притязаний с установкой на профессиональное саморазвитие отражают *величину активности в отношении себя*, тогда как представление и принятия субъектом себя как профессионала – *величина позитивности* профессионального самоотношения (Духновский 2021b; 2021c).

Соотношение активности и позитивности позволяет выделить виды отношения к себе как профессионалу: конструктивные, деструктивные и компенсаторные.

Конструктивные виды профессионального самоотношения. Общей характеристикой субъектов с конструктивным отношением к себе как профессионалу является повышенный уровень притязаний и установки на профессиональное саморазвитие в сочетании с сформированным позитивным представлением о себе как профессионале. Как показали результаты исследований (Духновский 2021a) у данной категории субъектов может наблюдаться некоторая степень неудовлетворенности собой как профессионалом, выступающая мотивационным фактором достижения профессиональных целей посредством развития и использова-

ния своих личностно-профессиональных качеств, способностей и умений, что, в свою очередь, способствует переживанию позитивных чувств относительно себя, своего профессионального и карьерного выбора, позитивному отношению к себе как профессионалу. Для субъектов с конструктивным профессиональным отношением к себе в работе важно ее содержание в сочетании с возможностью проявить себя, в том числе и при помощи выполнения трудных заданий. Их отличает самостоятельность и развитое чувство профессионального достоинства. Доминирующими мотивационными факторами для них являются содержание труда, саморазвитие, творчество и разнообразие, признание своей квалификации.

В группу конструктивных видов отношения к себе входят: активно-позитивное, активное и позитивное виды.

Активно-позитивное самоотношение. Выражена ориентация субъекта на более высокие профессиональные стандарты, стремление к реализации желаемых и/или необходимых для субъекта профессиональных целей, отличающихся большей трудностью, значимостью и престижностью, в сочетании со стремлением к развитию личных и личностно-профессиональных качеств (ресурсов и способностей) для повышения своей профессиональной компетентности. Осознание и восприятие себя как профессионала, удовлетворенного своим профессиональным и карьерным выбором, способного успешно разрешать сложные, нетривиальные профессиональные задачи, позитивное отношение к себе как профессионалу.

В активном виде профессионального соотношения показатели уровня притязаний и установки на профессиональное саморазвитие выше, чем показатели принятия и представления о себе как профессионале. Для позитивного самоотношения присуще иная картина – принятие и представление о себе как профессионале доминируют над уровнем притязаний и установкой на профессиональное саморазвитие.

Деструктивные виды профессионального самоотношения. Общей характеристикой данной категории субъектов является пониженный уровень притязаний, непринятия себя как профессионала и несформированность представлений о себе как профессионале в сочетании со слабовыраженной ориентацией на профессиональное саморазвитие и должностное развитие. Субъекты стараются избегать ответственности, активности и инициативы, обладают слабой мотивацией к эффективной работе. Ведущими мотивами трудовой деятельности могут выступать сохранение сил и здоровья, избегание ответственности, следование традициям, а также власть и статус (ради «выгодного» положения в организации).

В группу деструктивных видов отношения к себе входят: пассивно-негативное, негативное и пассивное виды.

Пассивно-негативное отношение к себе как профессионалу. Не выражено стремление к профессионально значимым целям, предпочтение отдается решению более простых, стандартных задач, не требующих приложения дополнительных сил и способностей. Отсутствие готовности и желания искать и использовать новую информацию в своей профессиональной деятельности в сочетании с низкой интеграцией в профессиональное сообщество. Субъект не имеет четкого представления о себе как профессионале и не задумывается о развитии своих профессионально-психологических качеств и способностей, необходимых для эффективной трудовой деятельности. В оценках себя как профессионала, своего профессионального и карьерного выбора преобладают астенические и меланхолические чувства.

Компенсаторными видами отношения к себе как профессионалу являются: самоотношение при высокой активности и низкой позитивности и самоотношение при высокой позитивности и низкой активности.

Так, профессиональному самоотношению с высокой активностью и низкой позитивностью, свойственны:

а) высокая активность, выраженная в стремлении к профессиональному саморазвитию и достижению желаемых профессиональных целей, не приносит ожидаемых результатов, что приводит к занижению самооценки, формированию негативных представлений о себе как профессионале, неудовлетворённости собой, своим карьерным и профессиональным выбором;

б) неудовлетворенность собой как профессионалом, неприятие себя, низкая оценка своих достижений, способностей и потенциалов компенсируется завышенным уровнем притязаний и стремлением к профессиональному саморазвитию.

Отношение к себе как профессионалу с высокой позитивностью и низкой активностью предполагает:

а) неадекватно завышенные представления о себе как профессионале в сочетании с удовлетворенностью собой и достигнутыми результатами сопровождаются снижением уровня притязаний, отсутствием стремления к профессиональному саморазвитию;

б) отсутствие ориентации на профессиональное саморазвитие (низкая её выраженность) в сочетании с отсутствием желания достигать более высоких профессиональных и личностно значимых целей

компенсируется завышенной (порой неадекватно) оценкой себя, своих личностно-профессиональных качеств и способностей, некритичным отношением к себе как профессионалу. представлениями о себе как профессионале.

В завершение отметим следующее. Выявление доминирующего вида профессионального самоотношения осуществляется с использованием разработанной нами одноименной методики – «ОСП», благодаря оценке выраженности уровня притязаний, представления и принятия себя как профессионала, а также установки на профессиональное саморазвитие и должностное развитие как индикаторов профессионального самоотношения (Духновский 2021). Знание и учет особенностей и вида отношения к себе как профессионалу будет полезным при составлении индивидуального плана личностно-профессионального, карьерного развития работников, а также для прогнозирования его готовности к выполнению трудовых функций, в том числе в особых условиях; предиктивной оценки ресурсов эффективной профессиональной деятельности и риска нарушений служебной дисциплины.

Литература

- Ананьев, В. А. (1999) Введение в потрясающую психотерапию. *Журнал практического психолога*, № 7-8, с. 15–31.
- Герасимов, П. Е. (2010) Теоретические аспекты проблемы «самоотношения». *Ученые записки. Сер. Психология. Педагогика*, № 4 (12), с. 80–84.
- Духновский, С. В. (2021a) Выраженность процессов саморегуляции у педагогов с разным видом профессионального самоотношения. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*, т. 21, вып. 3, с. 304–308. DOI: 10.18500/1819-7671-2021-21-3-304-308
- Духновский, С. В. (2021b) Оценка отношения к себе как профессионалу: описание методики, возможности использования в системе государственной гражданской службы. *Кадровик*, № 7, с. 33–41.
- Духновский С. В. (2021с) *Психодиагностика*. М: Юрайт, 353 с.
- Карпинский, К. В., Колышко, А. М. (2010) *Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики*. Гродно: ГрГУ, 140 с.
- Кузнецов, В. В., Трегубова, С. Н. (2020) О показателях проявления субъективности у спортсменов в аспекте структуры и содержательной специфики самоотношения. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*, № 15 (2), с. 85–91. DOI: 10.14526/2070-4798-2020-15-2-85-91

- Куликов, Л. В. (1997) *Психология настроения*. СПб.: Изд-во СПбГУ, 234 с.
- Пантилеев, С. Р. (1993) *Методика исследования самоотношения*. М.: Смысл, 32 с.
- Поварёнков, Ю. П. (2018) Уточнённая характеристика типов и видов деятельности профессионала. *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*, т. 3, № 2, с. 4–26.
- Сарджвеладзе, Н. И. (2003) Самоотношение личности. В кн.: Д. Я. Райгородский (ред.). *Психология самосознания: хрестоматия*. Самара: Бахрах-М, с. 45–47.
- Столин, В. В. (1983) *Самосознание личности*. М.: МГУ, 284 с.
- Толочек, В. А. (2017) *Профессиональная карьера как социально-психологический феномен*. М.: ИП РАН, 262 с.

References

- Anan'ev, V. A. (1999) Vvedenie v potryasayushchuyu psikhoterapiyu [Introduction to amazing psychotherapy]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa — Journal of Practical Psychologist*, no. 7-8, pp. 15–31. (In Russian)
- Gerasimov, P. E. (2010) Teoreticheskie aspekty problemy “samootnosheniya” [Theoretical aspects of the problem of ‘self-communication’]. *Uchenye zapiski. Ser. Psikhologiya. Pedagogika — Academic notes. Series Psychology, Pedagogy*, no. 4 (12), pp. 80–84. (In Russian)
- Dukhnovskii, S. V. (2021a) Vyrashennost' protsessov samoregulyatsii u pedagogov s raznym vidom professional'nogo samootnosheniya [The severity of self-regulation processes among teachers with different types of professional self-defense]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika — News of Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, vol. 21, no. 3, pp. 304–308. DOI: 10.18500/1819-7671-2021-21-3-304-308 (In Russian)
- Dukhnovskii, S. V. (2021b) Otsenka otnosheniya k sebe kak professionalu: opisanie metodiki, vozmozhnosti ispol'zovaniya v sisteme gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhby [Assessment of attitude towards oneself as a professional: description of the methodology, possibilities of use in the system of the state civil service]. *Kadrovik — HR Manager*, no. 7, pp. 33–41. (In Russian)
- Dukhnovskii, S. V. (2021c) *Psikhodiagnostika [Psychodiagnostics]*. Moscow: Yurajt Publ., 353 p. (In Russian)
- Karpinskii, K. V., Kolyshko, A. M. (2010) *Professional'noe samootnoshenie lichnosti i metodika ego psikhologicheskoy diagnostiki [Professional self-recognition of the person and the methodology of his psychological diagnosis]*. Grodno: GrGU Publ., 140 p. (In Russian)
- Kuznetsov, V. V., Tregubova, S. N. (2020) O pokazatelyakh proyavleniya sub"ektivnosti u sportsmenov v aspekte struktury i soderzhatel'noj spetsifiki samootnosheniya [On the indicators of the manifestation of subjectivity in athletes in terms of structure and substantive specifics of self-communication]. *Pedagogiko-psikhologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoy kul'tury i sporta — Pedagogical, psychological and biomedical problems of physical culture and sports*, no. 15 (2), pp. 85–91. DOI: 10.14526/2070-4798-2020-15-2-85-91 (In Russian)
- Kulikov, L. V. (1997) *Psikhologiya nastroyeniya [Psychology of mood]*. Saint-Petersburg: SPbSU Publ., 234 p. (In Russian)
- Pantileev, S. R. (1993) *Metodika issledovaniya samootnosheniya [Methodology for the study of self-relationship]*. Moscow: Smysl Publ., 32 p. (In Russian)
- Povarenkov, Yu. P. (2018) Utochnennaya kharakteristika tipov i vidov deyatel'nosti professionala [Updated description of the types and types of professional activities]. *Institut psikhologii Rossiiskoj akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda — Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational and labor psychology*, vol. 3, no. 2, pp. 4–26. (In Russian)
- Sardzhveladze, N. I. (2003) Samootnoshenie lichnosti [Personal self-identification]. In: D. Ya. Raigorodsky (ed.). *Psikhologiya samosoznaniya: khrestomatiya [Psychology of self-awareness: anthology]*. Samara: Bakhrakh-M Publ., pp. 45–47. (In Russian)
- Stolin, V. V. (1983) *Samosoznanie lichnosti [Personality self-awareness]*. Moscow: MGU Publ., 284 p. (In Russian)
- Tolochek, V. A. (2017) *Professional'naya kar'era kak sotsial'no-psikhologicheskij fenomen [Professional career as a socio-psychological phenomenon]*. Moscow: IP RAS Publ., 262 p. (In Russian)

Психосоциальные аспекты адаптации после инсульта

Н. Г. Ермакова¹

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

Сведения об авторе:

Наталья Георгиевна Ермакова

SPIN: 8037-9078

ResearcherID: AAD-1734-2019

Scopus AuthorID: 57216493968

ORCID: 0000-0002-3015-8488

e-mail: nataliya.ermakova@yandex.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Внезапная и тяжелая болезнь становится стрессом для больных, особенно на этапе ранней реабилитации, в связи с чем актуальным является психологическая помощь больным в процессе реабилитации (Ермакова 2022; Григорьева, Тхостов 2009). Реабилитация после инсульта является сложной общебиологической и психосоциальной проблемой, решение которой предполагает использование биопсихосоциального подхода (Кадыков, Шахпаронова 2017). Разносторонность подхода к больному в реабилитации реализуется на практике в создание мультидисциплинарных бригад (МДБ), в которую входят, наряду с лечащим врачом-неврологом, физиотерапевт, эрготерапевт, мето-

дист лечебной физкультуры, логопед и психолог.

Целью исследования является изучение возможной направленности психологической помощи в условиях мультидисциплинарной реабилитационной бригады поликлиники. Задачами психологической помощи являются изучение отношения к болезни, к лечению, эмоционального состояния, формирование приверженности лечению, адаптация в домашних условиях. В условиях реабилитации в мультидисциплинарной бригаде (МДБ) поликлиники нами наблюдалось 115 больных, находившихся на амбулаторно-поликлиническом наблюдении на дому после перенесенного инсульта в 2016-2019 годах.

При работе с больными психологом проводилось клиническое интервью; психологическая коррекция отношений больных к самому себе к болезни и к лечению, формирование позитивной лечебной и жизненной перспективы, приверженности лечению. При работе с микросоциумом проводилось консультирование, направленное на улучшение взаимодействия родственников, помощников и больного. После завершения реабилитационных мероприятий отмечалась положительная динамика показателей самообслуживания по шкале Бартел, когнитивных функций по шкале MMSE, тревоги и депрессии по шкале HADS.

Ключевые слова: адаптация после инсульта, когнитивные функции, эмоциональные реакции на болезнь, мультидисциплинарная бригада, психологическая помощь

Psychosocial aspects of adaptation after a stroke

N. G. Ermakova¹

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

Author:

Natalia G. Ermakova

SPIN: 8037-9078

ResearcherID: AAD-1734-2019

Scopus AuthorID: 57216493968

ORCID: 0000-0002-3015-8488

e-mail: nataliya.ermakova@yandex.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. A sudden and severe illness is stressful for patients, especially at the stage of early rehabilitation. Therefore, it is important to provide psychological assistance to patients undergoing rehabilitation (Ermakova 2022; Grigorieva, Tkhostov 2009). Rehabilitation after a stroke is a complex general biological and psychosocial issue which requires a biopsychosocial approach (Kadykov, Shakhparonova 2017). The versatility of assistance provided to the patient undergoing rehabilitation is possible to achieve through multidisciplinary teams (MDT). MDT includes, along with the attending physician, a neurologist, a physiotherapist, an occupational therapist, a physical therapy methodologist, a speech therapist and a psychologist.

The purpose of the study is to explore the possible focus of psychological assistance in an MDT at a clinic. Psychological

assistance aims to find out the patient's attitude to the disease and treatment, assess the patient's emotional state, the formation of adherence to treatment and adaptation at home. We observed 115 patients undergoing outpatient care at home after a stroke in 2016–2019. Their rehabilitation was facilitated by a clinical MDT.

As part of the rehabilitation, the psychologist conducted a clinical interview; adjusted the patients' attitudes towards themselves, the disease and treatment; facilitated the formation of a positive perspective on life, treatment and adherence to treatment. At the level of a microcommunity, counseling aimed at improving the interaction between the relatives, helpers and the patient.

The post-rehabilitation period showed positive trends in self-care indicators on the Barthel scale, cognitive function on the MMSE scale, and anxiety and depression on the HADS scale.

Keywords: adaptation after a stroke, cognitive functions, emotional reactions to illness, multidisciplinary team, psychological assistance

Введение

В последнее десятилетие отмечается увеличение числа cerebrovasкулярных заболеваний, что делает реабилитацию больных с последствиями инсульта актуальной медико-социальной проблемой, направленной на восстановление нарушенных функций и возвращение больного в социум. Инсульт оказывает негативное психологическое и социальное воздействие на больного, резко изменяя стиль его жизни и нормальный контроль над окружающей средой (Курмышев, Савилов, Костюк 2018; McCarthy, Sucharew et al.) и сопровождается депрессивными,

невротическими реакциями на заболевание (Кадыков, Шахпаронова 2017).

Развитие депрессивных реакций на болезнь наблюдается у 30–40% больных (Парфенов 2023; Мальцев, Михайлов, Мазо 2017; Townend et al. 2010); у части больных наблюдается тревога за свое здоровье и выздоровление, боязнь повторного инсульта (Ермакова 2022; Григорьева, Тхостов 2009; Patel et al. 2018).

Предотвращение, лечение и реабилитация инсульта является сложной общебиологической и психосоциальной проблемой, решение которой предполагает наличие биопсихосоциального подхода (Ковальчук и др. 2022; Михайлов, Лукина,

Сафонова 2021). Психосоциальный аспект адаптации после инсульта предполагает восстановление психологического статуса больного, его физической и психической независимости, возможность взаимодействия с социумом, возвращение к привычным занятиям, в ряде случаев к труду. Социальная помощь осуществляется путем оформления социальных пособий по инвалидности и льгот, помощь социального работника.

В структуре психосоциального аспекта адаптации важной является психологическая помощь больным после инсульта, направленная на формирование приверженности лечению, положительной лечебной и жизненной перспективы (Ермакова 2022; Григорьева и др. 2015; Курмышев, Савилов, Костюк 2018).

Ряд авторов отмечают низкий уровень приверженности лечению у больных после инсульта (Танашян, Антонова, Лагода 2023; Григорьева, Калинина, Нестерева 2015). Зачастую после выписки домой, достигнув некоторой стабилизации состояния, больные прекращают активные занятия, прием лекарств, наблюдается эмоциональное и мотивационное снижение. Больные мало занимаются физкультурой, нарушают гипохолестериновую диету, перестают выполнять задания логопеда, и все улучшения, которые были достигнуты в условиях реабилитационного стационара, постепенно снижаются. Все призывы родственников к выполнению назначений врача игнорируются. Разносторонность подхода к больному реализуется на практике в создании мультидисциплинарных бригад (МДБ), как в реабилитационном стационаре, так и в поликлинике (Ковальчук и др. 2022; Пизова 2018), которые ориентированы на создание непрерывности реабилитационных мероприятий, вторичную профилактику инсульта, формирование приверженности лечению, адаптацию в домашних условиях, в связи с чем, актуальной является психологическая помощь больному и в амбулаторных условиях.

Целью исследования является изучение возможной направленности психоло-

гической помощи в условиях мультидисциплинарной реабилитационной бригады поликлиники.

Материалы и методы

В условиях реабилитации в мультидисциплинарной бригаде (МДБ) поликлиники № 114 Приморского района Санкт-Петербурга с 2016 по 2019 г. нами наблюдалось 115 больных после перенесенного инсульта; мужчин 63, женщин 52, в возрасте от 38 до 94 лет. С последствием ишемического инсульта 103; геморрагического 12; с давностью заболевания от двух недель до полугода, первичный инсульт произошел у 73 больных, повторный у 43; нарушения речи наблюдались у 77 больных (афазия 38; дизартрия 39).

С больными проводились реабилитационные мероприятия (лекарственная терапия, лечебная физкультура, эрготерапия, логопедическая и психологическая помощь) на дому с участием сотрудников МДБ поликлиники (врач-невролог, методист лечебной физкультуры, эрготерапевт, логопед, психолог, медсестра). При необходимости подключались другие специалисты поликлиники (терапевт, хирург, уролог, кардиолог).

Изучалась динамика жизнедеятельности и самообслуживания с помощью модифицированной шкалы Рэнкина, шкалы Бартел, оценка когнитивных функций проводилась по шкале MMSE, оценка эмоционального состояния с помощью госпитальной шкалы тревоги и депрессии HADS (Белова 2018). Обследование проводилось в начале и через три месяца реабилитационного курса. Статистический анализ проводился с применением непараметрического критерия различий Вилкоксона для связанных выборок.

Результаты и их обсуждение

Все больные были разделены нами в процессе анализа на 3 группы в зависимости от уровня ограничения жизнедеятельности и самообслуживания по критерию модифицированной шкалы Рэнкина (Белова 2018).

В первую группу вошли больные с грубым нарушением жизнедеятельности и

самообслуживания по шкале Рэнкина (5 баллов – пребывают в кровати, «лежание») – 28 больных; вторая группа – выраженное нарушение жизнедеятельности (4 балла – делают 1-2 шага с поддержкой) – 37 больных; третья группа – умеренное нарушение жизнедеятельности (3 балла – больные передвигаются в пределах квартиры, могут выйти на небольшую прогулку в сопровождении родственников) – 50 больных. Уход за больными в домашних условиях (замена памперсов, кормление, измерение АД, прием лекарств) осуществляли родственники, в отдельных случаях помощницы (сиделки). Больные находились на раннем этапе восстановления нарушенных функций: освоения самообслуживания, восстановления двигательных, речевых, когнитивных функций, восстановления навыков ходьбы в пределах квартиры. Родственники больных при участии медперсонала поликлиники подготавливали документы для оформления социальной помощи.

С больными психологом проводилось клиническое интервью; кроме того, проводилась психологическая коррекция отношений больных к самому себе к болезни и к лечению, формирование позитивной лечебной и жизненной перспективы, приверженности лечению, активизация самостоятельных усилий, формирование поэтапных целей восстановления, доступных возможностям больного. Проводились мероприятия по оптимизации отношений микросоциума (родственников, помощников) и больного: информирование родственников о психологическом состоянии больного, дозированной и поэтапном расширении самообслуживания, профилактике сенсорной депривации.

Ведущей психологической проблемой в первой группе было недоверие к своим возможностям восстановления. При работе с больными первой группы формировалась установка на расширение самообслуживания: пользования пультом телевизора здоровой рукой, просмотр или прослушивание отдельных телепередач;

выполнение самостоятельно упражнений, которые показывал методист лечебной физкультуры, активизация возможностей изменения положения в кровати (поворачиваться, садиться), возможность самостоятельного питья из бутылки на прикроватном столике и др.

Во второй группе ведущей психологической проблемой, наряду с недооценкой своих возможностей, являлась переоценка возможностей, и возникала необходимость корректировки цели. Формировалась установка на доступное для больного расширение возможностей самообслуживания и двигательной активности (самостоятельный прием пищи, пересаживание на прикроватный туалет (с поддержкой), выбор и просмотр телепередач, прослушивание аудиокниг или самостоятельное чтение, возможность использования телефона для общения с родственниками и близкими), что способствовало двигательной активизации, а также профилактике сенсорной и социальной депривации.

В третьей группе психологической проблемой являлось недостаточное понимание больными необходимости дозировать расширение нагрузки (длительности ходьбы), проблема обсуждалась и корректировалась.

Расширение посильной самостоятельности и частичной независимости воодушевляло больных, укрепляло веру в возможности восстановления нарушенных функций, улучшало настроение.

При повторном исследовании спустя 3 месяца после начала работы мультидисциплинарной реабилитационной бригады отмечалось улучшение показателей самообслуживания по шкале Бартел и показателей когнитивных функций по шкале MMSE (таблица 1). Отмечалась положительная динамика у больных по показателям шкалы тревоги и депрессии HADS во всех группах (таблица 2).

Стабилизация соматического состояния, увеличение возможностей самообслуживания при работе реабилитационной бригады, формирование реалистиче-

Таблица 1. Динамика показателей по шкале Бартела и MMSE больных 1, 2 и 3 группы

Группы больных	Бартел ADL M±SD		Критерий Вилкоксона	Значимость	MMSE M±SD		Критерий Вилкоксона	Значимость
	До	После			До	После		
1группа (n=28)	6,32±4,456	7,96±5,044	-4,444	0,000	10,82±8,420	11,89±9,134	-3,744	0,000
2группа (n=37)	10,54±2,844	13,51±3,194	-5,117	0,000	17,95±9,246	19,30±9,375	-4,398	0,000
3группа (n=50)	15,34±2,228	18,10±1,074	-6,004	0,000	24,56±3,388	26,12±2,911	-5,893	0,000

Таблица 2. Динамика показателей HADS больных 1, 2 и 3 группы

Группы больных	HADS Тревога M±SD		Критерий Вилкоксона	Значимость	HADS Депрессия M±SD		Критерий Вилкоксона	Значимость
	До	После			До	После		
1группа (n=17)*	11,65±0,493	10,00±0,791	-3,714	0,000	12,65±1,057	10,35±0,996	-3,671	0,000
2группа (n=37)	11,16±0,727	9,46±1,016	-5,443	0,000	11,46±0,558	9,84±0,958	-5,346	0,000
3группа (n=50)	10,76±0,797	8,68±0,891	-6,411	0,000	10,60±0,782	8,08±0,986	-6,302	0,000

Примечание: в первой группе из-за нарушения речи смогли ответить на опросник HADS только часть больных

ского представления о длительности и поэтапности реабилитации способствовали снижению тревоги и депрессии. Немаловажным аспектом является пребывание больных в комфортных и привычных домашних условиях, поддержка микросоциума.

Позитивную динамику отношения к болезни, к лечению, эмоциональную стабилизацию при участии психолога в реабилитации отмечают у больных после инсульта и ряд авторов (Григорьева, Тхостов 2009; Григорьева и др. 2015; Курмышев, Савилов, Костюк 2018; Patel et al. 2018).

Выводы

1. Психологическая коррекция, направленная на эмоциональную поддержку, мобилизацию самостоятельности, формирование лечебной и жизненной перспективы у больных после инсульта с разной степенью снижения самообслуживания и двигательной активности способствует стабилизации эмоционального состояния.

2. Психологическая помощь в работе мультидисциплинарной бригады в условиях поликлиники должна быть направлена как на коррекцию психологических проблем больного, так и на оптимизацию отношений микросоциума.

Литература

- Белова, А. Н. (2018) *Шкалы, тесты и опросники в неврологии и нейрохирургии*. М.: Практическая медицина, 696 с.
- Григорьева, В. Н., Тхостов, А. Ш. (2009) *Психологическая помощь в неврологии*. Н. Новгород: Нижегород. гос. мед. академия, 444 с.

- Григорьева, В. Н., Калинина, С. Я., Нестерева, В. Н., Сорокина, Т. А. (2015) Оценка степени достижения целей в нейрореабилитации больных с инсультом. *Неврологический вестник*, т. 47, № 2, с. 52–57.
- Ермакова, Н. Г. (2022) *Психологическая реабилитация больных с последствиями инсульта*. СПб.: Айсинг, 314 с.
- Кадыков, А. С., Шахпаронова, Н. В. (2017) *Реабилитация после инсульта*. М.: МИА, 240 с.
- Ковальчук, В. В., Цукурова, Л. А., Галкин, А. С. и др. (2022) Основы нейрореабилитации и пути повышения ее эффективности. *Эффективная фармакотерапия*, т. 18, № 43, с. 14–26. DOI: 10.33978/2307-3586-2022-18-43-14-26
- Курмышев, М. В., Савилов, В. Б., Костюк, Г. П. (2018) Динамика восприятия качества жизни у пациентов с когнитивным снижением в период пребывания в комплексной программе нейрокогнитивной реабилитации. *Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева*, № 3, с. 47–52. DOI: 10.31363/2313-7053-2018-3-47-52
- Мальцев, С. Ю., Михайлов, В. А., Мазо, Г. Э., Лукина, Л. В. (2017) Постинсультная депрессия: диагностические трудности и терапевтические перспективы. *Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева*, № 4, с. 13–17.
- Михайлов, В. А., Лукина, Л. В., Сафонова, Н. Ю. (2021) Эффективность нейротропной терапии при лечении непсихотических психических расстройств у пациентов, перенёвших церебральный инсульт. *Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева*, т. 55, № 2, с. 37–44. DOI: 10.31363/2313-7053-2021-55-2-37-44
- Парфенов, В. А. (2023) Применение антидепрессантов в неврологической практике. *Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика*, т. 15, № 2, с. 4–9. DOI: 10.14412/2074-2711-2023-2-4-9
- Пизова, Н. В. (2018) Вопросы реабилитации пациентов после инсульта в амбулаторных условиях. *Медицинский совет. Неврология*, № 12, с. 18–22. DOI: 10.21518/2079-701X-2018-12-18-22
- Танашян, М. М., Антонова, К. В., Лагода, О. В., Корнилова, А. А., Щукина, Е. П. (2023) Приверженность лечению у пациентов с цереброваскулярными заболеваниями как мультифакторальная проблема. *Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика*, т. 15, № 1, с. 18–27. DOI: 10.14412/2074-2711-2023-1-18-27
- McCarthy, M. J., Sucharew, Y. J., Alwell, K. et al. (2016) Age, subjective stress, and depression after ischemic stroke. *Journal of Behavioral Medicine*, vol. 39, pp. 55–64. DOI: 10.1007/s10865-015-9663-0
- Patel, A. V., Shah, S. H., Patel, K. et al. (2018) Prevalence of post-stroke anxiety and its association with socio-demographical factors, post-stroke depression, and disability. *Neuropsychiatry and Neuropsychology*, vol. 13, no. 2, pp. 43–49. DOI: 10.5114/nan.2018.79604
- Townend, E., Tinson, D., Kwan, J. et al. (2010) Feeling sad and useless: an investigation into personal acceptance of disability and its association with depression following stroke. *Clinical Rehabilitation*, vol. 24, pp. 555–564. DOI: 10.1177/0269215509358934

References

- Belova, A. N. (2018) *Shkaly, testy i oprosniki v nevrologii i neyrokhirurgii [Scales, tests and questionnaires in neurology and neurosurgery]*. Moscow: Prakticheskaya meditsina Publ., 696 p. (In Russian)
- Ermakova, N. G. (2022) *Psikhologicheskaya rehabilitatsiya bol'nykh s posledstviyami insul'ta [Psychological rehabilitation of patients with stroke consequences]*. Saint Petersburg: Aising Publ., 314 p. (In Russian)
- Grigor'eva, V. N., Kalinina, S. Ya., Nesterova, V. N., Sorokina, T. A. (2015) Otsenka stepeni dostizheniya tselei v neyroreabilitatsii bol'nykh s insul'tom [Evaluation of the degree of achievement of goals in the neurorehabilitation of patients with stroke]. *Nevrologicheskij vestnik — Neurology Bulletin*, vol. 47, no. 2, pp. 52–57. (In Russian)
- Grigor'eva, V. N., Tkhostov, A. Sh. (2009) *Psikhologicheskaya pomoshch' v nevrologii [Psychological assistance in neurology]*. Nizhnii Novgorod: Nizhegorodckaya gosudarstvennaya meditsinskaya akademiya Publ., 444 p. (In Russian)
- Kadykov, A. S., Shakhparonova, N. V. (2017) *Reabilitatsiya posle insul'ta [Rehabilitation after a stroke]*. Moscow: MIA Publ., 240 p. (In Russian)
- Kovalchuk, V. V., Tsukurova, L. A., Galkin, A. S. et al. (2022) Osnovy neyroreabilitatsii i puti povysheniya ee effektivnosti [Basics of neurorehabilitation and ways to increase its effectiveness]. *Effektivnaya*

- farmakoterapiya* — *Effective Pharmacotherapy*, vol. 18, no. 43, pp. 14–26. DOI: 10.33978/2307-3586-2022-18-43-14-26 (In Russian)
- Kurmyshev, M. V., Savilov, V. B., Kostyuk, G. P. (2018) Dinamika vospriyatiya kachestva zhizni u patsientov s kognitivnym snizheniem v period prebyvaniya v kompleksnoj programme nejrokognitivnoj reabilitatsii [Dynamics of the perception of quality of life in patients with cognitive decline during their stay in a comprehensive program of neurocognitive rehabilitation]. *Obozrenie psikiatrii i meditsinskoj psikhologii imeni V. M. Bekhtereva* — *V. M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, no. 3, pp. 47–52. DOI: 10.31363/2313-7053-2018-3-47-52 (In Russian)
- Mal'tsev, S. Yu., Mikhailov, V. A., Mazo, G. E., Lukina, L. V. (2017) Postinsul'tnaya depressiya: diagnosticheskie trudnosti i terapevticheskie perspektivy [Post-stroke depression: diagnostic difficulties and therapeutic perspectives]. *Obozrenie psikiatrii i meditsinskoj psikhologii im. V. M. Bekhtereva* — *V. M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, no. 4, pp. 13–17. (In Russian)
- McCarthy, M. J., Sucharew, Y. J., Alwell, K. et al. (2016) Age, subjective stress, and depression after ischemic stroke. *Journal of Behavioral Medicine*, vol. 39, pp. 55–64. DOI: 10.1007/s10865-015-9663-0 (In English)
- Mikhailov, V. A., Lukina, L. V., Safonova, N. Yu. (2021) Ehffektivnost' nejrotropnoj terapii pri lechenii nepsikhoticheskikh psikhicheskikh rasstroistv u patsientov, perenesshikh tserebral'nyij insul't [The effectiveness of neurotropic therapy in the treatment of non-psychotic mental disorders in patients with cerebral stroke]. *Obozrenie psikiatrii i meditsinskoj psikhologii imeni V. M. Bekhtereva* — *V. M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, vol. 55, no. 2, pp. 37–44. DOI: 10.31363/2313-7053-2021-55-2-37-44 (In Russian)
- Parfenov, V. A. (2023) Primenenie antidepressantov v nevrologicheskoy praktike [The use of antidepressants in neurological practice]. *Nevrologiya, nejropsikhiatriya, psikhosomatika* — *Neurology, neuropsychiatry, psychosomatics*, vol. 15, no. 2, pp. 4–9. DOI: 10.14412/2074-2711-2023-2-4-9 (In Russian)
- Patel, A. V., Shah, S. H., Patel, K. et al. (2018) Prevalence of post-stroke anxiety and its association with socio-demographical factors, post-stroke depression, and disability. *Neuropsychiatry and Neuropsychology*, vol. 13, no. 2, pp. 43–49. DOI: 10.5114/nan.2018.79604 (In English)
- Pizova, N. V. (2018) Voprosy reabilitatsii patsientov posle insul'ta v ambulatornykh usloviyakh [Issues of rehabilitation of patients after a stroke on an outpatient basis]. *Meditsinskij sovet. Nevrologiya* — *Medical Council. Neurology*, no. 12, pp. 18–22. DOI: 10.21518/2079-701X-2018-12-18-22 (In Russian)
- Tanashyan, M. M., Antonova, K. V., Lagoda, O. V., Kornilova, A. A., Shchukina, E. P. (2023) Priverzhenost' lecheniyu u patsientov s tserebrovaskulyarnymi zabolevaniyami kak mul'tifaktorial'naya problema [Adherence to treatment in patients with cerebrovascular diseases as a multifactorial problem]. *Nevrologiya, nejropsikhiatriya, psikhosomatika* — *Neurology, neuropsychiatry, psychosomatics*, vol. 15, no.1, pp. 18–27. DOI: 10.14412/2074-2711-2023-1-18-27 (In Russian)
- Townend, E., Tinson, D., Kwan, J. et al. (2010) Feeling sad and useless: an investigation into personal acceptance of disability and its association with depression following stroke. *Clinical Rehabilitation*, vol. 24, pp. 555–564. DOI: 10.1177/0269215509358934 (In English)

Метакогнитивные свойства личности студентов профиля «Психология»

Е. Ю. Евстратова¹

¹ Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
220030, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Советская, д. 18

Сведения об авторе:

Елена Юрьевна Евстратова

e-mail: helensamarova@gmail.com

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Метакогнитивность – это способность человека к саморегуляции своих познавательных процессов, к организации и контролю над своей учебной деятельностью. В настоящее время эта концепция получила широкое распространение в психологии обучения и образования.

Изучение метакогнитивных стилей и свойств субъектов образовательного процесса имеет большое значение для понимания причин различной успешности в учебной деятельности и разработки эффективных методов

обучения. Понимание метакогнитивных стилей студентов поможет преподавателям разрабатывать индивидуальный подход к обучению каждого студента, учитывая его сильные и слабые стороны, а также уникальный стиль мышления. Изучение метакогнитивных стилей также должно помогать студентам в саморегуляции когнитивной деятельности и повышении учебной эффективности. Познание своих метакогнитивных стилей и свойств, побуждает студентов осознавать свои сильные и слабые стороны в процессе обучения, а также развивать свои метакогнитивные стратегии для улучшения учебных результатов. Метакогнитивные свойства личности субъектов образовательного процесса являются одним из ключевых факторов, определяющих успешность деятельности. Данные свойства отражают индивидуальный подход к решению задач, поиску и обработке информации, организации своего времени и контролю над своей работой.

В статье приводятся результаты эмпирического исследования метакогнитивных свойств личности студентов профиля «Психология» на выборке (n=85) учащихся БГПУ им. М. Танка, Института психологии, дневного (средний возраст 19 лет) и заочного (средний возраст 32 года) отделений. В качестве методического инструментария были выбраны следующие методики: методика диагностики стилевых параметров обучения (А. Саломон, Р. Фелдер), методика диагностики рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Пономарёва), пятифакторный опросник личности 5PFQ (Р. МакКрае, П. Коста), методика диагностики толерантности к неопределённости (С. Баднер). В результате статистического анализа при помощи критерия Спирмена получены значимые корреляции между переменными методик. По критерию Манна – Уитни между группами обнаружены различия.

Полученные результаты могут быть использованы для дальнейших исследований в области метакогнитивности и ее применения в педагогической практике, для профессионального отбора и профессиональной подготовки.

Ключевые слова: метакогнитивность, метакогнитивные стили, метакогнитивные свойства, рефлексивность, студенты-психологи, толерантность к неопределённости

Metacognitive personality properties of psychology students

H. Ye. Evstratova ¹

¹ Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
18 Sovetskaya Str., Minsk 220030, Belarus

Author:

Helen Ye. Evstratova

e-mail: helensamarova@gmail.com

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.

Abstract. Metacognitiveness is a person's ability to self-regulate their cognitive processes, as well as organize and control their learning activities. Currently, this concept has become widespread in educational psychology.

The study of students' metacognitive styles and properties is important for understanding the reasons behind differences in academic performance. It also makes it possible to develop effective teaching methods. The understanding of students' metacognitive styles will help teachers develop an individual approach to each student, taking into account their

strengths, weaknesses and unique style of thinking. Such understanding will help students to self-regulate their cognitive activities and improve their learning effectiveness. It will also encourage students to be aware of their strengths and weaknesses in the learning process, as well as develop their metacognitive strategies to improve academic performance.

The article presents the results of an empirical study of the metacognitive properties of the personality of psychology students. The sample (n=85) includes full-time and part-time students at the Institute of Psychology of the Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank. The following methods were used: a method for diagnosing style parameters of learning (A. Salomon, R. Felder), a method for diagnosing reflexivity (A. V. Karpov, V. V. Ponomareva), a five-factor personality questionnaire (5PFQ) (R. McCrae, P. Costa), and a technique for diagnosing tolerance for uncertainty (S. Badner). As a result of statistical analysis using the Spearman test, significant correlations were obtained between the variables of the said methods.

The results can be used for further research in the field of metacognition and its application in teaching practice, employee recruitment and professional training.

Keywords: metacognitiveness, metacognitive styles, metacognitive properties, reflexivity, psychology students, uncertainty tolerance

Введение

Образование является ключевым фактором развития личности, а также профессионального роста. В современном образовательном процессе его субъекты, сталкиваясь с разнообразными заданиями и информацией, которые, в свою очередь, требуют от них развития компетенций и качеств личности, позволяющих им эффективно обучаться и применять полученные знания. Отражение и интериоризация процесса обучения субъектом происходит за счёт основных психических компонентов: психических процессов, психических свойств (качеств), психиче-

ских состояний (Карпов, Яценко 2007). Для достижения высоких результатов в учебной деятельности студенту необходимо не только обладать навыками и знаниям, но и уметь эффективно организовать свой процесс изучения нового материала, уметь распоряжаться собственным временем, выбирать наиболее оптимальные стратегии для освоения нового, а также самостоятельно оценивать свои успехи и неудачи, рефлексировать свою деятельность. Всё вышеперечисленное наиболее оптимально рассматривать в русле метакогнитивизма.

Предметом исследования в метакогнитивизме является вся сфера метапознания и относящиеся к ней метакогнитивные свойства, навыки, знания (Карпов 2017). В целом, метакогнитивный уровень организации личности играет важную роль в обучении, профессиональной деятельности и развитии личности. Способность регулировать свои когнитивные процессы на метапознавательном уровне помогает человеку более эффективно решать задачи, учиться на своих ошибках и развивать навыки саморегуляции и самопознания, важные в любой профессиональной сфере. Метакогнитивные свойства и процессы личности также влияют на мотивацию и уровень уверенности в собственных способностях. Рефлексивность можно выделять как одно из ведущих свойств личности будущего специалиста-психолога. Профессиональная пригодность специалиста не является простой суммой профессионально-важных качеств, а, скорее, представляет собой уникальную структуру с неповторимой архитектурой (Толочек 2015; Толочек 2019), где в структуре профессиограммы психолога рефлексивность может занимать центральную позицию. Рефлексия как метапозиция включает в себя осознание и анализ собственных действий, действий других, осознание и контроль своего эмоционального состояния, процессы коммуникации. Она взаимосвязана с формированием интеллектуальной сферы личности (Холодная 2022). Рефлексивность также рассматривается как образование интегративного типа, которое реализовано благодаря синтезу всех метакогнитивных свойств и процессов личности (Карпов, Карпов, Чемякина 2022). Помимо рефлексии, ключевым аспектом личности, влияющим на способность человека адаптироваться к новым ситуациям, быть способным выдерживать быстроизменяющиеся и порой фрустрирующие условия и события социальной среды, является толерантность к неопределённости. А. Г. Матушанская и Б. С. Алишев рассматривают толерантность к неопределённости как

глубинный психологический конструкт, который не может быть сведён ни к когнитивным, ни к аффективным компонентам психики, однако, зачастую проявляет себя и в той, и в другой сфере (Матушанская, Алишев 2011).

Количество исследований в области метакогнитивизма, направленных на выделение взаимовлияющих качеств и свойств личности, изучение влияния толерантности к неопределённости на метакогнитивные свойства личности, остаётся недостаточным. Этими факторами обусловлена актуальность исследования.

Материалы и методы

Объектом исследования выступили 85 учащихся БГПУ им. М. Танка, института психологии, дневного (возрастной диапазон 18–20 лет) и заочного (возрастной диапазон 20–40 лет) отделений. Для диагностики метакогнитивных свойств личности были выбраны следующие методики: методика диагностики стилевых параметров обучения (А. Саломон, Р. Фелдер), выделяющая активный/рефлексивный, чувствительный/интуитивный, визуальный/вербальный, аналитический/синтетический стили обучения; методика диагностики рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Пономарёва), отображающая общий уровень рефлексивности личности, пятифакторный опросник личности 5PFQ (Р. МакКрае, П. Коста), известный также как «опросник большой пятёрки», выделяющий пять независимых факторов темперамента и характера (экстраверсия/интроверсия, привязанность/обособленность, самоконтроль/импульсивность, эмоциональная неустойчивость/устойчивость, экспрессивность/практичность), а также методика диагностики толерантности к неопределённости (С. Баднер).

Результаты и их обсуждение

Для обработки массива эмпирических данных использовалась программа Statistica. Применялся коэффициент Спирмена для выявления корреляций (см. табл. 1).

Таблица 1. Матрица корреляций

Методика диагностики рефлексивности. Spearman Rank Order Correlations (Spreadsheet1) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at p <,05								
чув/инт	виз/верб	ан/синт	1 5 фактор- ный опросник	2 5 фактор- ный опросник	3 5 фактор- ный опросник	4 5 фактор- ный опросник	5 5 фактор- ный опросник	толерант- ность к не- определён- ности
-0,17	0,23	0,027	-0,11	0,16	0,27	0,33	-0,15	0,11
Толерантность к неопределённости. Spearman Rank Order Correlations (Spreadsheet1) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at p <,05								
чув/инт	виз/верб	ан/синт	рефлек- сивность	1 5 фак- торный опросник	2 5 фак- торный опросник	3 5 фак- торный опросник	5 5 фак- торный опросник	4 5 фак- торный опросник
0,09	0,30	-0,18	0,11	-0,02	0,25	0,06	-0,06	0,26
Активность/рефлексивность. Spearman Rank Order Correlations (Spreadsheet1) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at p <,05								
рефлек- сивность	1 5 фак- торный опросник	2 5 фак- торный опросник	3 5 фак- торный опросник	4 5 фак- торный опросник	5 5 фак- торный опросник	Толерант- рант- ность к неопре- делённости		
-0,09	0,24	0,09	0,13	-0,10	0,03	-0,04		
2 5 факторный опросник. Spearman Rank Order Correlations (Spreadsheet1) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at p <,05								
чув/инт		виз/верб	ан/синт		Толерантность к не- определённости		рефлексивность	
-0,11		0,08	-0,22		0,25		0,16	

Были получены значимые корреляции между следующими показателями методик при $p < 0,05$: стиль обучения активный/рефлексивный и фактор экстраверсия/интроверсия $r = 0,24$; стиль обучения визуальный/вербальный и рефлексивность $r = 0,23$; стиль обучения визуальный/вербальный и толерантность к неопределённости $r = 0,29$; стиль обучения аналитический/синтетический и фактор привязанность/обособленность $r = -0,22$; рефлексивность и фактор самоконтроль/импульсивность $r = 0,26$; рефлексивность и фактор эмоциональная не-

устойчивость/устойчивость $r = 0,32$; толерантность к неопределённости и фактор привязанность/обособленность $r = 0,24$; толерантность к неопределённости и фактор эмоциональная неустойчивость/устойчивость $r = 0,26$.

По критерию Манна – Уитни были получены следующие различия (см. табл. 2): группы испытуемых различаются по показателю стиля обучения визуальный/вербальный $U = 2,73$ при $p < 0,005$ а также по показателю толерантности к неопределённости $U = 2,15$ при $p < 0,03$.

Таблица 2. Различия по критерию U Манна – Уитни

Показатели	Rank Sum 30	Rank Sum – ДО	U	Z	p-value	Valid N 30	Valid N – ДО	2*1sided - exact p
Визуальный/вербальный стиль обучения	2314,0	1691,0	656,0	2,74	0,01	44	45	0,006
Толерантность к неопределённости	2243,0	1762,0	727,0	2,15	0,03	44	45	0,031

Примечание: 30 – заочное отделение; ДО – дневное отделение.

Выводы

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1) Принимая во внимание тесные взаимосвязи рефлексивности со стилями обучения как ведущими способами организации и обработки информации воспринимаемым субъектом образовательного процесса (студентом), а также взаимосвязи с качествами личности, рефлексивность можно рассматривать в качестве одного из ведущих метакогнитивных свойств личности будущего специалиста психолога.

2) Толерантность к неопределённости, несмотря на свою неоднозначность как аффективного или метакогнитивного свойства личности, взаимосвязана с профессионально важными качествами специалиста-психолога (эмоциональная устойчивость/устойчивость) и стилями обучения, в связи с чем может рассматри-

ваться в структуре метакогнитивных свойств личности.

3) Метакогнитивные свойства личности могут рассматриваться как важный фактор, способствующий профессиональной успешности субъекта труда. Развитие метакогнитивных навыков может улучшить профессиональные результаты, способствовать карьерному росту и повысить удовлетворенность своей работой.

Метакогнитивные свойства личности студентов профиля «психология» играют важную роль в учебных достижениях и будущей профессиональной деятельности. Они помогают субъектам образовательного процесса более эффективно учиться, развивать критическое мышление и умение адаптироваться к различным ситуациям. Понимание и развитие метакогнитивных свойств может стать ключевым элементом успешной учебы, а также профессионального роста студентов-психологов.

Литература

- Карпов, А. В., Яценко, Е. Ф. (2007) *Психология способностей*. Челябинск: ЮУрГУ, 491 с.
- Карпов, А. А. (2017) *Основы современной метакогнитивной психологии*. Ярославль: ЯрГУ, 152 с.
- Карпов, А. В., Карпов, А. А., Чемякина, А. В. (2022) Специфика структурной организации метакогнитивных компонентов рефлексивности. *Российский психологический журнал*, т. 19, № 1, с. 127–142. DOI: 10.21702/rpj.2022.1.1
- Матушанская, А. Г., Алишев, Б. С. (2011) Толерантность к неопределённости и смежные психологические конструкторы когнитивной психологии. *Учёные записки Казанского университета, Гуманитарные науки*, т. 153, № 5, с. 25–33. DOI: 10.26907/2541-7738
- Толочек, В. А. (2005) *Современная психология труда*. СПб.: Питер, 479 с.
- Толочек, В. А. (2019) Компетентностный подход и ПВК-подход: возможности и ограничения. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, т. 9, № 2, с. 123–137. DOI: 10.21638/spbu16.2019.202
- Холодная, М. А. (2022) Светлые и тёмные стороны рефлексии и арефлексии: эффект расщепления. *Психологический журнал*, т. 43, № 4, с. 15–26. DOI: 10.31857/S020595920021475-8

References

- Karpov, A. A. (2017) *Osnovy sovremennoj metakognitivnoj psikhologii [Fundamentals of modern metacognitive psychology]*. Yaroslavl: YarSU Publ., 152 p. (In Russian)
- Karpov, A. V., Karpov, A. A., Chemyakina, A. V. (2022) Spetsifika strukturnoj organizatsii metakognitivnykh komponentov reflektivnosti [The specifics of the structural organization of metacognitive components of reflexivity]. *Rossijskij psikhologicheskij zhurnal — Russian Psychological Journal*, vol. 19, no. 1, pp. 127–142. DOI:10.21702/rpj.2022.1.1 (In Russian)
- Karpov, A.V., Yashchenko, E. F. (2007) *Psikhologiya sposobnostej [Psychology of abilities]*. Chelyabinsk: SUSU Publ., 491 p. (In Russian)
- Kholodnaya, M. A. (2022) Svetlye i temnye storony refleksii i arefleksii: effekt rasshchepleniya [The bright and dark sides of reflection and areflexia: the splitting effect]. *Psikhologicheskij zhurnal*

- *Psychological Journal*, vol. 43, no. 4, pp. 15-26. DOI: 10.31857/S020595920021475-8 (In Russian)
- Matushanskaya, A. G., Alishev, B. S. (2011) Tolerantnost' k neopredelennosti i smezhnye psikhologicheskie konstrukty kognitivnoj psikhologii [Tolerance to uncertainty and related psychological constructs of cognitive psychology]. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta, Gumanitarnye nauki* — *Scientific Notes of Kazan University, Humanities*, vol. 153, no. 5, pp. 25–33. DOI: 10.26907/2541-7738 (In Russian)
- Tolochek, V. A. (2019) Kompetentnostnyj podkhod i PVK-podkhod: vozmozhnosti i ogranicheniya [Competence approach and PVC approach: opportunities and limitations]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya* — *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology*, vol. 9, no. 2, pp. 123–137. DOI: 10.21638/spbu16.2019.202 (In Russian)
- Tolochek, V. A. (2005) *Sovremennaya psikhologiya truda* [Modern psychology of labor]. Saint Petersburg: Piter Publ., 479 p. (In Russian)

Социальные представления учителей о коррупции

А. А. Гайворонская¹

¹ Главное управление криминалистики Следственного комитета Российской Федерации
105005, Россия, г. Москва, Технический пер., д. 2

Сведения об авторе:

**Александра Александровна
Гайворонская**

e-mail: agajvoronskaya@yandex.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Изучение социальных представлений о коррупции у учителей важно, так как помогает выявить причины (мотивы) коррупционного поведения. Являясь особой формой обыденного коллективного знания, социальные представления выражают отношение к той действительности, в которой мы сейчас живем. Социальные представления могут иметь разное внутреннее обоснование, могут определяться либо ситуацией, происходящей прямо сейчас, либо на основе ценностей, принципов по которым живет данная личность. Поиск причин (мотивов) коррупционной дея-

тельности связан с мерами предупреждения и противодействия преступной деятельности в образовании.

В сфере образования любые проявления коррупции воспринимается очень негативно, а результаты этой деятельности способствуют возникновению недоверия к учебным достижениям и успехам учащихся. Как работник государственного образовательного учреждения учитель занимается не только вопросами обучения, но и воспитанием, и можно полагать, что коррупционная деятельность становится дилеммой, где личные интересы (экономический фактор) вступают в противоречие с общественными.

Использование социальных представлений в качестве инструмента исследования социальных феноменов помогает получить обыденные (привычные) знания, представления в режиме употребления респондентами. С использованием ассоциативного эксперимента и прототипического анализа были получены следующие данные: ядро социального представления учителей о коррупции содержит элемент «зарабатывание денег», далее следуют представления «жадность», «подарки», «обман». Самый высокий ранг был получен у ассоциации-представления «злоупотребление служебным положением». Служебное положение включает в себя обязательства, правила служебного поведения, то есть использование служебного положения – это использование социально-правового статуса служащего, установленного в законодательстве.

Периферия содержит представления «вымогательство», «благодарность», «вознаграждение», «дача взятки», «получение взятки» и др. Зона изменений включает «преступление», «нарушение закона», «наказание», «зло» и др. Взятка как благодарность, взятка-вознаграждение, взятка как посредничество отражают действия, связанные с коррупционным поведением.

Таким образом, социальные представления учителей о коррупции отражают противоречивость явления, а содержание социальных представлений связано с экономическим интересом. Специфика представлений о коррупции у учителей связана с возможностью получения (зарабатывания) денег. Ведущий мотив – это корысть, нажива, улучшение материального положения.

Ключевые слова: коррупция, нарушение закона, социальные представления, сфера образования, ядро представления, периферия представления

Teachers' social perceptions of corruption

A. A. Gaivoronskaya¹

¹ The Main Department of Criminalistics Investigative Committee of the Russian Federation
2 Technichesky Lane, Moscow 105005, Russia

Author:

Alexandra A. Gaivoronskaya

e-mail: agajvoronskaya@yandex.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The study of social perceptions of corruption among teachers is important, as it helps to identify the causes (motives) of corrupt behavior. Social perceptions are a special form of everyday collective knowledge and express an attitude to the reality in which we live. Social perceptions can have different internal justification. They can be either determined by the current situation or based on values and principles by which the person lives. Identifying causes (motives) of corruption activity is associated with measures to prevent and counteract criminal activity in the education sphere.

In the field of education, any manifestations of corruption are perceived very negatively. Corruption contributes to the emergence of distrust in the academic achievements of students. As an employee of a state educational institution, a teacher deals with both subject teaching and character education, and it can be assumed that corrupt activities become a dilemma where personal interests (economic factor) come into conflict with the public ones.

The use of social perceptions to study social phenomena helps to reveal the everyday (habitual) knowledge and representations as they are used by respondents. The study employed an associative experiment and then a prototypical analysis. The following data was obtained: the core of the social perception of corruption among teachers contains the elements 'making money' followed by the elements 'greed', 'gifts' and 'deception'. The highest rank was obtained for the perception-association 'abuse of official position'. The official position includes obligations and rules of official conduct — accordingly, the use of official position means the use of the social and legal status of an employee established in the legislation.

The periphery contains such perceptions as 'extortion', 'gratitude', 'reward', 'giving a bribe', 'receiving a bribe', etc. The zone of changes includes 'crime', 'violation of the law', 'punishment', 'bad thing', etc. A bribe as gratitude, a bribe as reward and a bribe as mediation reflect actions related to corrupt behavior.

Teachers' social perceptions of corruption reflect the contradictory nature of the phenomenon, and the content of social perceptions is related to economic interest. The specifics of teachers' perceptions of corruption are related to the possibility of receiving (earning) money. The leading motive is self-interest, profit and improvement of the financial situation.

Keywords: corruption, violation of the law, social perceptions, sphere of education, core of perception, periphery of perception

Введение

Коррупция – это проблема, которая создает условия для совершения преступлений. По мнению криминалистов, в сфере образования ведущее количество совершаемых преступлений относится к преступлениям коррупционной направленности. Взятки, подкупы, служебные подлоги – наиболее часто встречаемые

преступления, которые обесценивают всю систему образования (Мармута 2014).

В общественном сознании профессиональная деятельность учителя связана с этичностью, моральными принципами, и любое поведение, отклоняющееся от общих правил, не укладывающееся в рамки закона, а именно, злоупотребление служебными положением, махинации с документами, разные мошеннические схемы,

вызывает осуждение и неприятие. Коррупционная деятельность в сфере образования даже на слух воспринимается очень негативно, а результаты этой деятельности способствуют возникновению недоверия к учебным достижениям и успехам учащихся.

Использование анализа социальных представлений в качестве инструмента исследования социальных феноменов помогает получить обыденные (привычные) знания, представления в режиме употребления респондентами. Социальные представления – это особая форма обыденного коллективного знания, выражающая отношение к миру, окружению. Социальные представления, являясь основной характеристикой общественного и индивидуального сознания, оказывают влияние на поведение личности, на построение жизненных стратегий (Абульханова 1997; Бовина 2010; Moscovici 1984). Изучение социальных представлений о коррупции у учителей важно, так как социальные представления возникают ситуативно (переживание жизненной критической ситуации) или на основе ценностей, принципов, традиций, поэтому обнаружение причин (мотивов) соединено с мерами предупреждения и противодействия коррупции в образовании.

Определение понятия коррупции содержится в федеральном законе 2008 года «О противодействии коррупции», а именно, под коррупцией понимается:

а) злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами;

б) совершение деяний, указанных в подпункте «а» настоящего пункта, от имени или в интересах юридического лица (Федеральный закон «О противодействии коррупции 2008).

Коррупционная деятельность всегда соотносится с социальным статусом, государственной службой. Как работник государственного образовательного учреждения учитель занимается вопросами обучения и воспитания. Можно полагать, что коррупционная деятельность отчасти становится дилеммой, где личные интересы вступают в противоречие с групповыми. По мнению М. М. Решетникова, коррупция – это правовая и экономическая проблема только в ее последствиях, а исходно эта проблема носит сугубо психологический и общечеловеческий характер (Решетников 2019).

Материалы и методы

В исследовании на условиях анонимности приняли участие учителя, работающие в школах г. Калуги, Смоленска и Москвы, всего 83 человека (женщины). Средний возраст респондентов $M=42,5$ лет, стандартное отклонение $SD=1,62$.

В исследовании использовался ассоциативный эксперимент с последующим прототипическим анализом по П. Вержесу (Verges 1992). Респондентов просили проанжировать ассоциации (представления) по степени их значимости (важности). *В частоте понятия* выявлялись количественные показатели социального представления, в ранге появления понятия — *когнитивная доступность*, значимость для респондента этого представления.

Зона ядра представляет собой ассоциации, которые используются значительным количеством респондентов и часто упоминаются при обсуждении значимых тем. Зона контрастирующих элементов отражает важные, но редко упоминаемые категории, то есть отражает мнение меньшинства. Периферический строй образован двумя зонами: зона потенциальных изменений (первая периферическая система) и зона, представляющая собой

собственно периферическую систему (вторая периферическая система). Зона потенциальных изменений объединяет элементы, имеющие высокие значения по рангу или по частоте упоминания. Эта зона является источником потенциальных изменений представления. Вторая зона – собственно периферическая система содержит понятия, имеющие наибольший ранг и наименьшую частоту (Verges 1994).

Результаты и их обсуждение

Были получены следующие представления о коррупции:

- общее количество ассоциаций на понятие «коррупция»: 397 слов;
- среднее количество слов на одного респондента: 3–4 слова;
- средний ранг ассоциации: 4 выбора.

Ядро представления (Область I) показывает стереотипы и прототипы, ассоциирующиеся с объектом (Бовина 2011). Понятия (ассоциаты), организующие представление, имеют наибольшее число отношений с другими элементами представления: самая высокая частота употребления была выявлена у понятия: «зарабатывание денег». За ней следуют: «жадность», «подарки», «обман» и др. Самый высокий ранг был получен у ассоциации-представления: «злоупотребление служебным положением». Соответственно, служебное положение включает в себя обязательства, правила служебного поведения, и на самом деле, использование служебного положения – это значит использование социально-правового статуса служащего, установленного в законодательстве. Злоупотребление служебным положением означает использование служебных полномочий в своих (корыстных) интересах. Например, сборы средств в фонд школы: ремонт, охрана, вступительные взносы при поступлении в школу (квитанции не выдаются, отчет о расходовании денег не предоставляется). Наиболее был выражен ранг у таких представлений: «зарабатывание денег», «нарушение закона», «посредничество» и др. Можно полагать, что действия, свя-

занные с посредничеством (репетиторство, разрешение конфликтов и др.) находят применение как в рамках закона, так и нет. Например, лояльность к преподавателю, приверженность руководству обеспечивает победы, грамоты в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях и др.

Остальные области образуют периферическую систему, в которой можно говорить об иерархии: Область II и Область III, объединяющие элементы, важные или по своему рангу, или по частоте упоминания. Они образуют первую периферическую систему (частота упоминания): «вымогательство», «благодарность», «вознаграждение», «дача взятки», «получение взятки» и др. Эта часть обозначается как потенциальная зона изменения и является тем фактором, который запускает потенциал изменений в группе представлений. В то же время, в этой зоне объединяются элементы, высказанные в первую очередь меньшим количеством респондентов в отношении объекта представления (Область II), а также элементы, которые ассоциируются с объектом у значительного числа респондентов, но не в первую очередь. Это социальные представления: «преступление», «нарушение закона», «наказание», «зло», они отражают, что в сознании респондентов есть понимание криминальности коррупционного поведения (опасность содеянного), но страх наказания снижается перед возможностью заработать деньги. Область IV (собственно периферическая система), объединяющая ассоциации с высоким рангом и низкой частотой, образует вторую периферическую систему, или собственно периферическую систему. В эту область вошли следующие представления: «оказание услуг», «пожертвования», «махинации», «обман» и др.

Выводы

Социальные представления о коррупции отражают противоречивость явления, а содержание социальных представлений связано с экономическим интересом. Взятка как благодарность, взятка-

вознаграждение, взятка как посредничество отражают действия, связанные с коррупционным поведением. Специфика представлений о коррупции у учителей связана с возможностью получения (зара-

батывания) денег. Ведущий мотив – это корысть, нажива, улучшение материального положения.

Литература

- Абульханова, К. А. (1997) Российский менталитет: кросс-культурный и типологические подходы. В кн.: *Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики*. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», с. 7–37.
- Бовина, И. Б. (2010) Теория социальных представлений: история и современное развитие. *Социологический журнал*, № 38, с. 5–20.
- Бовина, И. Б. (2011) Стратегии исследования социальных представлений. *Социологический журнал*, № 3, с. 5–23.
- Мармута, И. Л. (2014) К вопросу о преступности в сфере образования. *Общество и право*, № 1 (47), с. 129–131.
- Решетников, М. М. (2019) *Психология коррупции. Утопия и антиутопия*. М.: Юрайт, 101 с.
- Федеральный закон «О противодействии коррупции» от 25.12.2008 N 273-ФЗ (2008) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82959/ (дата обращения 19.04.2023).
- Moscovici, S. (1984) The phenomenon of social representations. In: *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3–69.
- Verges, P. (1992) L'Evocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, vol. XLV, no. 405, pp. 203–209.
- Verges, P. (1994) Noyau central, sailance et propriétés structurales. *Textes sur les représentations sociales*, no. 3 (1), pp. 3–12.

References

- Abulkhanova, K. A. (1997) Rossiiskij mentalitet: kross-kul'turnyj i tipologicheskie podkhody [Russian mentality: cross-cultural and typological approaches]. In: *Rossiiskij mentalitet: voprosy psikhologicheskoy teorii i praktiki* [Russian mentality: questions of psychological theory and practice]. Moscow: Publishing House "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", pp. 7–37. (In Russian)
- Bovina, I. B. (2010) Teoriya sotsial'nykh predstavlenii: istoriya i sovremennoe razvitie [Theory of social representations: history and modern development]. *Sotsiologicheskii zhurnal — Sociological Journal*, no. 38, pp. 5–20. (In Russian)
- Bovina, I. B. (2011) Strategii issledovaniya sotsial'nykh predstavlenij [Strategies for the study of social representations]. *Sotsiologicheskij zhurnal — Sociological Journal*, no. 3, pp. 5–23. (In Russian)
- Federal'nyi zakon "O protivodeistvii korruptsii" ot 25.12.2008 N 273-FZ [Federal Law "On Combating Corruption" dated 25.12.2008 N 273-FZ]. (2008) [Online]. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82959/ (accessed 19.04.2023). (In Russian)
- Marmuta, I. L. (2014) K voprosu o prestupnosti v sfere obrazovaniya [On the issue of crime in education]. *Obshchestvo i pravo — Society and law*, no. 1 (47), pp. 129–131. (In Russian)
- Moscovici, S. (1984) The phenomenon of social representations. In: *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3–69. (In English)
- Reshetnikov, M. M. (2019) *Psikhologiya korruptsii. Utopiya i antiutopiya* [Psychology of corruption. Utopia and dystopia]. Moscow: Yurayt Publ., 101 p. (In Russian)
- Verges, P. (1992) L'Evocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, vol. XLV, no. 405, pp. 203–209. (In French)
- Verges, P. (1994) Noyau central, sailance et propriétés structurales. *Textes sur les représentations sociales*, no. 3 (1), pp. 3–12. (In French)

К проблеме индивидуального стиля деятельности: о соотношении субъективных и объективных факторов в профессиональной деятельности психолога образования

Н. А. Герасименко¹

¹ Московский Педагогический Государственный Университет
119435, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1/1

Сведения об авторе:

Наталья Александровна Герасименко

SPIN: 6465-3371

e-mail: na.gerasimenko@mpgu.su;
zharova.natasha@mail.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В статье демонстрируется спектр психологических проблем, исследуемых в русле психологии индивидуальности, психологии профессиональной деятельности. Анализируется положение понятия индивидуального стиля деятельности в системе таких понятий, как субъект деятельности и его индивидуальные особенности (субъективные условия), а также профессия и ее требования к профессионально-важным качествам субъекта (объективные условия). В основе списка профессионально-важных качеств лежит

соответствующий набор индивидуально-личностных качеств, особое значение среди которых имеют интеллектуальные и коммуникативные способности, профессиональные знания, умения и навыки, также представляются специальные комплексы способностей, способствующие развитию профессиональной деятельности. В целом, перечень профессионально-важных качеств специальности представляет собой некий эталон профессионально необходимых требований к квалификации специалиста.

Рассматривается вопрос о приспособлении субъекта к требованиям профессиональной деятельности, а также к взаимному их приспособлению, точкой соприкосновения которых является индивидуальный стиль деятельности. Индивидуальный стиль деятельности рассматривается как системообразующий признак индивидуальности. Это положение подтверждают отечественные исследователи основ профессиональной деятельности и индивидуального стиля деятельности. Рассматривается проблема развития индивидуального стиля деятельности, и, в связи с этим, вопросы о критериях профессиональной пригодности и эффективности.

Описываются как объективные, так и субъективные факторы, оказывающие влияние на развитие стилевых особенностей профессиональной деятельности психологов образования. Под стилевыми особенностями профессиональной деятельности мы понимаем как доминирование или рядоположенность профессиональных действий относительно друг друга, так и неповторимое сочетание профессиональных действий, другими словами, некоторую диспозицию групп профессиональных действий.

В статье представлена авторская схема наблюдения за стилевыми особенностями профессиональной деятельности педагога-психолога, которая способствует решению проблем индивидуализации деятельности, а именно развитию индивидуального стиля профессиональной деятельности. Выборка исследования – 74 человека. Результаты наблюдения за стилевыми особенностями профессиональной деятельности педагога-психолога позволили обнаружить достоинства и недостатки разработанной схемы.

Ключевые слова: индивидуальный стиль профессиональной деятельности, стилевые особенности деятельности, эффективность, профессионализм, профессионально-важные качества

Individual style of activity: Correlation of subjective and objective factors in the professional activity of a practicing educational psychologist

N. A. Gerasimenko¹

¹ Moscow State Pedagogical University
1/1 Malaya Pirogovskaya Str., Moscow 119435, Russia

Author:

Natalia A. Gerasimenko

SPIN: 6465-3371

e-mail: na.gerasimenko@mpgu.su;
zharova.natasha@mail.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article demonstrates the range of psychological issues studied in the context of the psychology of individuality and the psychology of professional activity. We analyze the individual style of activity in the system of such concepts as the subject of activity, the subject's individual characteristics (subjective conditions) and profession, and its requirements for the subject's professionally important qualities (objective conditions). The list of professionally important qualities is based on a corresponding set of individual and personal qualities, among which of particular importance are intellectual and communication abilities, professional knowledge, abilities, and skills. Special sets of abilities that contribute to the

development of professional activity are also presented. In general, the list of professionally important qualities of a specialization represents a certain standard of necessary requirements for the specialist's qualifications.

The article considers the subject's adaptation to the requirements of professional activity as well as their mutual adaptation, where the individual style of activity serves as the point of contact. We regard individual style of activity as a fundamental factor that forms the system of individuality. This position is supported by the results of the existing Russian research on the fundamentals of professional activity and individual style of activity. The article explores the development of an individual style of activity and the related concepts of professional suitability and effectiveness.

Both objective and subjective factors that influence the development of stylistic features of the professional activities of educational psychologists are presented in the article. By stylistic features of professional activity we understand both the dominance or juxtaposition of professional actions relative to each other and a unique combination of professional actions, in other words, a certain disposition of groups of professional actions.

The article presents an original scheme for observing the stylistic features of the professional activity of an educational psychologist, which contributes to solving the issues of activity individualization, namely the development of an individual style of professional activity. The study participants included 74 people (N=74).

The results of the observation of the style features of the professional activity of an educational psychologist made it possible to discover the advantages and disadvantages of the developed scheme.

Keywords: individual style of professional activity, stylistic features of activity, efficiency, professionalism, professionally important qualities

Введение

Проблема индивидуализации профессиональной деятельности педагога-психолога имеет неоднозначный характер. С одной стороны, индивидуализация может говорить нам о высоком уровне

развития профессионализации, под которой мы понимаем процесс становления профессионала, процесс развития профессионально важных качеств личности в ходе освоения и осуществления профессиональной деятельности. С другой стороны,

индивидуализация профессиональной деятельности не всегда является показателем профессионализма.

Феномен индивидуализации в профессиональной деятельности может выглядеть как «отсутствие или диффузность концептуальной обоснованности профессиональной деятельности» (Изотова 2010, 24–39). Е. И. Изотова описывает объективные причины возникновения феномена индивидуализации в профессиональной деятельности психологов образовательных учреждений. Во-первых, «при наличии стандартной схемы профессиональной деятельности практического психолога образования (функционала), наблюдается отсутствие стандарта содержания и стратегий таковой (научно-теоретические подходы и методы. Во-вторых, отсутствие общего стандарта подготовки психологических кадров в сфере образования» (Изотова 2010, 24–39).

Поиск причин индивидуализации профессиональной деятельности психолога образования может быть в сфере поиска ответа на вопрос о том, каким образом человек адаптируется к требованиям профессиональной деятельности? Правомерность постановки такого проблемного вопроса подтверждают классические исследования Е. А. Климова, М. Р. Щукина, Е. П. Ильина. Индивидуальные особенности, с одной стороны, и требования профессии, с другой стороны, ставят вопрос о различных способах приспособления субъекта к требованиям профессии, и точкой их соприкосновения является индивидуальный стиль деятельности. Е. П. Ильин описал три варианта соотношения между индивидуальным своеобразием и требованиями деятельности: «процесс приспособления деятельности к человеку, процесс приспособления человека к деятельности и взаимное уравнивание человеческой индивидуальности и требований деятельности. В первых двух случаях эффективность деятельности достаточно низкая. В третьем случае стиль деятельности выбирается по

склонности и не вступает в противоречие с требованиями деятельности. Этот вариант является наиболее благоприятным для развития эффективности» (Ильин 2004, 287). Индивидуальный стиль профессиональной деятельности (ИСД) – явление, благодаря которому уравнивается индивидуальность специалиста, с одной стороны, и требования деятельности, с другой стороны. Е. А. Климов определяет индивидуальный стиль деятельности следующим образом: это «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности, вся система отличительных признаков деятельности данного человека, обусловленных особенностями его личности» (Климов 1969, 49); по М. Р. Щукину, «индивидуальный стиль деятельности представляет собой систему индивидуально-своеобразных приемов, обеспечивающих успешное выполнение человеком определенной деятельности» (Щукин 1995, 103). Можно констатировать, что понятие индивидуального стиля деятельности является связующим звеном, уравнивающим индивидуальные особенности субъекта и требования профессиональной деятельности к ним. При наличии высокой мотивации и профессиональной направленности субъект деятельности может достигнуть высоких результатов в своей деятельности, и тогда проблема профпригодности отпадает. Условием их достижения является прохождение стадий профессионального восхождения.

Процесс становления индивидуального стиля деятельности проходит ряд этапов в процессе становления и освоения профессиональной деятельности и рассматривается как процесс «распредмечивания, индивидуализации нормативно-заданного (одобряемого) способа деятельности» (Пряжникова 2021, 142). Во-первых, «происходит освоение нормативной, изначально заданной, деятельности. На этом этапе формируется образ всей нор-

мативно-заданной деятельности. Здесь выделяются следующие основные под этапы: а) построение образа целостной деятельности (как обобщенная ориентировка в данной деятельности); б) освоение отдельных действий; в) освоение множества действий и деятельности в целом. На втором этапе происходит освоение деятельности по новому образцу (т. е. формирование индивидуального стиля деятельности): сначала происходит освоение отдельных действий на основании новых, собственных представлений работника; далее осваивается новая деятельность в целом - на основе уже освоенного нормативно-одобряемого образца (как индивидуально приспособленная к себе в результате постепенного формирования индивидуального стиля деятельности)» (Пряжникова 2021, 142).

Нормативно-заданный способ деятельности отражается в нормативной документации, которая определяет «стандарты и нормативы профессиональной деятельности психолога в системе образования» (Белобрыкина 2008, 30). В ней отражены такие вопросы, как организация психологического пространства, вопросы составления текущей и отчетной документации, цель и задачи профессиональной деятельности, направления профессиональной деятельности педагога-психолога, морально-этические нормы и профессионально-важные качества.

Например: «психолог призван участвовать в составлении расписания учебной деятельности, индивидуальных планов работы с детьми, в экспертной оценке образовательных программ. Этот аспект деятельности психолога образовательного учреждения оговорен в Законе РФ «Об образовании» в Статье 20 «Реализация профессиональных образовательных программ». В его компетенцию входит работа детьми, их родителями и педагогическим коллективом. Кроме этого, психолог образовательного учреждения определяет степень соответствия развития гражданина уровню выбранного учебного заведения. Согласно пункту 6 Статьи 5 Закона

РФ «Об образовании», «государство создает гражданам с отклонениями в развитии условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов»» (Белобрыкина 2008, 31).

Требования к профессиональной деятельности психолога предполагают и требования к личности специалиста. Так, О. А. Белобрыкина выделяет требования «к социальной зрелости личности включая социальные установки и социальную активность представителя профессии, к коммуникативным свойствам человека, как способности к продуктивному общению с людьми независимо от того, каковы эти люди и каковы его отношения с ними» (Белобрыкина 2008, 38).

А. А. Деркач описал акмеограмму практического психолога образования, которая «отражает систему предъявляемых к нему требований, соблюдение которых обеспечивает продуктивное выполнение, им своих функций в реальных условиях, а также способствует постоянному развитию и реализации его творческого потенциала. ...В акмеограмме практического психолога представлены объективные и субъективные характеристики его труда. Объективные характеристики включают в себя цели и задачи, функции. Субъективная сторона данного труда представлена в акмеограмме через знания, умения, навыки, профессиональные позиции, психологические качества и акмеологические инварианты» (Деркач 1996, 24). Как отмечает А. А. Деркач, использование акмеограммы способствует не только описанию профессиональной компетентности, но и определить характеристики, «которые препятствуют продуктивной деятельности. Такие противопоказания играют роль психологических затруднений, барьеров, блокаторов» (Деркач 1996, 26). К наиболее значимыми (а значит к профессионально важным) качествам практического психолога Деркач отнёс такие качества, как «аналитико-конструктивный склад мышления и самостоятельность сужде-

ний; чуткость и проницательность; эмоционально-волевая стабильность и терпеливость; устойчивость к стрессам и умение адаптироваться к различным условиям и факторам выполнения обязанностей как в едином контексте труда и жизни клиента, так и при проведении самостоятельных целевых мероприятий; эмпатия и рефлексия; общая психофизическая активность» (Деркач 1996 28).

Освещая данную проблему, А. Э. Пятинин (Пятинин 1999) обозначил систему основных специфических особенностей профессиональной деятельности практического психолога и вытекающих из этой специфики требований, обращенных к знаниям, навыкам и способностям профессионала, т. е. профессионально важных качеств (ПВК) специалиста (ПВК – это интегральные системные качества, влияющие на эффективность деятельности индивида). Для успешной деятельности, психолог должен обладать следующими ПВК: мотивацией и готовностью к взаимодействию, социальной компетенцией, навыками вербализации, коммуникативными навыками (понимания), социальной любознательностью, психологической проницательностью, высоким общим интеллектом, аналитико-синтетической лабильностью, креативностью, навыками саморегуляции, навыками эмпатии, навыками рефлексии, ответственностью, адекватной своим возможностям самооценкой, навыками работы со своими ограничениями, социальным интеллектом, смелость и уверенность в себе, настойчивость, работоспособность.

Нами были отмечены противоречия взглядов по вопросам: 1) различия в составе ПВК психолога-практика и психолога-исследователя (Пятинин 1999); 2) зависимость ПВК от методологической основы у Г. А. Берулавы (позитивистская (естественно-научная, объектная) и личностно-ориентированная (гуманистическая или субъектная) (Берулава 2004)) и Е. И. Изотовой (принятая модель профессиональной деятельности – моноконцептуальная и поликонцептуальная мо-

дель (Изотова 2007)), которые не только определяют образ мира специалиста, специфическое содержание профессиональной деятельности, инструментарий, технологию действий, но и комплекс ПВК психолога-практика.

Одним из условий, способствующее осознанию собственных особенностей в выполнении профессиональной деятельности, и, тем самым повышающее результативность (эффективность) профессиональной деятельности, является самооценка своих профессиональных качеств, основанная на рефлексии (разработанная нами шкала). Самооценка ПВК позволяет проанализировать специалисту свои личностные ресурсы и требования профессии, осознать несоответствие между ними и провести необходимую компенсацию и коррекцию (Герасименко 2010) Таким образом, максимальное использование ПВК человеком будет способствовать созданию условий для формирования ИСД.

Следующим условием результативности (эффективности) является полная реализация всех структурных компонентов профессиональной деятельности психологов образования.

Материалы и методы

Целью исследования было изучить стилевые особенности профессиональной деятельности психологов образования.

Мы предполагаем, что стилевые особенности выполнения профессиональной деятельности педагога-психолога могут служить основой для дальнейшего выделения индивидуального стиля профессиональной деятельности. Индивидуальность психолога образования находит свое выражение в стилевых особенностях его профессиональной деятельности, т. е. профиль индивидуальных свойств психолога образования будет определять диспозицию его профессиональных действий. Для достижения поставленной цели решалась задача разработать схему наблюдения стилевых особенностей профессиональной деятельности психологов образования.

«Для разработки схемы наблюдения, особенности профессиональной деятельности выявлялись посредством бесед и наблюдений на диагностических и коррекционно-развивающих занятиях, в ходе психолого-медико-педагогических комиссий, консультаций и тренингов. Также нами проводился эмпирический анализ целей и задач профессиональной деятельности практического психолога образования. Основные задачи (создание доверительной атмосферы, установление контакта, развитие процессуальной части деятельности, констатация особенностей психической реальности человека, изменения признаков психической реальности), стоящие перед психологом образования, реализуются через систему профессиональных действий, представляющих собой своего рода структуру профессиональной деятельности психолога образования. В результате этой исследовательской деятельности нами было выделено пять групп действий: Адаптационные, Регуляционные, Организационные, действия Констатации и действия Преобразования психической реальности. В основу их выделения мы положили базовые цели (задачи) достижения психологической деятельности. Основной целью действий Адаптации было создание доверительной атмосферы и установление контакта во взаимодействии с ребенком. Регуляционные действия направлены на управление процессуальной частью деятельности. Организационные действия заключали в себе действия планирования и контроля. Действия Констатации несли в себе способность установления особенностей психической реальности личности. И действия Преобразования – это действия, способствующие изменению психической реальности. Каждую группу действий объединяет характеристика отражающих процессуальные и содержательные особенности профессиональной деятельности психолога образования» (Герасименко 2018, 112).

«Каждая из 10 характеристик оценивалась экспериментатором по 3-бальной си-

стеме: не выражено (1 балл); выражено (2 балла); очень выражено (3 балла). Если значение действия приближено к трем баллам, мы можем говорить об очень хорошей выраженности, возможно о наличии индивидуального своеобразия в их выполнении. Если к двум, мы говорим о том, что эти профессиональные действия постоянны, устойчивы в профессиональной деятельности. Значения, приближенные к единице говорят об отсутствии или о слабой выраженности этих профессиональных действий, то проявляются, то не проявляются» (Герасименко 2010, 111).

В итоговой графе: степень реализации поставленной цели мероприятия полученный результат (достиг, не достиг); степень индивидуализации профессиональной деятельности (ответ на вопрос есть ли в наблюдаемой деятельности что то отличающее ее от других, что то особенное) (см. приложение).

Характеристика выборки

В исследовании приняли участие 74 педагога-психолога с опытом работы в ДОО г. Москвы от 2 месяцев до 8 лет.

Результаты и их обсуждение

Результаты подробно представлены нами ранее (Герасименко 2018). Обобщая, отметим, что организационные действия выражены у большей части выборки (76%); действия адаптации (52%) и регуляции (57%) выражены уже в меньшей степени; действия констатации выражены практически у половины выборки (48%); действия преобразования выражены еще в меньшей степени (23%).

Выводы

На основе полученных данных мы можем сделать вывод предложенная схема анализа индивидуальных особенностей профессиональной деятельности позволяет решать задачи характеристики профессиональной деятельности педагога-психолога. Практическая ценность разработанной схемы способствует изучению особенностей профессиональной дея-

тельности педагогов-психологов и способствует решению проблем индивидуализации деятельности, а именно развитию индивидуального стиля профессиональной деятельности, решению вопроса ее эффективности.

При проведении пилотажного исследования нами были обнаружены как достоинства схемы наблюдения, так и её недостатки. Достоинства:

- 1) Схема наблюдения даёт возможность наблюдать не только количественные характеристики (уровень выраженности, в выполнении профессиональных действий), но и его индивидуальное своеобразие и неповторимость;
- 2) результаты наблюдения могут являться предметом рефлексии специалистом собственной профессиональной деятельности: осознать свои достоинства и зоны ближайшего развития.

Недостатки заключались в трудностях организации проведения исследования с использованием этого метода:

- 1) метод наблюдения за профессиональной деятельностью, способствовала

повышению тревожности у педагогов-психологов;

- 2) наличие множества критериев оценки создаёт необходимость проводить наблюдение неоднократно, что предполагает заинтересованность педагога-психолога в сотрудничестве и контакте.

Помимо обнаруженных достоинств и недостатков, пилотажное исследование показало необходимость разработки интервью, которое включало бы в себя вопросы на рефлекссию собственного индивидуального стиля в профессиональной деятельности, его наличия или отсутствия, формулирование содержания определения ИСД. Необходимость в интервью возникла, так как не все действия можно увидеть с помощью метода наблюдения, например, организационные действия, которые подразумевают включение действий планирования и контроля, можно увидеть при беседе, при рассматривании документации педагога-психолога.

Литература

- Белобрыкина, О. А. (сост.). (2008) *Организационно-методическое обеспечение деятельности психолога в образовательном учреждении. Методическое пособие по организации профессиональной деятельности психолога в образовательном учреждении*. Новосибирск: Издательство НИПКиПРО; Издательство НГПУ, 256 с.
- Берулава, Г. А. (2004) *Методологические основы практической психологии*. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 192 с.
- Герасименко, Н. А. (2010) Влияние самооценки профессионально-важных качеств на индивидуальное своеобразие профессиональной деятельности психологов образования. *Психологическая наука и образование*, № 1, с. 1–12.
- Герасименко, Н. А. (2018) О методике изучения стилевых особенностей профессиональной деятельности психолога системы образования. *Психология обучения*, № 3, с. 109–115.
- Деркач, А. А. (1996) *Рабочая книга практического психолога: технологии эффективной профессиональной деятельности*. М.: ИД «Красная площадь», 400 с.
- Изотова, Е. И. (2007) Концептуальные основы профессиональной деятельности психологов образования. *Психология обучения*, № 3, с. 12–21.
- Изотова, Е. И. (2010) Индивидуализация профессиональной деятельности педагогов и психологов и ее влияние на социализацию младших школьников. *Психология и школа*, № 1, с. 24–39.
- Ильин, Е. П. (2004) *Психология индивидуальных различий*. СПб.: Питер, 701 с.
- Климов, Е. А. (1969) *Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы*. Казань: Изд-во КГУ, 278 с.
- Пряжникова, Е. Ю. (2021) *Психология труда: теория и практика*. М.: Юрайт, 520 с.
- Пятинин, А. Э. (1999) Психолог – теоретизирующий практик и практикующий теоретик. *Журнал практического психолога*, № 4, с. 5–12.

Щукин, М. Р. (1995) Индивидуальный стиль деятельности и интегральная индивидуальность: проблемы и подходы. *Психологический журнал*, т. 16, № 2, с. 103–112.

References

- Belobrykina, O. A. (comp.). (2008) *Organizatsionno-metodicheskoe obespechenie deyatel'nosti psikhologa v obrazovatel'nom uchrezhdenii. Metodicheskoe posobie po organizatsii professional'noj deyatel'nosti psikhologa v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Organizational and methodological support for the activities of a psychologist in an educational institution. Methodical manual on the organization of professional activity of a psychologist in an educational institution]. Novosibirsk: NIPKiPRO Publ.; NGPU Publ., 256 p. (In Russian)
- Berulava, G. A. (2004) *Metodologicheskie osnovy prakticheskoy psikhologii* [Methodological foundations of practical psychology]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 192 p. (In Russian)
- Derkach, A. A. (1996) *Rabochaya kniga prakticheskogo psikhologa: tekhnologii effektivnoj professional'noj deyatel'nosti* [Workbook of a practical psychologist: technologies of effective professional activity]. Moscow: Krasnaya ploshchad' Publ., 400 p. (In Russian)
- Gerasimenko, N. A. (2010) Vliyanie samootsenki professional'no-vazhnykh kachestv na individual'noe svoeobrazie professional'noj deyatel'nosti psikhologov obrazovaniya [The influence of self-assessment of professionally important qualities on the individual originality of professional activity of educational psychologists]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, no. 1, pp. 1–12. (In Russian)
- Gerasimenko, N. A. (2018) O metodike izucheniya stilevykh osobennostey professional'noj deyatel'nosti psikhologa sistemy obrazovaniya [On the methodology of studying the stylistic features of the professional activity of a psychologist of the educational system]. *Psikhologiya obucheniya — Psychology of education*, no. 3, pp. 109–115. (In Russian)
- Ilyin, E. P. (2004) *Psikhologiya individual'nykh razlichij* [Psychology of individual differences]. Saint Petersburg: Piter Publ., 701 p. (In Russian)
- Izotova, E. I. (2007) Kontseptual'nye osnovy professional'noj deyatel'nosti psikhologov obrazovaniya [Conceptual foundations of professional activity of educational psychologists]. *Psikhologiya obucheniya — Psychology of Learning*, no. 3, pp. 12–21. (In Russian)
- Izotova, E. I. (2010) Individualizatsiya professional'noj deyatel'nosti pedagogov i psikhologov i ee vliyanie na sotsializatsiyu mladshikh shkol'nikov [Individualization of professional activity of teachers and psychologists and its impact on the socialization of younger schoolchildren]. *Psikhologiya i shkola — Psychology and School*, no. 1, pp. 24–39. (In Russian)
- Klimov, E. A. (1969) *Individual'nyj stil' deyatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskikh svoystv nervnoj sistemy* [Individual style of activity depending on the typological properties of the nervous system]. Kazan: Publishing house of KSU, 278 p. (In Russian)
- Pryazhnikova, E. Yu. (2021) *Psikhologiya truda: teoriya i praktika* [Labor psychology: theory and practice]. Moscow: Yurayt Publ., 520 p. (In Russian)
- Pyatnin, A. E. (1999) Psikholog – teoretiziruyushchij praktik i praktikuyushchij teoretik [Psychologist – theorizing practitioner and practicing theorist]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa — Journal of a Practical psychologist*, no. 4, pp. 5–12. (In Russian)
- Shchukin, M. R. (1995) Individual'nyj stil' deyatel'nosti i integral'naya individual'nost': problemy i podkhody [Individual style of activity and integral individuality: problems and approaches]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, vol. 16, no. 2, pp. 103–112. (In Russian)

Приложение. Схема наблюдения «Стилевые особенности профессиональной деятельности практического психолога образования»

Показатели	Не выражено (0)	Слабо выражено (1)	Выражено (2)	Очень выражено (3)
Адаптационные действия				
1. Использование простых по конструкции, понятных предложений (краткость и точность высказываний)				
2. Использование положительных переформулировок				
3. Приветливый и располагающий тон				
4. Обращение к детям, клиенту по имени				
5. Предоставление ребенку право выбрать тот вид деятельности, которым он хочет заниматься				
6. Отсутствие напряжения в позе, речи				
7. Демонстрирование уверенного поведения				
8. Использование в речи открытых вопросов, способствующих развитию беседы				
9. Использование в речи юмора				
10. Установление и поддержание контакта с ребенком в процессе взаимодействия (похвала, награждение)				
11. Наличие единой пространственной позиции (отсутствие доминанты взрослого, зрительный контакт)				
12. Другое				
Итого				
Регуляционные действия				
1. Создание волнующей ситуации (сюрпризный момент) в начале занятия, способствующей проявлению заинтересованности детей				
2. Озвучивание правил поведения перед взаимодействием				
3. Вербальная регуляция поведения детей в его процессе				
4. Поощрительные действия в процессе и по окончании взаимодействия (похвала, награждение, эмоциональная поддержка)				
5. Высокий темп проведения психологических мероприятий				
6. Пластичная смена позиции во взаимодействии (партнер, ведущий, ведомый)				
7. Логичность высказываний, профессиональных действий				
8. Речь динамичная, активная, эмоционально-захватывающая				
9. Подведение итогов того или иного действия детей, этапа взаимодействия				
10. Владение ситуацией, гибкое использование психологических методов, в зависимости от ситуации				
11. Использование во взаимодействии языка мимики и жестов, интонационных изменений речи				
12. Другое				
Итого				
Организационные действия				
1. Соответствие методик цели взаимодействия				

2. Планирование содержания мероприятий (наличие планов-конспектов диагностических методических программ)				
3. Предварительная подготовка стимульного материала				
4. Ведение во время исследования психологического протокола				
5. Воспроизведение инструкции наизусть				
6. Удержание временных рамок проводимой процедуры				
7. Ведение отчетной документации				
8. Наличие структуры в психологическом протоколе				
9. Наличие порядка на рабочем столе				
10. Ведение журнала запросов				
11. Деятельность планируется и выполняется по всем направлениям				
12. Другое				
Итого				
Действия преобразования психической реальности				
1. Отсутствие в речи оценочных и осуждающих реплик				
2. Использование замечаний, не касаясь личности ребенка				
3. Использование проблемных вопросов и организация проблемных ситуаций				
4. Использование методов канализации чувств, переживаний				
5. Использование вопросов на осознание поведения и деятельности				
6. Использование в деятельности метафор, притч, сказок				
7. Использование релаксационных техник на занятиях (глубокое дыхание, визуальные образы, мышечная релаксация)				
8. Применение ролевых игр, диагностика в игре				
9. Использование методов арт-терапии (рисование, лепка)				
10. Разыгрывание сценок (этюдов)				
11. Организация беседы, опираясь на опыт детей				
12. Другое				
Итого				
Действия констатации психической реальности				
1. Использование вопросов в течение деятельности о самочувствии ребенка, о его желании продолжить деятельность				
2. Контроль принятия ребенком задания				
3. Использование различных видов помощи (наводящие вопросы, предложение еще раз подумать)				
4. Чередование видов деятельности во взаимодействии				
5. Установление эмоционального контакта (синхронизация эмоциональных состояний)				
6. Предоставление ребенку право выбрать тот вид деятельности, которым он хочет заниматься				
7. Использование в речи открытых вопросов, способствующих развитию беседы				
8. Выстраивание процесса обследования как совместную игру с ребенком				

9. Наличие психологического протокола в процессе исследования				
10. Соответствие выбранных методик задачам и этапам обследования				
11. Организация беседы на основании опыта детей				
12. Другое				
Итого				
Итоговая графа				
А. степень реализации поставленной цели мероприятия + полученный результат	Достиг		Не достиг	
В. стиль взаимодействия психолога с ребенком	Попустительский	Либеральный	Демократический	Авторитарный
С. Степень индивидуализации профессиональной деятельности (ответ на вопрос, есть ли в наблюдаемой деятельности что то отличающее ее от других, что то особенное)				

Взаимосвязь профессиональной идентичности и степени сформированности представлений о траектории самообразования у студентов

Д. С. Гнедых¹, А. В. Панкина²

¹ Санкт-Петербургский государственный университет
199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9

² Автономная некоммерческая организация «Общеобразовательная организация
«БАЛТИКА-КОЛЛЕДЖ имени маршала Говорова Л. А.»
191123, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Маяковского, д. 37В

Сведения об авторах:

Дарья Сергеевна Гнедых

SPIN: 3956-6227

Scopus AuthorID: 56955557500

ResearcherID: N-1299-2015

ORCID: 0000-0003-4955-4779

e-mail: d.gnedyh@spbu.ru

Анна Вячеславовна Панкина

e-mail: panikson292@gmail.com

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В условиях быстро развивающегося мира важной особенностью профессиональной деятельности становится ее изменчивость: прежние профессиональные навыки быстро устаревают, возрастают требования к умению профессионала быстро находить способы получения недостающих знаний, умений и навыков и эффективно приспосабливаться к переменам. Сформированность у специалиста представлений о траектории самообразования позволяет сделать этот процесс наиболее эффективным. В связи с этим становится важным изучение факторов и условий, обуславливающих степень сформированности данных представлений.

Исследование было направлено на выявление взаимосвязи между профессиональной идентичностью и представлениями студентов о траектории самообразования. Выборка включала в себя 102 студента магистратуры 1 курса в возрасте от 20 до 50 лет (средний возраст – 25,5 лет), обучающихся психологическим, педагогическим и социологическим специальностям. Методами исследования выступали: анкета «Представления студентов о траектории самообразования» (Д. С. Гнедых, Ю. А. Хамаганова), опросник диагностики профессиональной идентичности студентов (А. А. Озерина), методика «Личный профессиональный план» (ЛПП) (Е. А. Климов, в адаптации Л. Б. Шнейдер).

Выявлена положительная взаимосвязь (г-Спирмена) между представлениями студентов о траектории самообразования и компонентами профессиональной идентичности (сформированность, учебно-профессиональные планы и цели, образ профессионала, отношение к профессии, профессиональная позиция, образ профессии, профессиональная самооценка, зрелость профессиональной идентичности; $p \leq 0,001$), а также уровнем ее развития ($p = 0,004$). Было установлено (U-критерий Манна – Уитни), что студенты со средним уровнем развития профессиональной идентичности имеют менее сформированные представления о траектории самообразования, чем студенты с высоким уровнем профессиональной идентичности ($p \leq 0,001$).

На основе полученных данных могут быть разработаны рекомендации для преподавателей и студентов вузов, способствующие формированию более полных и четких представлений о траектории самообразования посредством развития профессиональной идентичности и ее компонентов.

Ключевые слова: самообразование, траектория самообразования, представления о траектории самообразования, профессиональная идентичность, студенты

The relationship between students' professional identity and their view of self-directed learning trajectory

D. S. Gnedykh¹, A. V. Pankina²

¹ St. Petersburg State University

7/9 Universitetskaya Emb., St Petersburg 199034, Russia

² Baltika-College named after Marshal Govorov L. A.

37B Mayakovskaya Str., St. Petersburg 191123, Russia

Authors:

Daria S. Gnedykh

SPIN: 3956-6227

Scopus AuthorID: 56955557500

ResearcherID: N-1299-2015

ORCID: 0000-0003-4955-4779

e-mail: d.gnedykh@spbu.ru

Anna V. Pankina

e-mail: panikson292@gmail.com

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Changeability is an important feature of professional activity in a rapidly developing world. Professional skills quickly become obsolete, and an individual should be able to quickly find ways to obtain the missing knowledge and skills, as well as effectively adapt to changes. This process is more effective when a person has a clear view of his or her self-directed learning trajectory. In this regard, it becomes important to study the factors and conditions that determine the extent to which such a view has been formed. The study aims to identify the relationship between professional identity and students' perceptions of their self-directed learning trajectory. The sample included 102 first-year master's students aged 20 to 50 years (mean age 25.5 years) studying for a degree in psychology, pedagogy or sociology. The following research methods were used: Students' Perceptions of Self-Directed Learning Trajectory Questionnaire (D. S. Gnedykh, Yu. A. Khamaganova), Stu-

dents' Professional Identity Questionnaire (A. A. Ozerina) and Personal Professional Plan Questionnaire (PPP) (E. A. Klimov, adapted by L. B. Shnejder).

The study revealed positive correlations (r -Spearman) between students' ideas of self-directed learning trajectory, on the one hand, and the components of professional identity (its formation and maturation, educational and professional plans and goals, image of a professional and the profession, attitude to the profession, professional position, and professional self-esteem; $p \leq .001$) and the level of its development ($p = .004$), on the other hand. It was also found (the Mann-Whitney U test) that students with an average level of professional identity have less formed ideas of self-directed learning trajectory than students with a high level of professional identity ($p \leq .001$).

The obtained data can be instrumental in developing guidelines for university teachers and students in order to contribute to making students' view of self-directed learning trajectory clearer and more complete through the development of professional identity and its components.

Keywords: self-directed learning, self-directed learning trajectory, perceptions of self-directed learning trajectory, professional identity, students

Введение

Проблема самообразования современного человека в условиях информационного общества активно обсуждается как психологами, так и педагогами. В связи с внедрением новых технологий в производственный процесс условия осуществления профессиональной деятельности быстро меняются, благодаря чему требования к специалистам в вопросах организации эффективного самообразования также постоянно растут и обновляются.

Уже на этапе обучения в вузе у студентов начинает формироваться профессиональная идентичность (ПИ) – система представлений о своих профессиональных и учебно-профессиональных целях и способах их реализации, а также образ себя как будущего специалиста (Родыгина 2007). М. Tomlinson и D. Jackson (2021) указывают на то, что профессиональная идентичность является важным аспектом повышения трудоспособности и формирования более динамичного отношения к трудовой жизни. Авторы также указывают на ориентирующую функцию профессиональной идентичности в выборе пути дальнейшего профессионального саморазвития студентов (там же). Таким образом, можно предположить, что одним из условий для формирования более четких представлений о траектории самообразования (ТС) у студентов может являться их профессиональная идентичность.

Представление о траектории самообразования – «это представление обучающегося о том, что и как он может сделать для достижения целей самообразования, а именно для удовлетворения познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов, повышения квалификации, реализации личностного потенциала, а также о том, как он может организовать, спланировать свою деятельность в будущем» (Гнедых, Хамаганова 2022, 120). Наиболее близким к понятию «траектория самообразования» является зарубежный термин «self-directed learning». Как и self-directed learn-

ing, характеризующееся личной ответственностью обучающегося за обучение, его готовностью к овладению навыками управления временем и организацией обучения (Khalid, Bashir, Amin 2020), построение траектории самообразования требует активной роли самого студента в процессе реализации, планирования и контроля результатов самообразования.

Проведенное Д. С. Гнедых и Ю. А. Хамагановой (2022) исследование позволило выявить, что представления студентов бакалавриата о ТС различаются в зависимости от того, на каком этапе обучения они находятся: на 1 курсе обучающиеся имеют слабо сформированные представления о планах по самообразованию, на последнем – частично сформированные. Можно предположить, что условиями для формирования более четких представлений о ТС у студентов выступают конкретный этап профессионального образования, на котором они находятся, а также степень сформированности профессиональной идентичности, зависящей от продолжительности обучения (Ариас, Карпова, Кукулите 2016).

Исходя из вышесказанного, цель исследования заключается в выявлении взаимосвязи между профессиональной идентичностью студентов и их представлениями о траектории самообразования.

Материалы и методы

Выборку исследования составили 102 студента магистратуры 1-ого курса, обучающихся психологическим и непсихологическим (педагогическим и социологическим) специальностям в возрасте от 20 до 50 лет (средний возраст 25,5 лет, 33 мужчины и 69 женщин).

Для изучения профессиональной идентичности и степени сформированности представлений студентов о ТС использовались следующие методы: опросник диагностики профессиональной идентичности студентов А. А. Озериной (Озерина 2011), методика «Личный профессиональный план» (ЛПП) (Е. А. Климов, в адаптации Л. Б. Шнейдер) (Шнейдер

2007), анкета «Представления студентов о траектории самообразования» (Гнедых, Хамаганова 2022). Сбор данных осуществлялся в онлайн формате (с помощью Google-форм).

Методами математико-статистического анализа выступали критерий U Манна – Уитни и корреляционный анализ (г-Спирмена).

Результаты и их обсуждение

В результате сравнительного анализа было установлено, что группа студентов со средним уровнем профессиональной идентичности имеет менее сформированные представления о траектории самообразования, чем группа студентов с высоким уровнем ПИ ($p \leq 0,001$). На рисунке 1 представлено количественное соотношение студентов по уровню ПИ и степени сформированности ТС.

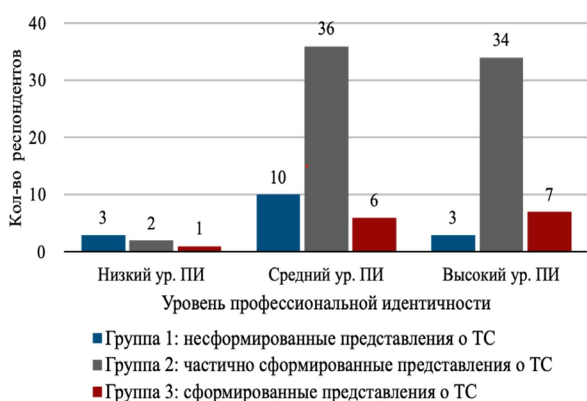


Рисунок 1. Степень сформированности представлений о ТС у респондентов с разным уровнем ПИ

В результате качественного анализа открытых вопросов анкеты, направленных на выявление того, какие действия, по мнению респондентов, необходимо выполнить для организации успешной самообразовательной деятельности и как респонденты видят свои дальнейшие планы по самообразованию, было выявлено, что ответы студентов с низким, средним и высоким уровнем ПИ также отличаются. Анализ ответов проводился по следующим критериям: наличие цели и опыта самообразования, указание на конкретные формы, методы и действия,

направленные на самообразование (рис. 2).



Рисунок 2. Результаты качественного анализа ответов на открытые вопросы анкеты студентов с разным уровнем ПИ

Примечание: Кр. 1 «наличие цели»: респондент указывает конкретную цель самообразования (например, «хочу научиться писать научные статьи»); Кр. 2 «наличие опыта»: респондент указывает, что на данный момент уже имеет опыт самообразования (например, «прохожу онлайн курс по когнитивной психологии»); Кр. 3 «формы, методы»: респондент указывает, какими способами он может заниматься самообразованием (например, «чтение электронных журналов, посещение лекций и/или семинаров»); Кр. 4 «конкретные действия»: респондент описывает этапность действий по осуществлению самообразования (например, «составить график сдачи работ по курсу»; «найти источники информации»).

Как можно заметить, в группе студентов со средним уровнем ПИ большинство респондентов описывают конкретные действия по самообразованию (44 человека из 52) и четко представляют то, для чего им планируют заниматься (37 человек из 52). Почти все студенты с высоким уровнем ПИ (43 человека из 44) называют конкретные действия, направленные на осуществление самообразования; большинство знают, какими способами и с помощью чего можно его реализовать (30 человек из 44), а также четко осознают цель самообразования лично для себя (33 человека из 44).

Студенты с низким уровнем профессиональной идентичности в качестве необходимых действий для достижения самообразования чаще выделяли следующие: «начать что-либо делать», «сесть за учебку», «понять, чего именно хочется», «мотивировать себя». Данные действия не

конкретны, ориентированы на начало процесса самообразования и основаны на слабой степени понимания целей и результата самообразования.

Ответы студентов со средним уровнем ПИ в основном были связаны с описанием способов самообразования, с возможностью применения полученных в вузе знаний и навыков в дальнейшем, а именно: «иметь четкое представление, для чего мне это необходимо, обладать волевыми усилиями для преодоления трудностей, получать удовольствие от информации», «выбрать то, что нужно в будущем, регулярно читать/слушать/смотреть что-то по теме, посетить мастер-класс», «планирование действий, подбор информации об источниках самообразования, регулярное выполнение плана (каждый день что-то делать для самообразования)». Кроме того, большинство студентов указывали на важность соблюдения баланса между работой, учебой и отдыхом, а также на необходимость распределения времени: «соблюдать баланс отдыха и работы», «распределить время занятости между работой и обучением».

Студенты с высоким уровнем ПИ больше ориентированы на достижение конкретных результатов. В их ответах чаще встречаются действия, направленные на непрерывное, организованное улучшение навыков и знаний: «больше прочитывать/просмотреть полезного материала», «регулярнее проходить дополнительное обучение», «следовать целям регулярно, отслеживать прогресс и мотивировать себя», «ориентироваться на лучшие практики экспертов», «подкреплять успех более масштабной работой». Также большинство студентов данной группы более подробно описывают планы по самообразованию: «хочу написать научную работу по социологии, применяя эффективно свои знания из экономики»; «нужно подучить английский, записался на онлайн-курсы», «хожу на дополнительные занятия по социологии и информатике», «хочу больше общаться с теми, кто разделяет мои интересы в психологии». У данной группы сту-

дентов реже, чем у других, прослеживается вопрос о мотивации: большинство ответов отражают высокую степень вовлеченности в самообразование и осознание его значимости в жизни обучающегося.

Таким образом, ответы студентов со средним уровнем ПИ в основном были связаны с завершением учебной деятельности, с описанием способов самообразования, с возможностью применения полученных в вузе знаний и навыков в дальнейшем. У них наблюдается большая, чем у студентов с низким уровнем ПИ, осознанность в выборе методов и форм самообразования, более четко описаны шаги по планированию самообразования, чаще указана конкретная его цель. Студенты с высоким уровнем ПИ больше ориентированы на достижение конкретных результатов, они подробно описывают планы по самообразованию и подчеркивают непрерывность улучшения навыков и знаний.

Корреляционный анализ позволил выявить характер взаимосвязей между степенью сформированности представлений о ТС, уровнем и компонентами ПИ (рис. 3).

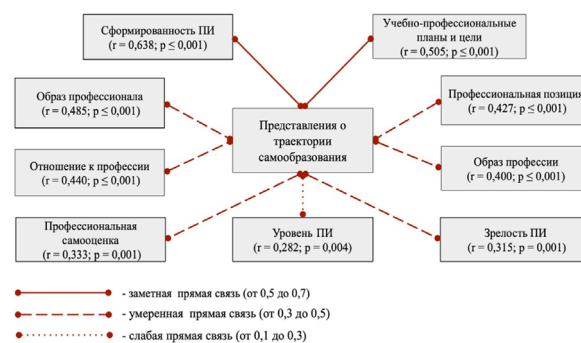


Рисунок 3. Корреляционная плеяда взаимосвязей между уровнем, компонентами ПИ и степенью сформированности представлений о ТС

Изучение характера отношения между рассматриваемыми объектами позволило выявить, что сформированность представлений о ТС положительно связана с уровнем ПИ и с такими ее компонентами, как сформированность, учебно-профессиональные планы и цели, образ

профессионала, отношение к профессии, профессиональная позиция, образ профессии, профессиональная самооценка, зрелость ПИ. После поправки на множественные сравнения данных корреляций (по процедуре Беньямини – Хахберга) было обнаружено, что у всех показателей сохраняется необходимый уровень статистической значимости. Таким образом, чем выше показатели данных компонентов профессиональной идентичности, тем более четкие представления о траектории самообразования у студентов.

Можно предположить, что студент, который принимает особенности выбранной профессии, осознанно подходит к освоению важных профессиональных компетенций и демонстрирует успех в их приобретении, способен планировать свое развитие в профессиональной сфере, применяя знания об организации самообразования и различных способов его реализации.

Таким образом, для формирования у обучающихся четких представлений о способах самообразования в любой сфере деятельности можно опираться не только на развитие навыков самообразования, но и на различные аспекты профессионального развития личности.

Полученные результаты о том, что студенты, обладающие разным уровнем развития профессиональной идентичности, имеют разную степень сформированности представлений о траектории самообразования могут сыграть важную роль в организации учебного процесса. Некоторые авторы указывают на преимущества учебной программы, направленной на развитие способности студентов уверенно ориентироваться в процессе формирования профессиональной идентичности (Quinn 2020). Это предполагает развитие у обучающихся навыков рефлексии и выбора действий, способствующих ранней профессиональной социализации и понимание будущей профессиональной роли. Осознавая свою профессиональную идентичность, адекватно оценивая соответствие собственных качеств профессио-

нально важным качествам специалиста в выбранной профессии, студенты могут выстраивать дальнейшую траекторию самосовершенствования, которая включает в себя траекторию самообразования.

Результаты исследования позволили сформулировать рекомендации для преподавателей и студентов, направленные на повышение у обучающихся осознания образа профессии и развития профессиональной идентичности, что, в свою очередь, может привести к формированию более четких представлений о траектории самообразования. Результаты исследования также могут быть полезны психологам для организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Выводы

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Студенты, обладающие средним уровнем развития профессиональной идентичности, имеют менее сформированные и четкие представления о траектории самообразования, чем студенты с высоким уровнем развития профессиональной идентичности.

2. Большинство студентов с *низким* уровнем развития ПИ имеют несформированные представления о траектории самообразования, что выражается в низкой степени осознания того, в какой сфере хочется углубить свои знания и как это можно сделать. Большинство студентов со *средним* уровнем развития ПИ способны четко видеть цель самообразования, планировать конкретные действия для её реализации, но обладают небольшим опытом самообразовательной деятельности. Большинство студентов с *высоким* уровнем развития ПИ четко осознают цели самообразования, знают конкретные способы достижения данных целей, обладают опытом самообразовательной деятельности.

3. Сформированность представлений студентов о ТС положительно связана с уровнем ПИ и ее когнитивным, эмоционально-ценностным, мотивационным

компонентами: чем лучше сформирована профессиональная идентичность и развиты учебно-профессиональные планы и цели, образ профессионала, профессиональная позиция, отношение к профессии, образ профессии, профессионально само-

оценка, зрелость профессиональной идентичности и ее уровень, тем более четко сформированы у студентов представления о траектории самообразования.

Литература

- Ариас, А.-М., Карпова, Е. А., Кукулите, Т. Г. (2016) Динамика профессиональной идентичности студентов вуза (психологический анализ). *Знание. Понимание. Умение*, № 3, с. 241–253. DOI: 10.17805/zpu.2016.3.19
- Гнедых, Д. С., Хамаганова, Ю. А. (2022) Представления о траектории самообразования у студентов первого и выпускного курсов бакалавриата. *Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева*, №2 (60), с. 118–131. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-60-2-338
- Озерина, А. А. (2011) Разработка опросника диагностики профессиональной идентичности студентов. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*, №2, с. 15–22.
- Родыгина, У. С. (2007) Психологические особенности профессиональной идентичности студентов. *Психологическая наука и образование*, т. 12, № 4, с. 39–51.
- Шнейдер, Л. Б. (2007) *Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики*. М.: Московский психолого-социальный институт, 128 с.
- Khalid, M., Bashir, S., Amin, H. (2020) Relationship between self-directed learning (SDL) and academic achievement of university students: a case of online distance learning and traditional universities. *Bulletin of Education and Research*, vol. 42, no. 2, pp. 131–148.
- Quinn, G., Lucas, B., Silcock, J. (2020) Professional identity formation in pharmacy students during an early preregistration training placement. *American Journal of Pharmaceutical Education*, vol. 84 (8), pp. 1132–1139. DOI: 10.5688/ajpe7804
- Tomlinson, M., Jackson, D. (2021) Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, vol. 46 (4), pp. 885–900. DOI: 10.1080/03075079.2019.1659763

References

- Arias, A.-M., Karpova, E. A., Kukulite, T. G. (2016) Dinamika professional'noj identichnosti studentov vuza (psikhologicheskij analiz) [Dynamics of professional identity in higher school students (psychological analysis)]. *Znanie. Ponimanie. Umenie — Knowledge. Understanding. Skill*, no. 3, pp. 241–253. (In Russian)
- Gnedych, D. S., Khamaganova, Yu. A. (2022) Predstavleniya o traektorii samoobrazovaniya u studentov pervogo i vypusknogo kursov bakalavriata [Perspectives of self-directed learning trajectory among first-and final-year undergraduate students]. *Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva — Bulletin of KSPU named after V. P. Astafyev*, no. 2 (60), pp. 118–131. (In Russian)
- Khalid, M., Bashir, S., Amin, H. (2020) Relationship between self-directed learning (SDL) and academic achievement of university students: a case of online distance learning and traditional universities. *Bulletin of Education and Research*, vol. 42, no. 2, pp. 131–148. (In English)
- Ozerina, A. A. (2011) Razrabotka oprosnika diagnostiki professional'noj identichnosti studentov [Development of a questionnaire for the diagnosis of students' professional identity]. *Izvestiya DGPU. Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, no. 2, pp. 15–22. (In Russian)
- Quinn, G., Lucas, B., Silcock, J. (2020) Professional identity formation in pharmacy students during an early preregistration training placement. *American Journal of Pharmaceutical Education*, vol. 84 (8), pp. 1132–1139. DOI: 10.5688/ajpe7804 (In English)
- Rodygina, U. S. (2007) Psikhologicheskie osobennosti professional'noj identichnosti studentov [Psychological Features of Professional Identity in Students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 12, no. 4, pp. 39–51. (In Russian)

- Shnejder, L. B. (2007) *Lichnostnaya, gendernaya i professional'naya identichnost': teoriya i metody diagnostiki* [Personal, gender and professional identity: theory and methods of diagnosis]. Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyj institute Publ., 128 p. (In Russian)
- Tomlinson, M., Jackson, D. (2021) Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, vol. 46 (4), pp. 885–900. DOI: 10.1080/03075079.2019.1659763 (In English)

Инновационный климат организации как фактор раскрытия карьерного потенциала сотрудников

С. Д. Гуриева¹, Л. В. Марарица¹, У. А. Удавихина¹

¹ Санкт-Петербургский государственный университет
199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9

Сведения об авторах:

Светлана Дзахотовна Гуриева

SPIN: 7849-2577

Scopus AuthorID: 15768862700

ResearcherID: N-7093-2014

ORCID: 0000-0002-4305-432X

e-mail: gurievasv@gmail.com

Лариса Валерьевна Марарица

SPIN: 9307-0838

Scopus AuthorID: 57215417699

ResearcherID: H-9637-2014

ORCID: 0000-0003-3858-5369

e-mail: larisamararitsa@mail.ru

Ульяна Андреевна Удавихина

SPIN-код: 1098-8459

Scopus AuthorID: 56712940900

ResearcherID: ABE-1958-2020

ORCID: 0000-0003-1070-2412

e-mail: uludav@gmail.com

Финансирование: РНФ, проект № 22-18-00452 «Психосоциальный дизайн рабочей среды как фактор субъективного благополучия сотрудника и инновационного потенциала организации».

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Статья посвящена исследованию, основной целью которого являлась проверка гипотезы о существовании связи между барьерами в построении карьеры и инновационным климатом организации. Инновационный потенциал рассматривался в двух аспектах: с одной стороны, как открытость и готовность организации гибко реагировать на изменения, с другой, как поддержка креативности сотрудников. С целью проверки гипотезы была проведена адаптация и апробация методики Open Innovation Climate Measure («Климат открытости к инновациям», B. Remneland-Wikhamn) и Work Environment Inventory («Креативной рабочей среды», T. M. Amabile) на российской выборке из 273 человек. Авторами обнаружена отрицательная связь выраженности норм проявления неравных возможностей по полу и барьеров развития карьеры с климатом открытости инновациям организации, обусловленная прозрачными механизмами компенсации труда, продвижения, распределения власти и ресурсов. Важным результатом работы также является то, что переведенные и разработанные методики обладают достаточной согласованностью по коэффициентам альфа Кронбаха. Русскоязычные версии опросника «Климат открытости инновациям» (OICM) и сокращенной версии опросника «Креативной рабочей среды» (WEI) заполняют пробел в инструментах оценки инновационности и креативности организации.

Ключевые слова: инновационный потенциал, инновационный климат, карьера, барьеры в построении карьеры

Innovative organizational climate as a contributing factor to employees' career potential

S. D. Gurieva¹, L. V. Mararitsa¹, U. A. Udavikhina¹

¹ St. Petersburg State University
7/9 Universitetskaya Emb., St Petersburg 199034, Russia

Authors:

Svetlana D. Gurieva

SPIN: 7849-2577

Scopus AuthorID: 15768862700

ResearcherID: N-7093-2014

ORCID: 0000-0002-4305-432X

e-mail: gurievasv@gmail.com

Larisa V. Mararitsa

SPIN: 9307-0838

Scopus AuthorID: 57215417699

ResearcherID: H-9637-2014

ORCID: 0000-0003-3858-5369

e-mail: larisamararitsa@mail.ru

Ulyana A. Udavikhina

SPIN-код: 1098-8459

Scopus AuthorID: 56712940900

ResearcherID: ABE-1958-2020

ORCID: 0000-0003-1070-2412

e-mail: uludav@gmail.com

Funding: The Russian Science Foundation's Grant No. 22-18-00452 'Psychosocial design of the workspace as a factor in the employee subjective well-being and the innovative potential of the organization'.

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article reports the results of research that tested the hypothesis about a link between the barriers to career development and innovative organizational climate. The research focused on innovation potential from two perspectives: 1) as organizational openness and readiness to respond flexibly to changes and 2) as an environment supporting employee creativity.

To test the hypotheses, we adapted and tested the Open Innovation Climate Measure (B. Remneland-Wikhamn) and the Work Environment Inventory (T. M. Amabile) on a Russian sample of 273 people. We found a negative correlation between the manifestation of gender bias in the workplace and barriers to career development and the organizational climate of openness to innovation. In particular, the climate of openness to innovation is promoted through transparency in compensation, promotion, distribution of power and resources. Importantly, the translated and developed methodologies have sufficient consistency by Cronbach's alpha. The Russian language versions of the Open Innovation Climate Measure (OICM) and the Work Environment Inventory (WEI) (abridged) fill a gap in the tools for assessing organizational innovativeness and creativity.

Keywords: innovation potential, innovation climate, career, career barriers

Введение

Интерес к управлению инновациями как фактору успешности не только организации в целом, но и отдельного сотрудника, растет как среди практиков, так и среди ученых (Isaksen, Akkermans 2011; Satsomboon, Pruetipibultham 2014). С од-

ной стороны, инновации рассматриваются как конкурентный инструмент для долгосрочной деятельности организации и важное средство адаптации к потребностям меняющейся и развивающейся бизнес-среды (Uzkurt et al. 2013). С другой стороны, открытость инновациям может

проявляться в пересмотре социальных норм, гендерных норм, принятых в обществе и существующих в том или ином виде в организационной культуре, что способствует снижению гендерного разрыва между сотрудниками и повышению их карьерного потенциала (Марарица 2019). Поэтому для организаций жизненно важно развивать рабочую среду, способствующую инновациям. Данное исследование вносит вклад в литературу, посвященную как методологии исследования открытости инновации в организации, так и исследований по проблемам гендерного неравенства. Необходимо глубокое понимание дополнительных факторов, способствующих инновациям в организациях (Hon 2016) и оказывающих влияние на раскрытие карьерного потенциала сотрудников. Поэтому так важно разработать систему, включающую больше измерений инновационного климата, чтобы исследовать взаимосвязь между инновационным климатом и карьерной самореализацией сотрудников (Lowenberger 2013; Dul 2014). В данном исследовании впервые адаптированы шкалы измерения инновационного климата на российской выборке работающих мужчин и женщин. В определенной степени можно сказать, что это первое исследование, в котором изучается связь восприятия работающими сотрудниками инновационного климата организации и возможностями для карьерной самореализации в России.

Цель исследования и исследовательские задачи

Целью исследования являлось изучение связи проявления гендерного неравенства с инновационным потенциалом в организации.

Согласно исследованиям Мамфорда и Густафсона (Mumford 1998), инновационный потенциал сотрудников может быть реализован лишь в том случае, если организационный климат благоприятен для инноваций. Поддержание климата, способствующего производству и внедрению инновационных идей или процессов, тес-

но связано с производительностью организаций (King et al. 2007). Благоприятный инновационный климат организации может быть связан с поддержанием норм, препятствующим проявлениям гендерного неравенства, что стало одной из гипотез в данном исследовании.

Инновационный климат связан с восприятием работником ситуации, в которой организация открыта для новых идей и принимает их, поощряет новые идеи, бросающие вызов текущей практике, и стимулирует принятие риска (West, 1996; Coelho et al. 2010). Инновационный климат определяет уровень инновационного потенциала организации и позволяет сотрудникам разрабатывать новые механизмы или улучшать процессы, связанные с работой (King et al. 2007). Несмотря на наличие многочисленных исследований по теме организационных инноваций, существует недостаток исследований, посвященных факторам изменения климата для инноваций (Satsomboon 2014). В связи с этим в качестве исследовательской задачи важно выделить факторы, характеризующие организационный климат, которые способствуют инновационному поведению, накоплению и реализации инновационного потенциала и облегчают инновационный процесс.

Существует ряд исследований и подходов, в которых изучалась оценка инновационного климата в организации (Mathisen 2004; Luo 2015): «Шкала поддержки инноваций Сигела» (The Siegel scale of support of innovation – SSSI) (Siegel, Kaemmerer 1978); «Инвентаризация климата в коллективе» (Team climate inventory – TCI) (Anderson 1996); «Опросник ситуационных перспектив» (Situational outlook questionnaire – SOQ) (Isaksen et al. 1999); «Опросник творческого климата» (Creative Climate Questionnaire – CCQ) (Ekvall 1983); «Оценка климата для творчества» (Assessing the climate for creativity – KEYS) (Amabile et al. 1995). Кроме того, в практических исследованиях широко применяются такие валидизированные на больших выборках инструменты, как «Климат

открытости к инновациям» (Open Innovation Climate Measure – OICM) (Remneland-Wikhamn 2011) и «Креативной рабочей среды» (Creative Environment Scales: Work Environment Inventory – WEI) (Amabile 1989), шкалы которых измеряют различные аспекты организационной инновационной культуры: от открытости изменениям до поддержания креативных идей.

Существующие русскоязычные инструменты оценки инновационного потенциала организаций ограничиваются методом экспертных оценок (Фатхутдинов Р. А., Горфинкель В. Я., Чернышев Б. Н., Бовин А. А., Чередникова Л. Е., Гунин В. Н.) и методом финансово-экономического анализа с расчетом показателей финансовой устойчивости (Трифилова А. А.) (Карташова 2018; Яковлева и др. 2018). Вышеупомянутый метод экспертных оценок направлен на определение возможности и готовности компании к реализации инновационного проекта, определение сильных и слабых сторон компании по элементам внутренней среды, однако не затрагивает аспекты организационной инновационной культуры и готовности сотрудников к изменениям в компании. Данное ограничение относится и к методу финансово-экономического анализа, направленного исключительно на определение обеспеченности предприятия финансовыми ресурсами для осуществления конкретных инноваций. Таким образом, на данный момент авторам не удалось обнаружить других готовых инструментов для оценки инновационного потенциала организаций на русском языке в области социальной, экономической или организационной психологии.

Материалы и методы исследования

В качестве инструментов для данного исследования были выбраны опросники OICM и WEI. Опросник «Климат открытости к инновациям» (Open Innovation Climate Measure (OICM) (Remneland-Wikhamn 2011) был переведен на русский язык группой экспертов. OICM состоит из 17 пунктов, включает в себя 3 субшкалы:

«Гибкость/открытость изменениям» (6 пунктов), «Внешний фокус/отзывчивость рынку» (6 пунктов) и «Рефлексивность» (5 пунктов).

Инновационный потенциал организации рассматривался в двух аспектах: с одной стороны, как открытость и готовность организации гибко реагировать на изменения (открытость инновациям), с другой – как поддержка креативности сотрудников (креативная рабочая среда). Первый аспект оценивался при помощи опросника «Климат открытости к инновациям» (OICM) (Remneland-Wikhamn 2011). Для оценки второго аспекта были переведены несколько пунктов из опросника «Креативной рабочей среды» (Creative Environment Scales: Work Environment Inventory (WEI) (Amabile 1989), которые более всего отражают самые разные аспекты необходимых для креативности ресурсов и дополняют опросник OICM.

Исследование проводилось онлайн, опросная форма была сформирована при помощи сервиса Online Test Pad. Выборка формировалась методом «снежного кома» при участии 12 сборщиков, которые были проинструктированы приглашать в исследование наемных работников из разных организаций, исходя из правила «одна организация – один респондент». Исследование проводилось анонимно, респонденты не представлялись, не сообщали ни названия компаний, ни свои контактные данные. Перед началом опроса респонденту предлагалось ознакомиться с информированным согласием (в случае согласия подписать его) и только после подтверждения перейти к ответам.

Методики предъявлялись в следующем порядке: сначала вопросы по шкалам, оценивающим креативный потенциал организации, затем – проявления гендерного неравенства, потом для женской части выборки задавались вопросы, связанные с карьерой, и для всех респондентов – вопросы о характеристиках организации, опыте и характере работы, социально-демографические вопросы. Для всех вопросов была предложена пятибалльная

шкала Лайкерта, также была предусмотрена возможность отказа от ответа. Исследование занимало от получаса (121 вопрос для мужчин) и до часа (227 вопросов для женщин).

Выборка. Итоговая выборка исследования составила 273 человека в возрасте от 18 до 62 лет (медиана 34 года), 75,8% женщин, 23,8% мужчин, 0,4% отказались от ответа на вопросы. 37,8% проживают в Санкт-Петербурге, 14,7% – в Москве, 36,6% в других городах России, 8,9% проживает за границей, 1,9% не указали место проживания.

Примерно половина респондентов состоит в браке (45,8%), 22,3% имеют постоянного партнера, 30% – не состоят в браке, 1,8% не ответили на данный вопрос. 52,4% респондентов не имеют детей, 24,2% с одним ребенком, остальные опрошенные респонденты имеют двое и более детей.

Выборка состоит на 85% из людей, получивших высшее образование. 46,2% имеют годовой доход менее 600 000 руб., 27,5% от 600 000 до 1 200 000 руб., и 21,6% более 1 200 000 руб., 4% отказались отвечать и 0,7% не имеют дохода. 58,6% респондентов занимают должности исполнителей и специалистов, 28,2% – руководители младшего и среднего звена, а 9,2% – топ-менеджмент, 4% затруднились/отказались отвечать. 58,6% работают в компаниях частного сектора, 27,8% – в государственных, остальные 12,5% ответивших на вопрос – в компаниях с государственным участием. 70,7% работают в российских компаниях, 9,9% в международных с головным офисом в России, 9,2% в международных с филиалом в России, остальные – в зарубежных компаниях без представительства в России (1,5% отказались отвечать). 11,4% работают в компаниях численностью до 20 человек, 27,1% – до 100 человека, 33% – от 100 до 1 000 человек, 27,1% в компаниях с численностью более 1 000 сотрудников. 18% работают в сфере науки и образования, 15% – торговля и коммерция, 9,5% – производство, 8,8% – информационные технологии, 8%

– здравоохранение, 6,2% – финансы и страхование, в каждой из остальных сфер задействовано не более 3,3% выборки.

Результаты апробации методического аппарата

Согласованность опросника «Климат открытости инновациям» (OICM), оцененная при помощи коэффициента альфа Кронбаха, составила 0,93. При этом в шкалу вошли 14 пунктов, а 3 были исключены. Для субшкал «гибкость/открытость изменениям» альфа Кронбаха составила 0,91 (5 пунктов), «внешний фокус/отзывчивость рынку» – 0,82 (4 пункта) и «рефлексивность» – 0,79 (5 пунктов). Факторная структура методики проверялась при помощи факторного анализа методом структурного моделирования со оценкой качества модели, ее соответствия эмпирическим данным (SEM). Обработка и анализ данных были проведены с помощью языка программирования R (версия 3.3.2) в среде Rstudio (версия 1.1.350). Структурное моделирование произведено с помощью пакета Lavaan (версия 0.5-23.1097); для построения моделей использовался метод максимального правдоподобия. Пороговые значения и методология анализа выбирались на основе работы Р. Кляйна (Kline 2005). Согласно Р. Кляйн, пороговыми значениями критериев для принятия модели являются $CFI > 0,92$, $RMSEA < 0,08$, $SRMR < 0,08$ (Kline 2005). Модель, воспроизводящая структуру опросника, сошлась с показателями качества модели $CFI = 0,932$, $RMSEA = 0,084$ и $SRMR = 0,045$, что, в целом, говорит об удовлетворительном качестве модели и ее соответствии данным.

Для оценки меры поддержки креативности сотрудников были переведены пункты из опросника «Креативной рабочей среды» (Creative Environment Scales: Work Environment Inventory (WEI) (Amabile 1989). Из 17 пунктов опросника «Креативной рабочей среды» (сокращенная шкала WEI), которые должны быть связаны с инновационностью организации, три оказались слабо (коэффициент корреля-

ции менее 0,35) скоррелированы с общей оценкой инновационности компании и были исключены из методики. Оставшиеся 14 пунктов составили шкалу с согласованностью альфа Кронбаха 0,95.

Учитывая вышеизложенное, переведенный опросник «Климата открытости к инновациям» является надежным, в нем воспроизвелась заложенная авторами структура.

Обсуждение результатов

Важным результатом работы является то, что переведенные и разработанные нами методики обладают достаточной согласованностью (все коэффициенты альфа Кронбаха оказались выше рекомендованного минимума –0.7) (Nunnally 1978) и ожидаемой факторной структурой, то есть наблюдается хорошее качество структурных моделей для многомерных опросников. Предложенный комплекс методик – это первый русскоязычный инструмент для оценки гендерного неравенства в рамках современного подхода к его изучению – «gendered organization» (организации, реагирующей на пол) даже там, где формальные показатели «гендерного равенства и разнообразия» выполнены. Русскоязычные версии опросника «Климат открытости инновациям» и сокращенной версии опросника «Креативной рабочей среды» заполняют пробел в инструментах оценки креативности организации.

Выводы

Представляется важным обнаруженный факт, что восприятие политик организации является ключевым механизмом, подавляющим конвертацию человеческо-

го капитала организации в инновационный климат, потому что именно он приводит к дефициту ресурсов развития для женщин внутри компании, и, через этот дефицит, – к недовольству женщин своей карьерой. Возможность адаптироваться к организационной культуре, найти ментора, определить возможные пути развития в компании, чувствовать себя в безопасности – доступ к этим ресурсам определяется примерно в равной степени воспроизводимыми политиками организации и нетворкинг-навыками женщин, объясняя более половины дисперсии. Также политики вместе с ресурсами, предоставляемыми компанией, и компетентностью, человеческим капиталом женщины оказываются связанными с местом женщины в вертикальной структуре организации. Таким образом, политики организации, их прозрачность – главный ограничивающий фактор реализации потенциала женщин, не дающий им стать настоящими, а не декларируемыми лидерами в компании. Если он учтен, нет необходимости отдельно работать с гендерным режимом, потому что политики – тот самый социально-психологический механизм, который, скорее всего, будет давать возможность любым легко доступным различиям между людьми становиться поводом для дискриминации их интересов по отношению к влиятельному большинству. Кроме того, разработанный методический аппарат исследования представляет собой ряд оригинальных и переведенных на русский язык методик оценки инновационного потенциала организации, что заполняет пробел в инструментах оценки инновационности и креативности организации.

Литература

- Гуриева, С. Д., Белова, О. Е. (2019) «Стеклянный потолок» в профессиональной карьере женщин. *Научные труды КубГТУ*, вып. 4, с. 769–773.
- Карташова, Е. Н. (2018) Оценка инновационного потенциала предприятия. *Экономика и бизнес: теория и практика*, т. 1, № 11, с. 117–121.
- Марарица, Л. В., Казанцева, Т. В., Гуриева, С. Д. (2019) Феномен гендерного неравенства как фактор карьерного капитала женщины: постановка проблемы. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 1, с. 44–52.

- Яковлева, Е. А., Козловская, Э. А., Бойко, Ю. В. (2018) Оценка инновационного потенциала предприятия на основе стоимостного подхода. *Вопросы инновационной экономики*, т. 8, № 2, с. 267–282.
- Amabile, T. M., Gryskiewicz, N. D. (1989) The Creative Environment Scales: Work Environment Inventory. *Creativity Research Journal*, vol. 2, no. 4, pp. 231–253. DOI: 10.1080/10400418909534321
- Amabile, T. M., Burnside, R. M., Gryskiewicz, S. S. (1995) *User's Manual for KEYS, Assessing the Climate for Creativity: A Survey from the Center for Creative Leadership*. Greensboro: Center for Creative Leadership. [Online]. Available at: <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=7422> (accessed 01.09.2023).
- Anderson, N., West, M. A. (1996) The team climate inventory: development of the TCI and its applications in team building for innovativeness. *European Journal of work and organizational psychology*, vol. 5, no. 1, pp. 53–66.
- Ashby, J., Ryan, M. K., Haslam, S. A. (2007) Legal work and the glass cliff: Evidence that women are preferentially selected to lead problematic cases. *William and Mary Journal of Women and the Law*, vol. 13, no. 3, pp. 775–794.
- Coelho, F. J., Augusto, M. G., Coelho, A. F., Sá, P. M. (2010) Climate perceptions and the customer orientation of frontline service employees. *The Service Industries Journal*, vol. 30, no. 8, pp. 1343–1357. DOI: 10.1080/02642060802613525
- Dul, J., Ceylan, C. (2014) The impact of a creativity-supporting work environment on a firm's product innovation performance. *Journal of Product Innovation Management*, vol. 31, no. 6, pp. 1254–1267. DOI: 10.1111/jpim.12149
- Ekvall, G. (1983) *Climate, structure and innovativeness of organization (Report 1)*. Stockholm: Swedish Council for Management and Organizational Behaviour. [Online]. Available at: <https://www.worldcat.org/title/climate-structure-and-innovativeness-of-organizations-a-theoretical-framework-and-an-experiment/oclc/48938641> (accessed 01.09.2023).
- Hon, A. H. Y., Lui, S. S. (2016) Employee creativity and innovation in organizations: Review, integration, and future directions for hospitality research. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, vol. 28, no. 5, pp. 862–885. DOI: 10.1108/IJCHM-09-2014-0454
- Isaksen, S. G., Lauer, K. J., Ekvall, G. (1999) Situational outlook questionnaire: A measure of the climate for creativity and change. *Psychological Reports*, vol. 85, no. 2, pp. 665–674.
- Isaksen, S. G., Akkermans, H. J. (2011) Creative climate: A leadership lever for innovation. *Journal of Creative Behavior*, vol. 45, no. 3, pp. 161–187. DOI: 10.1002/j.2162-6057.2011.tb01425.x
- King, E. B., Chermont, K. De, West, M., Dawson, J. F., Hebl, M. R. (2007) How innovation can alleviate negative consequences of demanding work contexts: The influence of climate for innovation on organizational outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 80, no. 4, pp. 631–645.
- Kline, R. B. (2005) *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press. [Online]. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/2005-03476-000> (accessed 01.09.2023).
- Loewenberger, P. (2013) The role of HRD in stimulating, supporting, and sustaining creativity and innovation. *Human Resource Development Review*, vol. 12, no. 4, pp. 422–455. DOI: 10.1177/1534484313494088
- Luo, L., Deng, Xu., Zhou, Ch. (2015) The Complexity of the Assessment of Creative Climate and Group Creativity. *International Journal of Knowledge, Innovation and Entrepreneurship*, vol. 3, no. 3, pp. 5–13.
- Mathisen, G. E., Einarsen, S. (2004) A review of instruments assessing creative and innovative environments within organizations. *Creativity Research Journal*, vol. 16, no. 1, pp. 119–140. DOI: 10.1207/s15326934crj1601_12
- Maume, D. J. (1999) Glass ceilings and glass escalators: Occupational segregation and race and sex differences in managerial promotions. *Work and Occupations*, vol. 26, no. 4, pp. 483–509.
- Mumford, M., Gustafson, S. (1998) Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin*, vol. 103, no. 1, pp. 27–43.
- Remneland-Wikhamn, B., Wikhamn, W. (2011) Open Innovation Climate Measure: The Introduction of a Validated Scale. *Creativity and Innovation Management*, vol. 20, no. 4, pp. 284–295. DOI: 10.1111/j.1467-8691.2011.00611.x

- Satsomboon, W., Pruetipibultham, O. (2014) Creating an organizational culture of innovation: Case studies of Japanese multinational companies in Thailand. *Human Resource Development International*, vol. 17, no. 1, pp. 110–120. DOI: 10.1080/13678868.2013.812330
- Schielzeth, H. (2010) Simple means to improve the interpretability of regression coefficients. *Methods in Ecology and Evolution*, vol. 1, no. 2, pp. 103–113. DOI: 10.1111/j.2041-210X.2010.00012.x
- Uzkurt, C., Kumar, R., Semih Kimzan, H., Eminoğlu, G. (2013) Role of innovation in the relationship between organizational culture and firm performance: A study of the banking sector in Turkey. *European Journal of Innovation Management*, vol. 16, no. 1, pp. 92–117.
- West, M. A. Anderson, N. R. (1996) Innovation in top management. *Journal of Applied Psychology*, vol. 81, no. 6, pp. 680–693. DOI: 10.1037%2F0021-9010.81.6.680

References

- Amabile, T. M., Burnside, R. M., Gryskiewicz, S. S. (1995) *User's Manual for KEY S, Assessing the Climate for Creativity: A Survey from the Center for Creative Leadership*. Greensboro: Center for Creative Leadership. [Online]. Available at: <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=7422> (accessed 01.09.2023). (In English)
- Amabile, T. M., Gryskiewicz, N. D. (1989) The Creative Environment Scales: Work Environment Inventory. *Creativity Research Journal*, vol. 2, no. 4, pp. 231–253. DOI: 10.1080/10400418909534321 (In English)
- Anderson, N. West, M. A. (1996) The team climate inventory: development of the TCI and its applications in team building for innovativeness. *European Journal of work and organizational psychology*, vol. 5, no. 1, pp. 53–66. (In English)
- Ashby, J. Ryan, M. K., Haslam, S. A. (2007) Legal work and the glass cliff: Evidence that women are preferentially selected to lead problematic cases. *William and Mary Journal of Women and the Law*, vol. 13, no. 3, pp. 775–794. (In English)
- Coelho, F. J. Augusto, M. G., Coelho, A. F., Sá, P. M. (2010) Climate perceptions and the customer orientation of frontline service employees. *The Service Industries Journal*, vol. 30, no. 8, pp. 1343–1357. DOI: 10.1080/02642060802613525 (In English)
- Dul, J., Ceylan, C. (2014) The impact of a creativity-supporting work environment on a firm's product innovation performance. *Journal of Product Innovation Management*, vol. 31, no. 6, pp. 1254–1267. DOI: 10.1111/jpim.12149 (In English)
- Ekvall, G. (1983) *Climate, structure and innovativeness of organization (Report 1)*. Stockholm: Swedish Council for Management and Organizational Behaviour. [Online]. Available at: <https://www.worldcat.org/title/climate-structure-and-innovativeness-of-organizations-a-theoretical-framework-and-an-experiment/oclc/48938641> (accessed 01.09.2023). (In English)
- Gurieva, S. D., Belova, O. E. (2019) “Steklyannyj potolok” v professional’noj kar’ere zhenshchin [“Glass ceiling” in women’s professional careers]. *Nauchnye trudy KubGTU — Scientific Proceedings of KubGTU*, vol. 4, pp. 769–773. (In Russian)
- Hon, A. H. Y., Lui, S. S. (2016) Employee creativity and innovation in organizations: Review, integration, and future directions for hospitality research. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, vol. 28, no. 5, pp. 862–885. DOI: 10.1108/IJCHM-09-2014-0454 (In English)
- Isaksen, S. G., Lauer, K. J., Ekvall, G. (1999) Situational outlook questionnaire: A measure of the climate for creativity and change. *Psychological Reports*, vol. 85, no. 2, pp. 665–674. (In English)
- Isaksen, S. G., Akkermans, H. J. (2011) Creative climate: A leadership lever for innovation. *Journal of Creative Behavior*, vol. 45, no. 3, pp. 161–187. DOI: 10.1002/j.2162-6057.2011.tb01425.x (In English)
- Kartashova, E. N. (2018) Otsenka innovacionnogo potenciala predpriyatiya [Assessment of the innovative potential of the enterprise]. *Ekonomika i biznes: teoriya i praktika — Economics and Business: Theory and Practice*, vol. 1, no 11, pp. 117–121. (In Russian)
- King, E. B., Chermont, K. De, West, M., Dawson, J. F., Hebl, M. R. (2007) How innovation can alleviate negative consequences of demanding work contexts: The influence of climate for innovation on organizational outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 80, no. 4, pp. 631–645. (In English)

- Kline, R. B. (2005) *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press. [Online]. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/2005-03476-000> (accessed 01.09.2023). (In English)
- Loewenberger, P. (2013) The role of HRD in stimulating, supporting, and sustaining creativity and innovation. *Human Resource Development Review*, vol. 12, no. 4, pp. 422–455. DOI: 10.1177/1534484313494088 (In English)
- Luo, L. Deng, Xu., Zhou, Ch. (2015) The Complexity of the Assessment of Creative Climate and Group Creativity. *International Journal of Knowledge, Innovation and Entrepreneurship*, vol. 3, no. 3, pp. 5–13. (In English)
- Mararitsa, L. V. Kazantseva, T. V., Gurieva, S. D. (2019) Fenomen gendernogo neravenstva kak faktor kar'ernogo kapitala zhenshchiny: postanovka problemy [The Phenomenon of Gender Inequality as a Factor of Women's Career Capital: Problem Statement]. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in education*, vol. 1, no. 1, pp. 44–52. (In Russian)
- Mathisen, G. E., Einarsen, S. (2004) A review of instruments assessing creative and innovative environments within organizations. *Creativity Research Journal*, vol. 16, no. 1, pp. 119–140. DOI: 10.1207/s15326934crj1601_12 (In English)
- Maume, D. J. (1999) Glass ceilings and glass escalators: Occupational segregation and race and sex differences in managerial promotions. *Work and Occupations*, vol. 26, no. 4, pp. 483–509. (In English)
- Mumford, M. Gustafson, S. (1998) Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin*, vol. 103, no. 1, pp. 27–43. (In English)
- Remneland-Wikhamn, B., Wikhamn, W. (2011) Open Innovation Climate Measure: The Introduction of a Validated Scale. *Creativity and Innovation Management*, vol. 20, no. 4, pp. 284–295. DOI: 10.1111/j.1467-8691.2011.00611.x (In English)
- Satsomboon, W., Pruetipibultham, O. (2014) Creating an organizational culture of innovation: Case studies of Japanese multinational companies in Thailand. *Human Resource Development International*, vol. 17, no. 1, pp. 110–120. DOI: 10.1080/13678868.2013.812330 (In English)
- Schielzeth, H. (2010) Simple means to improve the interpretability of regression coefficients. *Methods in Ecology and Evolution*, vol. 1, no. 2, pp. 103–113. DOI: 10.1111/j.2041-210X.2010.00012.x (In English)
- Uzkurt, C., Kumar, R., Semih Kimzan, H., Eminoğlu, G. (2013) Role of innovation in the relationship between organizational culture and firm performance: A study of the banking sector in Turkey. *European Journal of Innovation Management*, vol. 16, no. 1, pp. 92–117. (In English)
- West, M.A. Anderson, N.R. (1996) Innovation in top management. *Journal of Applied Psychology*, vol. 81, no. 6, pp. 680–693. DOI: 10.1037%2F0021-9010.81.6.680 (In English)
- Yakovleva, E. A., Kozlovskaya, E. A., Bojko, Y. V. (2018) Otsenka innovacionnogo potentsiala predpriyatiya na osnove stoimostnogo podhoda [Assessment of the innovative potential of the enterprise on the basis of the cost approach]. *Voprosy innovacionnoj ekonomiki — Issues in the innovation economy*, vol. 8. no2, pp. 267–282. (In Russian)

Когнитивный крафтинг как ключевой триггер в проактивном конструировании человеком своей работы

С. Д. Гуриева¹, Е. А. Юмкина¹

¹ Санкт-Петербургский государственный университет
199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9

Сведения об авторах:

Светлана Дзахотовна Гуриева

SPIN: 7849-2577

Scopus AuthorID: 15768862700

ResearcherID: N-7093-2014

ORCID: 0000-0002-4305-432X

e-mail: gurievasv@gmail.com

Екатерина Анатольевна Юмкина

SPIN: 1528-0964

Scopus AuthorID: 57200223893

ResearcherID: 2220-2015

ORCID: 0000-0003-4539-7235

e-mail: ekaterinayum@gmail.com

Финансирование: РНФ, проект № 22-18-00452 «Психосоциальный дизайн рабочей среды как фактор субъективного благополучия сотрудника и инновационного потенциала организации».

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Проактивное конструирование человеком своей работы (джоб-крафтинг) становится ведущим трендом в научной литературе и одной из перспективных образовательных практик, сочетающих индивидуальное наставничество с тренинговым сопровождением. Выделяют два направления исследований, в которых внимание фокусируется на: 1) постановке задач, формировании отношений и когнитивных способностях; 2) определении требований к работе и поиске ресурсов для ее оптимизации. Недостаток многих исследований состоит в чрезмерной ориентации либо на перекомпоновку задач, либо на нетворкинг, в результате чего упускается из виду важная роль понимания человеком своей работы в связи со своими интересами, ценностями, смыслом жизни. С целью восполнения данного пробела нами был проведен мета-анализ обзорных научных исследований в области джоб-крафтинга в период с 2001 г (первого упоминания термина в научной литературе) по настоящее время. Одним из показательных результатов обзора стал тот факт, что на теоретическом уровне когнитивный крафтинг признается приоритетным в программах интервенции, но на уровне конкретных методов диагностики и педагогического воздействия имеется дефицит соответствующих разработок. В статье обосновывается понимание когнитивного крафтинга работы как важной проактивной стратегии саморегуляции личности, направленной на переосмысление сложившихся отношений между субъектом и средой с целью достижения полноты самореализации. Доказывается, что именно когнитивный крафтинг следует считать ключевым триггером в запуске всего механизма проактивного поведения сотрудника на работе. Данное исследование

может внести вклад в изучение роли индивидуального восприятия контекста, в котором находится сотрудник, в организации им своей работы, позитивном восприятии себя и своей профессии. Передовые исследования когнитивного крафтинга связаны с изучением его влияния на инновационный потенциал личности в решении организационных проблем, стрессоустойчивость и производительность человека. В настоящей статье авторы опираются на теорию активации (Gardner, Cummings 1988), теорию смысла (Леонтьев 2003), идею поиска смысла человеком (Франкл 1990), с позиции которых предлагается обобщенный подход к когнитивному крафтингу и его определение для последующей психометрической операционализации. Подчеркивается, что когнитивный крафтинг – это инструмент повышения собственной значимости человека на работе, формирования позитивной организационной и профессиональной идентичности для достижения баланса между работой и личной жизнью.

Ключевые слова: когнитивный крафтинг работы, проактивная стратегия, организационная и профессиональная идентичность

Cognitive crafting as a key trigger in a person's proactive work construction

S. D. Gurieva¹, E. A. Yumkina¹

¹ St. Petersburg State University
7/9 Universitetskaya Emb., St Petersburg 199034, Russia

Authors:

Svetlana D. Gurieva

SPIN: 7849-2577
Scopus AuthorID: 15768862700
ResearcherID: N-7093-2014
ORCID: 0000-0002-4305-432X
e-mail: gurievasv@gmail.com

Ekaterina A. Yumkina

SPIN: 1528-0964
Scopus AuthorID: 57200223893
ResearcherID: 2220-2015
ORCID: 0000-0003-4539-7235
e-mail: ekaterinayum@gmail.com

Funding: The Russian Science Foundation's Grant No. 22-18-00452 'Psychosocial design of the workspace as a factor in the employee subjective well-being and the innovative potential of the organization'.

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.

Abstract. Proactive design of a person's work (job crafting) is becoming the leading trend in the scientific literature and one of the promising educational practices that combine individual mentoring with training support. There are two areas of research that focus on: 1) goal setting, relationship formation and cognitive abilities; 2) determining job requirements and finding resources to optimize the working process. A flaw in many studies is that they are overly focused on either task repackaging or networking, thereby missing the important role of how people understand their work in relation to their interests, values and meaning in life. In order to fill this gap, we conducted a meta-analysis of research literature reviews in the field of job crafting in the period from 2001 (the first mention of the term in the scientific literature) to the present. One of the revealing results of our analysis is that cognitive crafting is recognized as a priority in intervention programs at the theoretical level, but at the practical level there is a lack of specific methods aimed at diagnostics and pedagogical impact. The article substantiates the understanding of cognitive crafting of work as an important proactive strategy for personal self-regulation, aimed at rethinking the existing relationship between the subject and the environment in order to achieve full self-realization. We prove that cognitive crafting should be considered the key trigger in launching the entire mechanism of an employee's proactive behavior at work. This article can contribute to the understanding of the role of individual perception of the context in which an employee is

located, in the organization of his work, positive perception of him- or herself and the profession. Advanced research on cognitive crafting is related to the study of its influence on the innovative potential of an individual in solving organizational problems, as well as on stress resistance and human productivity. In this article, we rely on the activation theory (Gardner, Cummings 1988), the theory of meaning (Leontiev 2003) and the idea of a person's search for meaning (Frankl 1990) to propose a generalized approach to cognitive crafting and its definition for subsequent psychometric operationalization. We emphasize that cognitive crafting is a tool for increasing a person's self-worth at work and forming a positive organizational and professional identity to achieve a balance between work and personal life.

Keywords: cognitive job crafting, proactive strategy, organizational and professional identity

Введение

Понятие «джоб-крафтинг» было введено в научный оборот в 2001 году для обозначения и решения серьезной проблемы, назревшей в ряде крупных зарубежных компаний. Суть этой проблемы заключалась в том, что с ростом внедрения высоких технологий в производственный процесс многие рядовые сотрудники стали острее ощущать отчужденность от результатов своего труда и испытывать ощущение бессмысленности своей работы, проявляющееся в эмоциональном выгорании, одиночестве, хроническом стрессе (Gabriel, Aguinis 2022). Причиной этого состояния является низкая степень свободы рядового сотрудника в компании, в которой преобладает классическая схема организации труда, где определение целей и задач деятельности находится в полномочии руководителя компании или подразделения и, как правило, жестко прописано в должностной инструкции. Иными словами, с точки зрения такого подхода на рядового сотрудника смотрят скорее как на автоматизированную систему, тогда как вызовы нового времени актуализируют потребность в самостоятельной инициативной личности. Спрос на такую личность ощущается и в современном российском обществе, что отражается, в частности, в требованиях ФГОС на всех ступенях образования.

Примечательно, что изменение взгляда на человека и его работу совпало с ростом исследований в области позитивной психологии (Seligman 2002), на методологических основаниях которой основано и одно из главных направлений в разработке «джоб-крафтинга» (Wrzesniewski, Dutton 2001). Лидеры этого направления (можно назвать компонентным или атрибутивным подходом), А. Wrzesniewski и J. Dutton, определили, что джоб-крафтинг включает в себя изменение рабочих задач, изменение отношений с коллегами и изменение смыслов (отношения к своей работе в целом). Последний род изменений характеризовался ими как когнитивные действия сотрудников и понимался как

ключевой во всей системе джоб-крафтинга.

Другое направление, в русле которого проведена значительная доля эмпирических исследований, базируется на представлении о крафтинге как управлении человеком своими ресурсами (Tims, Bakker, Derks 2012). Удобство использования ресурсного подхода в диагностике и разработке программ интервенции на местах, тем не менее, натолкнулось на существенный пробел, который трудно восполнить без вспомогательных теоретических конструктов – это недостаточное внимание именно к когнитивному крафтингу. Необходимость учета той мыслительной работы, которую осуществляет человек в процессе реорганизации своей профессиональной активности, привело на сегодняшний день к попыткам создания объединяющей модели джоб-крафтинга, в которой соединялись бы достоинства как компонентной, так и ресурсной моделей (Zhang, Parker 2019). В связи с противоречием между признанием центральной роли когнитивных процессов в проактивном конструировании человеком своей работы и недостатком конкретных исследований в этой области целью настоящей статьи стало систематическое рассмотрение конструкта «когнитивный крафтинг».

Материалы и методы

Исследование представляет собой тематический метаанализ обзорных, теоретических и эмпирических статей по проблеме джоб-крафтинга. Поиск осуществлялся в базе данных «Гугл Академия» по ключевым словам «cognitive crafting», «job crafting», «смыслообразование». Статьи были отобраны в соответствии с критериями релевантности, цитируемости и актуальности.

Результаты и их обсуждение

Для того чтобы точно отразить сущность понятия «когнитивный крафтинг», рассмотрим исходное для него понятие джоб-крафтинга. В своем наиболее общем смысле «to craft» означает делать что-то

искусно, с большим мастерством. Иными словами, точным переводом «джоб-крафтинга» на русский язык является устоявшееся словосочетание «профессиональное мастерство». Но в научном аппарате зарубежной организационной психологии термин джоб-крафтинг приобрел более узкое и специфичное значение. Так, A. Wrzesniewski и J. Dutton определили джоб-крафтинг как действия, которые сотрудники предпринимают в целях реорганизации и переосмысления своей работы в сторону большего ее соответствия своим целям и способностям (Wrzesniewski, Dutton 2001). Как видно уже из этого определения, когнитивная составляющая здесь представлена как центральный механизм гармонизации и адаптации сотрудника к организации. Особенно подчеркивается собственная сознательная активность работника в выборе путей, форм и методов своего профессионального совершенствования. В результате этого термин джоб-крафтинг высвечивает субъектную сторону в профессиональном совершенствовании человека.

Атрибутивная модель джоб-крафтинга. Далее, те же авторы постулировали, что джоб-крафтинг как система действий может осуществляться в трех формах: как изменение рабочих задач, как изменение отношений с коллегами, как изменение смысла работы (во внутреннем плане). Первые действия направлены на преобразование отношений с физической средой, вторые – с социальной, а третьи изменяют внутреннюю картину мира личности (то есть самого себя). Таким образом, когнитивный крафтинг в исходной (атрибутивной, как мы ее назвали) концепции оказывается фактически деятельностью самосознания. На это указывают и сами авторы, которые в своей модели подчеркивают, что переосмысление человеком своей работы (того значения, которое она имеет для сотрудника) строится на основе Я-концепции и основано на базовой потребности личности в поддержании позитивной самооценки

(Wrzesniewski, Dutton 2001, 182). Следовательно, когнитивные изменения являются наиболее фундаментальными и могут привести к трансформации самого подхода к работе.

Ресурсная модель джоб-крафтинга. Теперь обратимся к определению джоб-крафтинга в другой, ресурсной модели, где он понимается как «изменения, которые работники самостоятельно вносят в свои собственные рабочие требования и рабочие ресурсы для достижения и/или оптимизации своих личных (рабочих) целей» (Tims, Bakker, Derks 2012, 174). Как видно, и здесь когнитивная составляющая присутствует в связке с самостоятельностью, подчеркивая тем самым субъектную позицию сотрудника. Тем не менее, авторы этой модели на практике рассматривали в основном действия сотрудников по изменению требований на рабочем месте (их расширению или сужению) и характера профессиональных коммуникаций, не углубляясь в вопросы о том, как смысл работы опосредует характер самореализации личности в ней. Иными словами, когнитивный крафтинг здесь если и работает, то на уровне решения сугубо практических задач.

Как уже было сказано выше, большая часть эмпирических исследований и программ интервенций основывается в настоящее время именно на ресурсной модели джоб-крафтинга. Опыт ее применения в программах корпоративного обучения сотрудников обнаружил очень противоречивые и неоднозначные результаты (van den Heuvel, Demerouti, Peeters 2015). Внимательный анализ этих противоречий показывает, что используемые в программах интервенции методы (как правило, короткие сессии тренингов) не соответствуют заявляемым целям, т. е. повышению сознательности, вовлеченности людей в свою работу. Последнее как раз составляет сущность когнитивного крафтинга, который в ресурсной модели отсутствовал, а в последнее время стал определяться как пассивная форма адаптации сотрудника к работе в противовес

активным, преобразующим действиям (Bakker, Tims, Derks 2012).

Иерархическая модель джоб-крафтинга. Соединить достоинства обеих моделей пытается иерархическая модель джоб-крафтинга (Zhang, Parker 2019). В ней, благодаря опоре на теорию целеориентированных действий, сама деятельность рассматривается как разворачивающаяся в двух планах личности: во внутреннем (постановка целей, составление плана) и во внешнем (конкретные действия по реализации цели). Авторы выделяют когнитивный и поведенческий крафтинг как две основные формы джоб-крафтинга, которые далее могут касаться пересмотра требований или оптимизации ресурсов. В итоге, в этой концепции когнитивный крафтинг понимается более широко, как подготовительный этап любой целенаправленной активности.

На наш взгляд, возникшая дискуссия в понимании когнитивного крафтинга связана с тем, что в одной из концепций при постулировании важности сознательной активности субъекта сохранился механистический взгляд на него. Так, в ресурсной модели, хотя за человеком и признается определенная доля собственной активности и свободы, но она рассматривается в рамках сугубо прагматических целей компании. В результате этого наиболее разрабатываемым направлением исследований становится изучение копинг-стратегий, где, в частности, решается и проблема глобальных смыслов, которые имеет для человека его работа. Представляется, однако, не совсем корректным отождествить копинг-стратегию с когнитивным крафтингом, потому как копинг имеет конечной целью адаптацию, а крафтинг – творческое совершенствование себя и среды.

Весьма продуктивно в решении противоречия в определении когнитивного крафтинга обращение к близким по тематике работам отечественных авторов. Ранее мы отмечали, что общим моментом во всех определениях крафтинга является акцент на сознательной активности субъек-

екта. Более того, А. Wrzesniewski с коллегами (Wrzesniewski, Buglio, Dutton et al. 2013) обосновали, что ключевой результат крафтинга работы – это изменение смысла и рабочей идентичности (а именно того, *что* значит работа для человека). Рассмотрим в связи с этим более подробно понятие смысл. Так, в теории деятельности А. Н. Леонтьева личностный смысл является одним из центральных теоретических понятий: «... смысловые связи – это те связи, которые не осуществляют деятельность, а осуществляются ею. Процесс их образования и есть тот чрезвычайный процесс, в результате которого возникает психологическое содержание поведения» (Леонтьев 1994, 101). В этой фразе видно, что смысл предстает конкретным содержанием, раскрываемым в деятельности и, более того, личностный смысл выступает также структурной единицей сознания. Развитие смыслов происходит в развитии мотивации человеческой деятельности, а последняя развивается через включенность в разнообразные реальные отношения человека с окружающим миром (прежде всего с миром социальным). Теория Д. А. Леонтьева, углубляя эти положения, говорит о смысловой регуляции «...как об одном из главных компонентов психологической архитектоники человеческой жизнедеятельности...» (Леонтьев 2003, 251).

Возвращаясь к определению когнитивного крафтинга в атрибутивной модели, можно увидеть, что между ним и смысловой регуляцией поведения есть ряд общих моментов. Так, конечная цель обоих классов явлений – это обеспечение оптимального согласования потребностей личности с окружающей (в нашем случае рабочей) средой. Далее, в обоих подчеркивается активная сознательная активность субъекта. Таким образом, мы подошли к тому моменту, когда можно сформулировать более точное определение когнитивного крафтинга: это *рефлексивная деятельность личности, направленная на оценку и переосмысление сложившихся отношений между субъектом и средой*

с целью гармонизации и полноты реализации в ней своего творческого потенциала. В этом определении подчеркиваются следующие моменты.

Во-первых, основываясь на ведущей роли сознания в деятельности человека, утверждается, что когнитивный крафтинг составляет один из центральных механизмов всей системы джоб-крафтинга. Он вовсе не является пассивной формой адаптации человека к ситуации, когда он ничего не в силах изменить, кроме своего отношения, а напротив, представляет собой исходное звено осмысления и планирования собственной активности, в том числе и действий, предполагающих существенное преобразование организационной среды (что упускали из виду сторонники ресурсной модели).

Во-вторых, данное определение расширяет понимание когнитивного крафтинга и в атрибутивной модели. Так, ее авторы исходили из того, что когнитивный крафтинг мотивирован только одной потребностью личности – в сохранении положительной самооценки. Другие виды крафтинга завязаны на свои сугубо соответствующие мотивы. Как следует из экспериментальных исследований А. Н. Леонтьева, реальная деятельность людей, как правило, полимотивирована, тем более это можно сказать о рефлексивной деятельности, которая направлена на анализ разнообразных отношений человека.

В-третьих, необходимо учитывать, что развитая способность к рефлексии имеет как плюсы (оперативность реагирования на ситуацию, оптимизация деятельности), так и минусы при ее чрезмерности. Затянувшаяся рефлексия собственной деятельности при невозможности изменить что-либо на практике блокирует саму возможность целенаправленной активности.

В-четвертых, с позиции теории активации (Gardner, Cummings 1988) существуют оптимальные условия для максимально плодотворного когнитивного крафтинга – это умеренный уровень стресса на рабочем месте. При повышенном уровне

стрессогенности среды возникают слишком сильные эмоциональные реакции и нервно-психическое истощение, а при слабом уровне стресса деятельность выполняется в режиме «автопилота».

В-пятых, принципиально важным является подчеркивание творческого момента деятельности, когда мы говорим и конструктивном джоб-крафтинге в целом. Если же единственная цель когнитивного крафтинга (как это утверждается основоположниками термина) – согласование рабочей среды со своими личными целями, то в данном случае мы неизбежно приходим к эгоцентрической позиции индивида, которая во многом и обуславливает негативные эффекты индивидуального крафтинга.

Выводы

Проведенный мета-анализ исследований джоб-крафтинга в научной литературе позволяет сформулировать несколько важных содержательных моментов, которые помогут прояснить как понимание самого термина, так и его функционирование в рамках различных моделей.

Во-первых, универсальным и признанным определением джоб-крафтинга является понимание его как действий сотрудников, направленных на реорганизацию и переосмысление своей работы с целью соответствия своим целям и способностям.

Во-вторых, сам процесс понимания и осознания собственных действий подчеркивает устоявшийся тезис о том, что когнитивный крафтинг запускает механизм проактивного поведения сотрудника на работе.

В-третьих, когнитивный крафтинг анализируется в рамках различных моделей: атрибутивной (как система поддержания базовой потребности личности в позитивной самооценке), ресурсной (как оптимизация собственных целей), иерархической (реализуемой в двух формах – внутренней и внешней).

В-четвертых, важным дополнением к пониманию механизма функционирова-

ния когнитивного крафтинга являются классические отечественные работы, посвящённые изучению личностного смысла в рамках деятельностного подхода А. Н. Леонтьева, значительно опередившего изучение данного понятия.

Литература

- Леонтьев, А. Н. (1994) *Философия психологии: из научного наследия*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 287 с.
- Леонтьев, Д. А. (2003) *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. М.: Смысл, 487 с.
- Bakker, A. B., Tims, M., Derks, D. (2012) Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement. *Human Relations*, vol. 65 (10), pp. 1359–1378. DOI: 10.1177/0018726712453471
- Buonocore, F., de Gennaro, D., Russo, M., Salvatore, D. (2020) Cognitive job crafting: A possible response to increasing job insecurity and declining professional prestige. *Human Resource Management Journal*, vol. 1–16. DOI: 10.1111/1748-8583.12270
- Gabriel, K. P., Aguinis, H. (2022) How to prevent and combat employee burnout and create healthier workplaces during crises and beyond. *Business Horizons*, vol. 65 (2), pp. 183–192.
- van den Heuvel, M., Demerouti, E., Peeters, M. (2015) The job crafting intervention: Effects on job resources, self-efficacy, and affective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 88 (3), pp. 511–532.
- Gardner, D. G., Cummings, L. L. (1988). Activation theory and job design: Review and reconceptualization. *Research in Organizational Behavior*, vol. 10, pp. 81–122.
- Seligman, M. (2002) *Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Simon and Schuster, 275 p.
- Tims, M., Bakker, A. B., Derks, D. (2012) Development and validation of the job crafting scale. *Journal of vocational behavior*, vol. 80 (1), pp. 173–186.
- Wrzesniewski, A., Dutton, J. E. (2001) Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of management review*, vol. 26 (2), pp. 179–201.
- Wrzesniewski, A., LoBuglio, N., Dutton, J. E., Berg, J. M. (2013) Job crafting and cultivating positive meaning and identity in work. *Advances in positive organizational psychology*, vol. 1, pp. 281–302.
- Zhang, F., Parker, S. K. (2019) Reorienting job crafting research: A hierarchical structure of job crafting concepts and integrative review. *Journal of organizational behavior*, vol. 40 (2), pp. 126–146.

References

- Bakker, A. B., Tims, M., Derks, D. (2012) Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement. *Human Relations*, vol. 65 (10), pp. 1359–1378. DOI: 10.1177/0018726712453471 (In English)
- Buonocore, F., de Gennaro, D., Russo, M., Salvatore, D. (2020) Cognitive job crafting: A possible response to increasing job insecurity and declining professional prestige. *Human Resource Management Journal*, vol. 1–16. DOI: 10.1111/1748-8583.12270 (In English)
- Gabriel, K. P., Aguinis, H. (2022) How to prevent and combat employee burnout and create healthier workplaces during crises and beyond. *Business Horizons*, vol. 65 (2), pp. 183–192. (In English)
- Gardner, D. G., Cummings, L. L. (1988) Activation theory and job design: Review and reconceptualization. *Research in Organizational Behavior*, vol. 10, pp. 81–122. (In English)
- Leont'ev, A. N. (1994) *Filosofiya psikhologii: iz nauchnogo naslediya [Philosophy of Psychology: from the scientific heritage. Moscow]*. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta Publ., 287 p. (In Russian)
- Leont'ev, D. A. (2003) *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]*. Moscow: Smysl Publ., 487 p. (In Russian)
- Seligman, M. (2002) *Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Simon and Schuster, 275 p. (In English)
- Tims, M., Bakker, A. B., Derks, D. (2012) Development and validation of the job crafting scale. *Journal of vocational behavior*, vol. 80 (1), pp. 173–186. (In English)

- van den Heuvel, M., Demerouti, E., Peeters, M. (2015) The job crafting intervention: Effects on job resources, self-efficacy, and affective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 88 (3), pp. 511–532. (In English)
- Wrzesniewski, A., Dutton, J. E. (2001) Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of management review*, vol. 26 (2), pp. 179–201. (In English)
- Wrzesniewski, A., LoBuglio, N., Dutton, J. E., Berg, J. M. (2013) Job crafting and cultivating positive meaning and identity in work. *Advances in positive organizational psychology*, vol. 1, pp. 281–302. (In English)
- Zhang, F., Parker, S. K. (2019) Reorienting job crafting research: A hierarchical structure of job crafting concepts and integrative review. *Journal of organizational behavior*, vol. 40 (2), pp. 126–146. (In English)

Опыт применения общешкольных психологических тематических недель в гимназии

Ю. Д. Гурман¹, Н. Н. Попова¹

¹ ГБОУ Гимназия № 587 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга
192281, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Будапештская, д. 79, к. 2, лит. А

Сведения об авторах:

Юлия Давыдовна Гурман
e-mail: sch@yandex.ru

Наталья Николаевна Попова
e-mail: sch@yandex.ru

© Авторы (2023).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Большую часть времени ребенок проводит в школе, где ему необходимо взаимодействовать не только с одноклассниками и классным руководителем, но и с детьми старшего и младшего возраста, с учителями, техническими работниками школы, с родителями сверстников. Как помочь ребенку стать успешным в общении в условиях школы? Как развить у подрастающего поколения умения эффективно взаимодействовать в команде, укрепить межличностные связи, удовлетворить естественные потребности подростков в творческом самовыражении и в признании? На эти и другие вопросы воспитания и психологического развития вы сможете получить ответы в нашей статье. Ведь «яркие

события школьной жизни, подготовленные сознательно и осуществленные большинством, как правило, содержат в себе ценности, нравственные ориентиры, на которых строится жизнь этого большинства. А крупные воспитательные акции создают в школе периоды повышенного эмоционального напряжения положительной направленности. В этом случае коллективные переживания множатся, многократно усиливаясь, сильно действуют на личность» (Караковский 2013, 1).

Министерство Просвещения Российской Федерации выдало школам свои рекомендации по проведению «Недели психологии – 2022» в образовательных организациях субъектов Российской Федерации, где описало «систему запланированных мероприятий, в рамках которой на протяжении нескольких дней реализуется деятельность по психологическому просвещению и профилактике участников образовательных отношений, в том числе мероприятий, обеспечивающих у детей и подростков формирование межкультурной коммуникации, стрессоустойчивости, а также способствующих формированию благополучного психологического настроя, позитивной мотивации обучающихся» (Методические рекомендации 2022, 2).

Команда педагогов-психологов нашей Гимназии задумалась об этом еще в 2020-2021 уч. г. и успешно реализовала первую в нашем опыте Неделю психологии, которая была основана на игровом взаимодействии.

Проанализировав полученный результат, мы решили развить это направление и увеличить количество общешкольных психологических недель. В статье мы описываем свой опыт применения общешкольных мероприятий для формирования здоровой, гармоничной личности и создания мотивирующей и развивающей образовательной среды. Раскрываем принципы, задачи и важность работы педагогов-психологов образовательных учреждений с учащимися, учителями и родителями.

Ключевые слова: психология, психологические тематические недели, профилактика, развитие, навыки, мотивация учащихся

School-wide psychological thematic weeks in a gymnasium

J. D. Gurman¹, N. N. Popova¹

¹ State Budgetary Educational Institution Gymnasium No. 587
of the Frunzensky District, St. Petersburg
Unit 2, 79A Budapestskaya Str., St. Petersburg 192281, Russia

Authors:

Julia D. Gurman

e-mail: sch@yandex.ru

Natalia N. Popova

e-mail: sch@yandex.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.

Abstract. A child spends most of his or her time at school, interacting not only with classmates and the homeroom teacher, but also with older and younger children, subject teachers, technical staff and peers' parents. How to help a child become successful in communication in the school space? How to develop in the younger generation the ability to interact effectively in a team, strengthen interpersonal connections, and satisfy the natural needs of adolescents for creative self-expression and recognition? Our article focuses on these and other questions of education and psychological development. After all, "the bright events in school life — prepared consciously and carried out by the majority — as a rule, contain values and moral guidelines on which the life of this majority is built. And large educational events create

periods of increased emotional stress of a positive nature in the school. In such cases, collective experiences multiply, intensify by many times and have a strong effect on the individual" (Karakovsky 2013, 1). Russia's Ministry of Education issued recommendations to schools on holding Psychology Week 2022, describing "a system of planned events aimed at psychological education and prevention among participants in educational relations and carried out over the course of several days, including events that enhance intercultural communication and stress resistance in children and adolescents, as well as contribute to a favorable psychological attitude and positive motivation of students" (Methodological Recommendations 2022, 2). The team of educational psychologists at our gymnasium thought about this back in the 2020–21 academic year and successfully implemented our first Psychology Week, which was based on game interaction.

After analyzing the results of the first week, we decided to develop this approach and increase the number of school-wide psychological weeks. This article describes our experience of using school-wide activities to form a healthy and harmonious personality and create a motivating and developing educational environment. We reveal the principles, tasks and importance of the work of educational psychologists with students, teachers and parents in educational institutions.

Keywords: psychology, psychological thematic weeks, prevention, development, skills, student motivation

Введение

Обратимся к истории данного вопроса воспитания. Еще в 2013 году В. А. Каракровский в своей статье «Воспитание "крупными дозами"» отмечал, что «Современные профессиональные воспитатели пришли к твердому убеждению, что

воспитание успешно, если оно системно...Из всех многообразных функций системы прежде всего срабатывает интегрирующая, обеспечивающая эффект соединения людей по интересам, деятельности, ориентирам. Система как бы сама себя «завязывает в узелки», порождает

дая воспитательные комплексы. Это и есть воспитание «крупными дозами»..., или «Крупные воспитательные акции». (Караковский 2013, 1).

В современном мире происходят глобальные изменения, которые влияют на формирование нравственных ценностей, психологических особенностей личности. Современному подрастающему поколению необходимо развивать умения работать в кросс-функциональных командах, быть креативными, иметь развитое критическое мышление, высокий уровень коммуникативных способностей и умение быстро подстраиваться к изменениям.

Для реализации целей и задач системы воспитания и образования необходимо использовать технологии, способствующие формированию здоровой и гармоничной личности ребенка. Одним из вариантов реализации мы предлагаем проведение общешкольных психологических тематических недель (далее «Тематические недели»), те самые «крупные воспитательные акции», участниками которой являются не только обучающиеся, но и родители и педагоги, что актуально в рамках работы гимназии и согласуется с новыми требованиями ФГОС ОУ и программой воспитания.

Материалы и методы

Тематические недели в школе – комплексное мероприятие, включающее в себя просветительскую, профилактическую, коррекционную и диагностическую деятельность педагога-психолога. Мероприятия имеют единую тематику для начального, основного и среднего общего образования.

Цели проведения Тематических недель:

- повышение психологической компетенции учащихся и учителей школы;
- формирование представления о важности психологической науки как одной из составляющих человекознания;
- содействие развитию личности учащихся;

— повышение уровня доверия между всеми участниками образовательного процесса.

Развивающие задачи:

- развитие коммуникативных навыков и социально-психологических свойств личности обучающихся, родителей и педагогов;
- расширение представлений о мире человеческих чувств и переживаний.

Коррекционные задачи:

- развитие важных социальных навыков и умений, способности к рефлексии, эмпатии, разрешению конфликтов путем сотрудничества, умения работать в команде.

Просветительские и психопрофилактические задачи:

- формирование общего позитивного настроения учащихся, родителей и педагогов;
- удовлетворение потребности школьников в получении целостных эмоциональных впечатлений;
- формирование положительной мотивации учащихся.

Основными принципами планирования мероприятий Тематических недель является охват всех участников образовательного процесса, а также смысловая целостность и сохранение учебного процесса в рамках расписания.

В ходе подготовки и проведения Тематических недель в гимназии задействованы следующие специалисты: педагоги-психологи; социальный педагог; педагоги-предметники; заместитель директора по воспитательной работе; классные руководители, педагоги-организаторы; учащиеся старших классов.

Тематические недели в гимназии проводятся в течение учебной недели три раза в учебном году. В мероприятиях участвуют ученики с 1 по 11 класс.

Ежегодно Тематические недели проводятся в рамках плана воспитательной работы гимназии. В ноябре проводится Неделя психологии, которая приурочена к Дню психолога, Неделя добрых дел –

в марте и Неделя профориентации – в апреле.

Работа над программами общешкольных психологических недель состоит из следующих этапов:

- 1. Подготовка.** Педагогами-психологами ежегодно разрабатываются планы Тематических недель; подготавливается необходимый наглядный материал, выстраиваются тренинговые занятия. При планировании заданий учитываются возрастные психологические особенности учащихся и особенности классного коллектива.
- 2. Проведение.** В соответствии с планом Тематической недели педагоги-психологи совместно с классными руководителями, учителями-предметниками и старшеклассниками проводят различные мероприятия.

3. Подведение итогов. По итогам Тематических недель проводится анализ успешности мероприятий. Информация об итогах прошедших мероприятий размещается на информационных стендах и объявляется по общешкольному радио. По итогам Тематических недель за активное участие дети и педагоги получают сертификаты и благодарности. Интересные материалы публикуются в группах в ВК, Дневник.ру, на сайте гимназии. Педагогами-психологами организуется сбор обратной связи от участников Тематических недель.

В качестве примера предлагаем ознакомиться с фрагментом плана мероприятий, проведенных в 2022 году (см. таблицу).

**Таблица. План проведения «Недели психологии в Гимназии»
(с 21 по 25 ноября 2022 года)**

№	Мероприятие	Ответственные лица	Место проведения
1	Конкурс рисунков «Каракули и метаморфозы» (1–2 классы)	Учителя ИЗО и технологии	Лучшие рисунки размещаются в рекреации около актового зала гимназии
2	Бумагопластика «Творчество в команде» (3–7 классы)	Учителя ИЗО и технологии	Готовые работы размещаются 24.11.2023 в рекреации 1 этажа гимназии
3	Творческий урок «Креативность» (8–9 классы)	Учитель ОБЖ и педагог-психолог	По расписанию уроков ОБЖ
4	Интеллектуальная викторина «Почти Эйнштейн» (3–7 классы)	Педагоги-психологи и зам. директора по ВР	Актовые залы гимназии
5	Активности на переменах «Игры вместо гаджетов». Проводят учащиеся 5* и 9* классов.	Классные руководители Педагоги-психологи и зам. директора по ВР	Проведение в рекреация на этажах
6	Игра на сплочение «Звезды сошлись» (10–11 классы)	Учителя физкультуры Педагоги-психологи и зам. директора по ВР	По расписанию уроков физкультуры
7	День «Познай себя» (1–11 классы)	Педагоги-психологи и зам. директора по ВР	Размещение материалов в рекреации 1 этажа гимназии
8	День Креатива (1–5 классы)	Классные руководители Педагоги-психологи и зам. директора по ВР	Информация в рекреации около актового зала гимназии
9	Игра «Следопыт» (1–2 классы)	Классные руководители Педагоги-психологи и зам. директора по ВР	На территории гимназии
10	День готовых интервью (4–9 классы)	Классные руководители Педагоги-психологи и зам. директора по ВР	Размещение материалов в рекреации 1 этажа и рекреации около актового зала гимназии
11	День для педагогов и родителей «Звезды сошлись» (3 команды по 7 человек от педагогов) в 15.50 (3 команды по 7 человек от родителей) в 17.00	Классные руководители Педагоги-психологи и зам. директора по ВР зам. директора по ОДОД Председатель Родительского Совета Гимназии	Спортивный зал

Результаты

Уже не первый год в гимназии реализуются подобные мероприятия. С каждым годом Тематические недели приобретают все большую популярность у учеников, педагогов и родителей. Для сравнения проведен анализ посещаемости мероприятий Недели психологии в гимназии (см. рисунки 1-2).

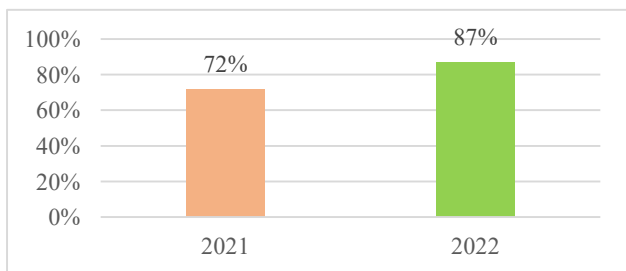


Рисунок 1. Анализ активности учеников, принимающих участие в мероприятиях Недели психологии

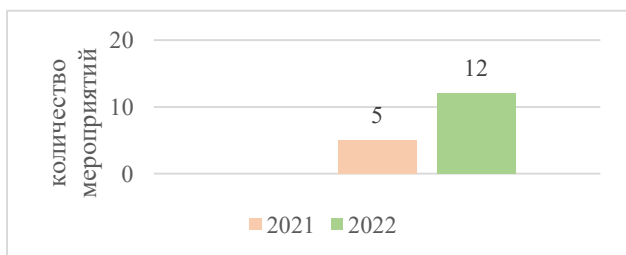


Рисунок 2. Анализ количества общешкольных мероприятий, проводимых в рамках Недели психологии

Проанализировав итоги проведения Тематических недель за год, мы сделали вывод, что недостаточно было уделено времени для развития педагогов и родителей. В связи с этим для них в новом учебном году в программе Недели психологии мы предложили и успешно провели ряд мероприятий (см. рисунок 3).

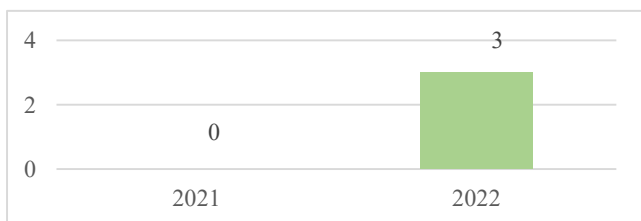


Рисунок 3. Рост количества мероприятий для педагогов и родителей

Выводы

Исходя из опыта двух лет проведения Тематических недель, можно отметить, что мероприятия проходят в доброжелательной атмосфере, насыщенно, с хорошей активностью, с высоким познавательным интересом со стороны как учеников, так и педагогов. В каждом последующем мероприятии увеличивается количество активных участников и благодарных отзывов от учеников, педагогов и родителей (см. рисунки 4-7). Тематические недели в гимназии стали традиционными. Мы, педагоги-психологи, открыты к сотрудничеству и активно делимся своим опытом, выступая на районных методических объединениях, а также на других мероприятиях различного уровня, таких как Петербургский международный образовательный форум.

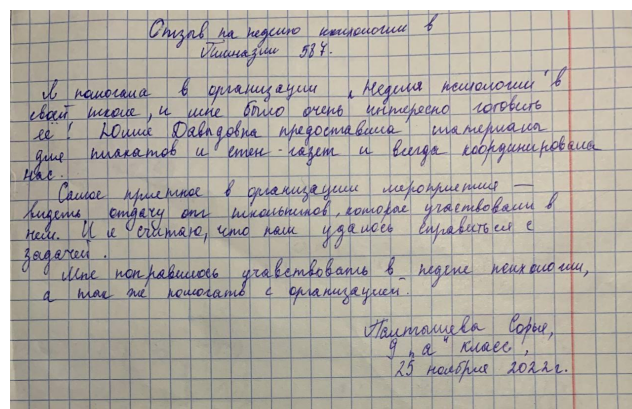


Рисунок 4. Отзыв ученицы 9А класса

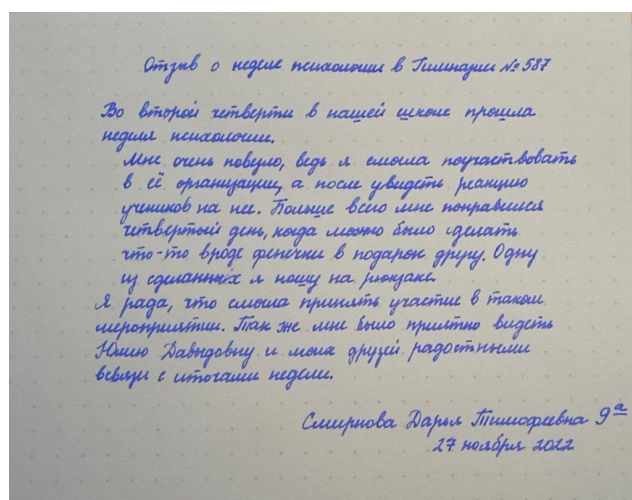


Рисунок 5. Отзыв ученицы 9А класса

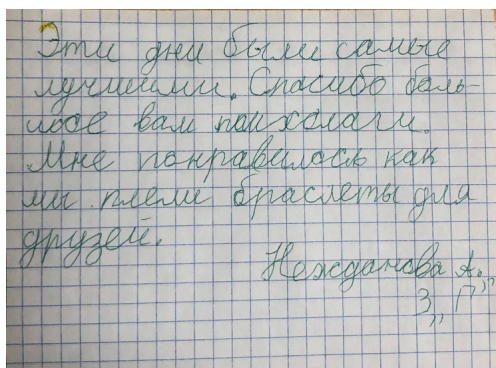


Рисунок 6. Отзыв ученицы 3Г класса

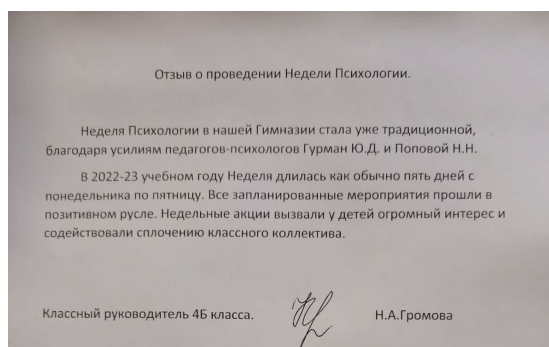


Рисунок 7. Отзыв педагога Гимназии

Литература

- Караковский, В. А. (2013) *Воспитание «крупными дозами»*. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ni-centr.ru/bez-rubriki/v-a-karakovskij-vospitanie-krupnymi-dozami/?ysclid=lmlr9jzql36616880> (дата обращения 11.09.2023).
- Методические рекомендации по проведению «Недели психологии – 2022» в образовательных организациях субъектов Российской Федерации. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 13 апреля 2022 г. № 07-2511 (2022). [Электронный ресурс]. URL: <http://cdc.minobr.ru/content/wp-content/uploads/2022/09/metodicheskie-rekomendacii.pdf> (дата обращения 11.09.2023).

References

- Karakovsky, V. A. (2013) *Vospitanie "krupnymi dozami" [Education "in large doses"]*. [Online]. Available at: <http://www.ni-centr.ru/bez-rubriki/v-a-karakovskij-vospitanie-krupnymi-dozami/?ysclid=lmlr9jzql36616880> (accessed 11.09.2023).
- Metodicheskie rekomendatsii po provedeniyu "Nedeli psikhologii – 2022" v obrazovatel'nykh organizatsiyakh sub"ektov Rossiiskoj Federatsii. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federatsii ot 13 aprelya 2022 g. No. 07-2511 [Methodological recommendations for the "Psychology Week – 2022" in educational organizations of the subjects of the Russian Federation. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated April 13, 2022 No. 07-251]. (2022). [Online]. Available at: <http://cdc.minobr.ru/content/wp-content/uploads/2022/09/metodicheskie-rekomendacii.pdf> (accessed 11.09.2023).

Профессиональная деформация педагога в период цифровизации

Л. А. Ибрагимова¹, Д. С. Бухаров¹

¹ Нижневартковский государственный университет
628605, Россия, г. Нижневартковск, ул. Ленина, д. 56

Сведения об авторах:

Лилия Ахматьяновна Ибрагимова

ORCID: 0000-0002-9105-008

e-mail: laibra@yandex.ru

Дмитрий Сергеевич Бухаров

SPIN: 9777-0476

ORCID: 0000-0001-9460-0389

e-mail: noir_cd@mail.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Профессиональная деятельность, независимо от её специфических особенностей, оказывает влияние на личность человека. Следствием подобного воздействия неизменно становится видоизменение его индивидуально-типологических качеств. Данное явление называется профессиональной деформацией и представляет собой специфический ответ психики на систематическое влияние профессиональной среды на человека.

Профессиональные деформации, помимо положительного эффекта, связанного с актуализацией и углублением профессиональных навыков, несут в себе и деструктивное влияние, которое в первую очередь выражается в угнетении адаптивных способностей личности, снижении её устойчивости перед лицом систематического влияния стресса, с которым

сопряжена любая профессиональная деятельность, но в особенности, деятельность, основанная на работе с людьми. Поэтому вполне закономерно, что наиболее подверженными профессиональным деформациям являются люди, работающие в сферах социального обслуживания, медицины и образования. Профессиональные деформации преподавателей затрагивают, как правило, сферу отношений к себе, профессии, окружающим.

В результате изменений техники, постоянно происходящих в жизни человека во всех сферах деятельности – и деловой, и личной, появились новые функции у преподавателя, он стал более востребован. Это создало потребность в постоянном совершенствовании своей компетентности по предметам, актуальным моделям преподавания и информационными системами управления учебным процессом. Кроме того, специфику труда педагога определяют социально-психологические особенности.

Проблема профессиональных деформаций и свойств личности, которые способствуют ускорению их развития, особенно в эпоху стремительных технологических изменений, связанных с ускорением темпов жизни и развития людей, нуждается в тщательном и всестороннем исследовании. Связано это с возрастающим, по мере углубления личности в профессию, риском образования деструктивных изменений внутри личности, негативно сказывающихся как на профессиональной эффективности, так и на продолжительности профессиональной жизни не только педагога, но и любого другого человека, активно включенного в свою профессию.

С целью актуализации проблемы профессиональных деформаций в системе образования и было проведено констатирующее исследование, направленное на анализ и выявление специфических особенностей профессиональных деформаций педагогов как в академическом контексте, так и в практическом, на разных этапах его профессионального становления.

Ключевые слова: профессиональная деформация, цифровизация образования, повышение квалификации

Professional deformation of a teacher in view of digitalization

L. A. Ibragimova¹, D. S. Bukharov¹

¹ Nizhnevartovsk State University
56 Lenina Str., Nizhnevartovsk 628605, Russia

Authors:

Liliya A. Ibragimova

ORCID: 0000-0002-9105-008

e-mail: laibra@yandex.ru

Dmitry S. Bukharov

SPIN: 9777-0476

ORCID: 0000-0001-9460-0389

e-mail: noir_cd@mail.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.

Abstract. Any professional activity, regardless of its specific features, has an impact on an individual's personality leading to the modification of individual typological qualities. This phenomenon is known as professional deformation — a specific response of the psyche to the systematic influence of the professional environment. Besides the positive effect associated with the implementation and enhancement of professional skills, professional deformations also have a destructive influence. It is primarily expressed in the suppression of an individuals' adaptive abilities and resilience to systematic stress. Systemic stress, associated with any professional activity, is especially pronounced in jobs that help people. Therefore, it is quite natural that the most susceptible to professional deformations are people employed in social services, medicine, etc. As a rule, professional deformations found in teachers affect their attitude to oneself, the profession, and others.

Ongoing changes in technology in all the fields of human activity, including work life and personal life, have given the teacher new functions. Teachers have become more in demand. This created the need for continuous improvement of their competence in subjects they teach, current teaching models and education management information systems. In addition, the specifics of a teacher's work are determined by socio-psychological factors.

Professional deformations and personality traits that contribute to the acceleration of their development, especially in the era of rapid technological and social changes associated with faster pace of life and development of people, require a thorough and comprehensive study. As a personality gets deeply rooted in the profession, it faces a great risk of personal destructive changes, negatively affecting both professional efficiency and the duration of professional life not only of the teacher, but also of any other individual actively involved in his/her profession. This makes the studies focusing on professional deformations relevant.

To bring to light the problem of professional deformations in the educational system, an ascertaining study was conducted. It aimed at analyzing and identifying the specific features of teachers' professional deformations at different stages of their professional development both in the academic context and in practice.

Keywords: professional deformation, digitalization of education, professional development

Профессиональная деятельность, независимо от её специфических особенностей, оказывает влияние на личность человека. Следствием подобного воздействия неизменно становится видоизменение его индивидуально-типологических качеств. Данное явление называется «профессиональной деформацией» и представляет собой специфический ответ психики на систематическое влияние профессиональной среды на человека.

Профессиональные деформации, помимо положительного эффекта, связанного с актуализацией и углублением профессиональных навыков, несут в себе и деструктивное влияние, которое, в первую очередь, выражается в угнетении адаптивных способностей личности, её устойчивости перед лицом систематического влияния стресса, с которым сопряжена любая профессиональная деятельность, и, в особенности, деятельность, основанная на работе с людьми.

Поэтому вполне закономерно, что наиболее подверженными профессиональным деформациям будут люди, работающие в сферах социального обслуживания, медицины и образования. Профессиональные деформации преподавателей затрагивают, как правило, сферу отношений к себе, профессии, окружающим.

С. П. Безносков в своих исследованиях указывает, что профессиональная деформация детерминируется профессиональным стажем, индивидуально-психологическими особенностями личности преподавателя, а также содержательным наполнением педагогической деятельности (Безносков 2004).

Проблема профессиональных деформаций и свойств личности, которые способствуют ускорению их развития, особенно в эпоху стремительных технологических изменений, связанных с ускорением темпов жизни и развития людей, нуждается в тщательном и всестороннем исследовании. Связано это с возрастающим, по мере углубления личности в профессию, риском образования деструктивных изменений внутри лично-

сти, негативно сказывающихся как на профессиональной эффективности, так и на продолжительности профессиональной жизни, не только педагога, но и любого другого человека, активно включённого в свою профессию (Карпов 2003).

Деформация же является искажением. Профессиональная деформация — это негативные изменения личности в процессе вхождения индивида в профессиональное сообщество, усвоения опыта как положительных сторон трудовой деятельности, так и ее негативного преломления со стороны внешнего окружения.

Профессиональная деформация личности связана с действием подсознательных механизмов психологической защиты, следствием которых является появление стереотипов поведения, препятствующих творческой деятельности, а также приводящих к изменению содержания сознания. При этом достигается снижение состояния тревоги и повышение уровня самооценки.

С целью изучения различий характерологических особенностей личности педагогов с учётом степени вовлечённости в профессию и трудового стажа нами было проведено исследование, направленное на анализ личностных качеств, неразрывно связанных с объективной действительностью, которая окружает педагога.

В качестве испытуемых была отобрана группа педагогов, обладавших профессиональным стажем в границах от 1 года до 3-х лет, от 5-ти до 10-ти лет и от 15-ти до 20-ти лет. В общей сложности в исследовании приняли участие 15 педагогов, задействованных в сфере общего образования.

Для этого нами были определены в качестве основных параметры, наиболее выразительно демонстрирующие степень выраженности эмоциональной нагрузки на личность педагога (качества, являющиеся константными проявлениями ментальной вовлечённости человека в профессию). Такими качествами стали: «Эмоциональная сфера личности», исследование которой проводилось посредством

опросника «Эмоциональное выгорание» В. В. Бойко, опубликованного в сборнике «Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп» (Фетискин и др. 2002), позволяющего выявить корреляционные связи с другими параметрами, влияющими на развитие личности в целом; «Жизнестойкость» в виде основы способности человека справляться с внутриличностным напряжением и стрессом во время работы, исследование которой проводилось посредством Теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева (Шевеленкова 2005); «Рефлексия», выступающая в качестве составляющей умения объективно оценивать окружающую действительность, оцениваемая с помощью «Методики диагностики уровня развития рефлексивности» А. В. Карпова (Карпов 2003); «Психологическое благополучие личности», составляющее основу удовлетворённости личности занимаемым положением в жизни, благодаря чему открывается возможность основываясь на всех полученных результатах, понять, насколько гармоничной или деформированной является личность в процессе становления профессии (опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко (Фетискин 2002)). Результаты исследования отражены в таблице.

Таблица. Степень выраженности факторов, способствующих развитию профессиональных деформаций

Параметры	1-3 лет	5-10 лет	15-20 лет
Вовлечённость	47,41	41,39	39,22
Контроль	23,17	31,08	29,92
Принятие риска	15,07	16,77	16,55
Жизнестойкость	94,56	90,30	85,70
Рефлексивность	126,04	123,85	129,55
Оптимистичное настроение	57,60	58,82	55,95
Автономность	51,65	59,13	53,60
Управление средой	50,16	57,55	54,10
Личностный рост	54,30	56,50	52,87
Целеполагание	57,45	59,25	54,27
Самопринятие	52,05	59,20	54,30
Психологическое благополучие	356,27	348,50	327,80
Напряжение	35,67	25,45	34,28
Резистенция	27,21	39,57	55,87
Истощение	25,09	29,17	32,56
Эмоциональное выгорание	73,02	95,52	117,76

Основываясь на полученных результатах, представленных в таблице, мы можем констатировать, что педагоги, чей трудовой стаж находится в промежутке от 5–10 лет, обладают более высокими показателями автономии, у них более выражены навыки управления средой, им свойственно адекватное самовосприятие, в то время как у педагогов, чей стаж находится в периоде 1–3 лет, обладают более высокой степенью вовлечённости и жизнестойкости, а также высоким показателем психологического благополучия, связанного с внутренним ощущением перспектив дальнейшей деятельности. Педагог на начальном уровне своего профессионального становления находятся на этапе своего принятия в профессии и является зависимыми от своих коллег как в академическом, так и в эмоциональном плане, в то время как педагоги, чья профессионализация находится на уровне вовлечённости в профессию на этапе 15–20 лет, обладают выраженными показателями рефлексивности, резистенции и эмоционального выгорания.

Педагоги, обладающие обширным профессиональным опытом, в большей степени оценочно относятся как к своим поступкам, так и к поступкам окружающих. Большое значение для них играет не только сама деятельность, но и оценка её качества. Однако с течением времени, проведённого в профессии, внутри личности накапливается стресс, результатом которого становится снижение уровня жизнестойкости и эмоционального благополучия. Иными словами, со снижением показателей стойкости личности контролировать и сдерживать негативные последствия от систематических стрессовых ситуаций, свойственных профессии педагога, повышается риск развития синдрома эмоционального выгорания.

На сегодняшний день традиционные функции педагога в качестве «носителя знаний» отходят на второй план. Пальму первенства берут на себя такие функции, как: проектирование форм и методов обучения и оценивания с использованием со-

временных цифровых технологий; организация образовательного процесса с использованием интерактивной среды; управление и интеграция.

Подобные изменения требуют от личности педагога не только значительных усилий для переформатирования методов взаимодействия, актуализации знаний и навыков владения современными технологическими решениями, связанными с умением модулировать образовательную среду с применением цифровых технологий, но и значительных внутриличностных ресурсов, необходимых для поддержания эффективного функционирования себя как личности.

Психологическая и академическая неготовность преподавателей быстро адаптироваться к изменениям, отказываясь от традиционных методов и подходов в образовании, влекут за собой тяжёлые последствия, которые грозят не только снижением общих показателей эффективности, но и стимулированием образования соматических заболеваний, способных приобрести хронический характер.

В. И. Блинов, исследуя проблему психологической неготовности педагогов к быстрому отказу от привычных методов обучения, замечал, что процесс актуализации образовательного процесса подменяется эфемерной оцифровкой традиционных дидактических элементов образовательного процесса. В результате этого педагог все больше уходит из учебного процесса, доверяя возможности оцифрованного учебника и тем самым освобождая свое место компьютеру. Итогом подобного процесса становится утрата гуманистической составляющей процесса обучения, что негативно сказывается на обучающихся, а также и на самом преподавателе (Блинов и др. 2019).

Например, с форсированием развития внутри личности педагога может быть связано развитие таких специфических профессиональных деформаций, как: демонстративность, которая выражается через завышенную самооценку, эмоционально насыщенную модель поведения,

избыточное стремление понравиться и желание постоянно быть на виду; педагогический догматизм как склонность к упрощению проблем, излишняя самоуверенность в принятии решений и игнорирование психолого-педагогических теорий, пренебрежительном отношении к инновациям в профессиональной сфере; доминантность, выраженная в склонности к подавлению чужой инициативы и самоутверждению за счёт других; педагогической агрессии, выраженной в виде враждебного, предубеждённого отношения к отстающим, «трудным» обучающимся и излишнем применении «карательных» мер педагогического воздействия, чрезмерной требовательности в отношении исполнения всех указаний и тотального подчинения педагогу.

Э. Э. Сыманюк в своих работах указывает на то, что одним из средств профилактики и коррекции профессиональной деформации является повышение психолого-педагогической компетентности педагогов (Сыманюк 2005).

Для снижения риска развития у педагогов профессиональных деформаций, связанных с переходом на цифровизацию образовательного процесса, необходима разработка комплекса мероприятий, в число которых можно отнести следующие:

- рассматривать «оцифрованную» дидактику как переходный этап к цифровым средствам обучения, таким как информационно-коммуникационные технологии, метапедагогические технологии;
- использовать в работе гибкую комбинацию цифровых, материальных и педагогических технологий;
- введение новой педагогической профессии – методиста-архитектора цифровых средств обучения позволит повысить качество продвигаемых цифровых продуктов и снизить нагрузку на преподавателя-предметника.

В требованиях профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессиональ-

ного образования» заложены положения, в соответствии с которыми преподаватель вуза должен иметь необходимые знания и умения по использованию дистанционных образовательных технологий, информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных и информационных ресурсов.

Профилактика эмоционального напряжения, вызванного длительным систематическим исполнением профессиональных функций, является одним из эффективных способов противостояния факторам деструкций. В условиях стремительно меняющегося мира работа, направленная на повышение эмоциональной гибкости, поможет человеку поддерживать внутренний психологический баланс. Это положительно скажется не только для его мировосприятия и профессионального долголетия, но и послужит толчком к карьерному росту. А чтобы повысить уровень своей эмоциональной гибкости, необходимо постоянно работать со своим внутренним опытом.

Основываясь на рефлексии, педагог может более глубоко понять особенности актуальной ситуации, складывающейся и меняющейся вокруг него, более чутко контролировать своё внимание и видеть проблемы, окружающие обучающихся. Он сможет выстроить стратегию своего профессионального роста на базе осознанного опыта или же саморазвития через организацию собственного личностного развития посредством осмысления личного прошлого опыта. Развитие рефлексивных навыков также способствует актуализации навыков социального взаимодействия, что помогает повысить гибкость в трудовом процессе и жизни в целом.

Рефлексия, осуществляя свою функцию обеспечения осознанного отношения субъекта к совершаемой деятельности, определяет продуктивные качества мышления: развитие системной целостности регуляции деятельности в конкретных моделях операций; повышение результативности профессиональной активности

и улучшение таких негативных явлений, как ранние профессиональные кризисы или истощение (Симонов 2005).

Профессиональной деформации подвержены люди вне зависимости от сферы трудовой деятельности и исполняемых ими профессиональных функций. Однако наиболее подверженными к образованию деструктивных изменений являются представители профессий, задействованных в сфере взаимодействия с людьми, а наиболее уязвимыми являются педагогические работники, профессиональная деятельность которых основывается на систематическом социальном взаимодействии с людьми.

Подытоживая всё вышеперечисленное, можно сделать вывод, что длительное пребывание в профессии и влияние особенностей профессиональной деятельности оказывает воздействие на траекторию профессионального развития педагога. Это может привести к тому, что у него появится профессиональная деформация.

К наиболее распространенным профессиональным деформациям в педагогической деятельности относятся авторитарность, демонстрация силы и агрессивности учителя; дидактизм как форма проявления агрессии педагога. Проведение исследований проблем профессионального становления педагога способствовало созданию концепций преодоления педагогических деформации личности.

Профилактика данного феномена основана на профилактике процессов профессиональной деформации уже в ходе обучения специалистов через формирование представлений о творческой самоактуализации как осознаваемом и активном самопроявлении личности посредством профессионального роста.

Педагог, анализируя собственное психоэмоциональное состояние, может вовремя выявить предпосылки негативного воздействия стресса и эффективно применять различные способы или методы саморегулирования, способствующие снятию нервно-психологического напряжения.

Умение управлять своими эмоциями – необходимое условие для сохранения здоровья. Развитие рефлексивных способностей является одним из основных инструментов, которые поддерживает психологическое состояние педагогов.

Преодоление этого негативного явления профессиональной деятельности основывается на профилактике, основы ко-

торой необходимо закладывать ещё на этапах профессионализации, на этапе обучения. Эффективная борьба с негативными проявлениями эмоционального выгорания и профессиональных деформаций лежит в анализе своего физического и психологического благополучия и рефлексии.

Литература

- Безносков, С. П. (2004) *Профессиональная деформация личности*. СПб.: Речь, 272 с.
- Блинов, В. И., Дулинов, М. В., Есенина, Е. Ю., Сергеев, И. С. (2019) *Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения*. М.: Перо, 72 с.
- Визитова, С. Ю. *Психологические особенности стрессоустойчивости педагога и пути ее повышения. Автореферат диссертации кандидата психологических наук*. М., Московский психолого-социальный университет, 21 с.
- Зеер, Э. Ф. (2005) *Психология профессиональных деструкций*. Екатеринбург: Деловая книга; М.: Академический Проект, 239 с.
- Карпов, А. В. (2003) Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, т. 24, № 5, с. 45–57.
- Леонтьев, Д. А., Рассказова, Е. И. (2006) *Тест жизнестойкости*. М.: Смысл, 63 с.
- Симонов, В. П. (2005) *Диагностика личности и деятельности педагога и обучаемых*. М.: [б. м.], 181 с.
- Сыманюк, Э. Э. (2005) Стратегии профессионального самосохранения личности. *Мир психологии*, № 1 (41), с. 56–62.
- Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. (2002) *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М.: Изд-во Института психотерапии, 363 с.
- Шевеленкова, Т. Д., Фесенко, П. П. (2005) Психологическое благополучие личности. *Психологическая диагностика*, № 3, с. 95–121.

References

- Beznosov, S. P. (2004) *Professional'naya deformatsiya lichnosti [Professional deformation of personality]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 272 p. (In Russian)
- Blinov, V. I. Dulinov, M. V., Yesenina, E. Yu., Sergeev, I. S. (2019) *Proekt didakticheskoy kontseptsii tsifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya [Project of the didactic concept of digital vocational education and training]*. Moscow: Pero Publ., 72 p. (In Russian)
- Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manuilov, G. M. (2002) *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]*. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 363 p. (In Russian)
- Karpov, A. V. (2003) Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoistvo i metodika ee diagnostiki [Reflexivity as a mental property and the method of its diagnosis]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, vol. 24, no. 5, pp. 45–57. (In Russian)
- Leontiev, D. A., Rasskazova, E. I. (2006) *Test zhiznestojkosti [Hardiness test]*. Moscow: Smysl Publ., 63 p. (In Russian)
- Shevelenkova, T. D., Fesenko, P. P. (2005) Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti [Psychological well-being of the individual]. *Psikhologicheskaya diagnostika — Psychological Diagnostics*, no. 3, pp. 95–121. (In Russian)
- Simanyuk, E. E. (2005) Strategii professional'nogo samosokhraneniya lichnosti [Strategies of professional self-preservation of the individual]. *Mir psikhologii — World of Psychology*, no. 1 (41), pp. 56–62. (In Russian)
- Simonov, V. P. (2005) *Diagnostika lichnosti i deyatel'nosti pedagoga i obuchaemykh [Diagnostics of the personality and activity of the teacher and trainees]*. Moscow: [s. n.], 181 p. (In Russian)

- Vizitova, S. Yu. (2012) *Psikhologicheskie osobennosti stressoustoichivosti pedagoga i puti ee povysheni-yayu* [Psychological features of stress tolerance of a teacher and ways to increase it]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychological Sciences). Moscow, Moscow Psychological-social University, 21 p. (In Russian)
- Zeer, E. F. (2005) *Psikhologiya professional'nykh destruktivnykh deystvii* [Psychology of professional destructive actions]. Yekaterinburg: Delovaya kniga Publ.; Moscow: Akademicheskij Proekt Publ., 239 p. (In Russian)

Концепции позитивного образования. Теоретический анализ

А. А. Исаев¹

¹ Академия цифровых технологий
197198, Россия, г. Санкт-Петербург, Большой проспект П.С., д. 29/2

Сведения об авторе:

Андрей Андреевич Исаев

SPIN: 4730-7688

ORCID: 0000-0001-7427-2162

e-mail: andybodalisaev@yandex.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Статья представляет собой теоретическое исследование, основанное на анализе научной литературы, объединяющее работы таких авторов, как В. Вилсон, А. С. Ватерман, Н. М. Брэдбурн, Э. Динер, М. Чиксентмихайи, А. Маслоу, К. Роджерс, А. А. Леонтьев, М. Селигман, А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, для создания комплексного обзора концепций позитивного образования. В статье рассматриваются следующие ключевые темы: гедонистическое и эвдемоническое понимание счастья, изучение позитивных и негативных эмоций, внутренние факторы и субъективное благополучие, состояние «потока» и вовлеченность, гума-

нистическое образование, свобода учиться и гуманная педагогика, педагогика здравого смысла и личностно-развивающая функция обучения, а также вариативное и вероятностное образование и личностный потенциал. Статья предоставляет обзор современных подходов к позитивному образованию и их теоретический анализ.

Кроме того, статья подчеркивает актуальность исследования в области позитивного образования в современном образовательном контексте, где эмоциональное и психологическое благополучие учащихся становится все более важным аспектом обучения. Статья также обращает внимание на то, что позитивное образование может служить эффективным средством развития личностных конструктов, таких как самосознание, мотивация, самореализация.

Данное исследование выделяет теоретические основы позитивного образования и обозначает перспективы дальнейших исследований в этой области. Статья представляет интерес как для академического сообщества, так и для практиков в сфере образования, стремящихся интегрировать позитивные и эмоциональные аспекты в свои образовательные практики для достижения более качественных результатов в обучении и развитии личности.

В заключении подчеркивается важность учета и интеграции позитивных психологических и эмоциональных аспектов в образовательные стратегии и методики. Акцентируется внимание на том, что сфера образования не ограничивается лишь передачей знаний, но также должна способствовать развитию студентов как цельных личностей.

Данное исследование призывает к переосмыслению образовательных подходов с учетом психологического благополучия, самореализации и развития личностных качеств учащихся. Оно также подчеркивает, что образовательные учреждения и педагоги могут играть важную роль в помощи студентам обрести смысл и радость в обучении и жизни в целом.

Ключевые слова: позитивное образование, счастье, благополучие, субъективное благополучие, поток, гуманистическое образование, свобода учиться, педагогика здравого смысла, личностный потенциал, вариативное образование, вероятностное образование

Concepts of positive education: A theoretical analysis

A. A. Isaev¹

¹ Academy of Digital Technology of Saint Petersburg
29/2 Bolshoy Ave., Petrogradskaya Side, Saint Petersburg 197198, Russia

Author:

Andrei A. Isaev

SPIN: 4730-7688

ORCID: 0000-0001-7427-2162

e-mail: andybodali-
saev@yandex.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article is a theoretical study based on the analysis of scientific literature. It brings together the works of V. Wilson, A. S. Waterman, N. M. Bradburn, E. Diener, M. Csikszentmihalyi, A. Maslow, C. Rogers, A.A. Leontiev, M. Seligman, A.G. Asmolov, and Dmitry Leontiev to provide a comprehensive overview of concepts of positive education. The article explores the key approaches including hedonistic and eudaimonic understanding of happiness, the study of positive and negative emotions, internal factors and subjective well-being, a state of flow and engagement, humanistic education, freedom to learn, sensible pedagogy, and personal potential. This article provides a review of contemporary approaches to positive education and their theoretical analysis.

Furthermore, the article emphasizes the relevance of research in the field of positive education in today's educational context, where emotional and psychological well-being of students is becoming an increasingly important aspect of learning. The article also highlights that positive education can serve as an effective means of developing personal constructs such as self-awareness, motivation, and self-realization.

This study identifies theoretical foundations of positive education and outlines prospects for further research. The article speaks to both the academic community and practitioners in the field of education who seek to integrate positive and emotional aspects into their educational practices to achieve better learning outcomes and foster personal development.

In conclusion, the article 'Concepts of positive education: A theoretical analysis' underscores the importance of considering and integrating positive psychological and emotional aspects into educational strategies and methodologies. It draws attention to the fact that the field of education extends beyond the mere transmission of knowledge and should also contribute to the development of students as holistic individuals.

This research calls for a reconsideration of educational approaches with a focus on psychological well-being, self-realization, and the development of students' personal qualities. It also emphasizes the significant role that educational institutions and educators can play in helping students find meaning and joy in learning and life as a whole.

Keywords: positive education, happiness, well-being, emotions, subjective well-being, flow, humanistic education, freedom to learn, sensible pedagogy, personal potential, variation education, probabilistic education

Актуальность

Актуальность проблемы позитивного образования продиктована растущим интересом к позитивным педагогическим практикам, распространением понятий, раскрывающих психологические аспекты счастья, здоровья, благополучия человека, участвующего в образовательном процес-

се. Это обусловлено тем, что современными целями общего образования являются социализация, жизненная компетентность, психологическое благополучие (Колесова 2013).

В психологии и педагогике все активнее обсуждаются концепции психологического благополучия, душевного здоровья, счастья (Лактионова 2018). Ввиду

многогранности содержания этих понятий, ученые в попытках их опредметить акцентируют внимание на множестве аспектов. Но в то же время многие понятия совпадают по смысловому содержанию, и созданные теоретические концепции имеют определенное сходство.

С этого ракурса представляется значимой задача осмысления соотношения этих теорий, для того чтобы двигаться к созданию интегративной теории позитивного образования.

Помимо того, что понятие психологического благополучия сейчас активно изучается в психологии, «мы обращаем внимание на поворот в оценке качества образования, на поворот в сторону признания важности качества жизни, качества школьной среды не только как условия или фактора академической успешности, но и самого по себе, здесь и сейчас» (Поливанова 2020, 32). Мы видим, как происходит признание важности психологического благополучия учеников.

Важный аспект нового взгляда на образование связан с признанием индивидуальных различий. Речь не только о новых трендах в образовании, но о переосмыслении образования как такового, от понимания образования как формы подготовки к будущей жизни к образованию как «форме проживания собственной жизни» (Поливанова 2020).

Целью данной статьи является анализ крупных концепций позитивной психологии, их связи с позитивным образованием, анализ возможности их интеграции в систему образования, уточнение содержания этих концепций и областей их функционирования.

Методы

В данной статье использован метод теоретического анализа научной литературы. Исследования различных авторов, таких как В. Вилсон, А. С. Ватерман, Н. М. Брэдбурн, Э. Динер, М. Чиксентмихайи, А. Маслоу, К. Роджерс, А. А. Леонтьев, М. Селигман, А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, были подвергнуты анализу и синтезиро-

ваны для создания комплексного обзора позитивного образования.

Результаты

1. Гедонистическое понимание счастья и удовлетворение потребностей

В середине двадцатого века В. Вилсон рассматривал удовлетворение потребностей как источник счастья. Он подчеркивал значение достижения удовольствия и избегания проблем.

Данный подход соответствует пониманию счастья с точки зрения гедонистического подхода – как достижения удовольствия (Wilson 1967).

В исследованиях раннего периода очень часто фигурируют в качестве предикторов счастья здоровье, молодость, хорошее образование, высокая зарплата, религиозность, высокий интеллект.

В дальнейшем исследования не подтвердили прямую связь многих из этих компонентов с благополучием и счастьем. Основным вопросом стал вопрос о нахождении глубинных предикторов благополучия.

Поэтому использование данных концептов для внедрения в позитивное образование находится под вопросом.

2. Эвдемоническое понимание благополучия и реализация глубинных ценностей. Самореализация. А. С. Ватерман

Уже ближе к концу двадцатого века А. С. Ватерман отмечает, что для человека самым важным является направленность на реализацию его глубинных ценностей. Он делает акцент на том, что благополучие, понимаемое в эвдемоническом смысле, связано с самореализацией человека. Свою концепцию он связывал с учением Аристотеля об эвдемонизме.

Изучая компоненты высокого качества жизни человека в психологическом смысле, Ватерман (Waterman 1993) выделяет несколько конструкторов-теорий, которые могут стать предикторами благополучия: психология идентичности Эриксона, самоактуализация Маслоу, внутренний locus контроля Роттера и ориентация на универсальные этические принципы

в теории морального развития Кольберга. В дальнейшем Ватерман объединил эти конструкты общим концептом эвдемонизма.

А. С. Ватерман писал, что для человека принципиальное значение имеет направленность на реализацию глубинных ценностей. Он подчеркивал, что понимание благополучия в гедонистическом ключе предполагает удаление от проблем, тогда как благополучие в эвдемоническом смысле связано с напряжением и усилиями, направленными на их решение (Waterman 1993). Для человека и его благополучия важны ощущение вызова, своей компетентности, вложение большого количества усилий в осуществляемую деятельность, высокий уровень концентрации, чувство уверенности, наличие четких целей и понимание того, насколько хорошо выполняется задача.

Для позитивного образования в концепции эвдемонизма важны внутренняя мотивация, поток (Чиксентмихайи 2019) и пиковые переживания (Маслоу 1979). Образовательная деятельность, в которой субъект испытывает чувство личной значимости, должна обеспечивать самореализацию через реализацию личностного потенциала в форме развития навыков и талантов субъекта образования, достижения своих жизненных целей.

Ватерман также обнаружил, что отдельные компоненты концепции потока Чиксентмихайи, такие как потеря счёта времени и забывание проблем в процессе вовлеченности, связаны с гедонистическим аспектом счастья.

В целом, итогами исследований Ватермана стало то, что:

1. Гедонистическое наслаждение может возникать в связи с деятельностью, выполняемой как активно, так и пассивно, эвдемонистическое наслаждение (самореализация) можно испытывать только в связи с активными стремлениями к достижению личного прогресса и развития.

2. Гедонистическое наслаждение может возникнуть в результате деятельности независимо от качества достигнутых ре-

зультатов, эвдемонистическое наслаждение связано только с прогрессом в развитии компонентов личностного потенциала (таланты, навыки).

3. Повторное участие в деятельности, приносящей гедонистическое удовольствие, может вызвать насыщение. При повторном переживании эвдемонистического наслаждения такого не происходит.

4. Гедонистическое наслаждение можно получить довольно многими, взаимозаменяемыми способами, но эвдемонистическое наслаждение испытывается посредством определенных, специфических, даже уникальных действий.

Этот список предполагаемых различий между двумя концепциями счастья не следует считать исчерпывающим. В философии и психологии давно существуют традиции по различению более высокой и напротив, низкой формы счастья, которые могут быть применимы к данному вопросу. Работы Фромма и Маслоу особенно полезны в этом отношении.

Позже эмпирические исследования помогли разделить эмоциональную и когнитивную составляющие благополучия. Эмоциональное благополучие относится к повседневным переживаниям человека — частоте и интенсивности радости, печали, гнева. Когнитивная оценка предполагает суждения, которые делает человек, размышляя о своей жизни. Исследования показали, что эти компоненты по-разному интерпретируют жизненную ситуацию человека. Так, уровень дохода и образования тесно коррелирует с удовлетворенностью жизнью в целом, а состояние здоровья, наличие заботливых отношений или одиночество являются достаточно сильными предикторами ежедневных эмоций.

3. Изучение позитивных и негативных эмоций

Понимание эмоционального состояния играет одну из ключевых ролей в концепциях позитивного образования. Одной из ярких фигур в этой области является Н. М. Брэдбурн (Bradburn 1965; 1969), чьи исследования сделали важный вклад в разработку стратегий для повышения

благополучия и качества жизни. В его работах особое внимание уделяется изучению позитивных и негативных эмоций (Манукян 2016).

Брэдбурн указывает на необходимость рассмотрения положительных и отрицательных эмоций отдельно, чтобы достичь более глубокого и всестороннего понимания феномена благополучия. В его исследованиях было показано, что приятные и неприятные эмоции не обязательно являются противоположностями на одном континууме. Таким образом, наличие положительных эмоций не исключает возможность наличия отрицательных, и наоборот (Bradburn 1965). Именно это осознание помогает сформировать более комплексное представление о благополучии и создать стратегии позитивного образования, которые учитывают всю палитру человеческих эмоций. Например, важным становится не избежать фрустрации, отчаяния или других отрицательных эмоций в результате образовательной деятельности, а найти стратегии совладания со своим эмоциональным состоянием и справиться с актуальной ситуацией. На это и должен быть направлен один из фокусов позитивного образования.

Под таким углом зрения принципы Брэдбурна обретают особое значение в контексте позитивного образования, которое стремится помочь людям развивать свои сильные стороны, находить смысл в жизни и эффективно справляться с трудностями. Исследования приятных и неприятных эмоций дают возможность создать более гибкий и адаптивный подход к обучению, способствующий развитию позитивной самооценки и эмоционального интеллекта.

Изучение эмоций по методологии Брэдбурна позволяет нам понимать не только качественные аспекты нашего внутреннего мира, но и научиться эффективно работать с ними. Позитивное образование черпает из этой концепции инструменты для создания учебных сред, способствующих пониманию и регуляции своих эмоций, что, в свою очередь, фор-

мирует основу для улучшения ментального здоровья и повышения удовлетворенности жизнью.

Исходя из вышеизложенного, исследования Н. М. Брэдбурна о положительных и отрицательных эмоциях играют значимую роль в позитивном образовании, способствуя формированию более гармоничной и сбалансированной личности. Эта концепция предоставляет ценные инсайты для разработки образовательных стратегий, направленных на развитие эмоциональной грамотности, укрепление психологического здоровья и достижение личностной целостности.

4. Внутренние факторы и субъективное благополучие

В современных исследованиях позитивного образования и развития благополучия личности внимание уделяется роли внутренних факторов, определяющих субъективное благополучие. Эд Динер, признанный авторитет в области позитивной психологии, акцентирует внимание на внутренних аспектах оценки счастья и благополучия, что имеет глубокое влияние на практики позитивного образования.

Э. Динер подчеркивает, что внутренние факторы играют существенную роль в определении уровня субъективного благополучия. Он основывается на исследованиях, которые демонстрируют, что около 40-50% изменчивости в субъективном благополучии можно объяснить личностными чертами. Эти личностные факторы влияют на предрасположенность к определенным уровням положительных или отрицательных эмоций (Diener 2002). Этот аспект становится ключевым в позитивном образовании, поскольку он позволяет сфокусироваться на внутренних качествах личности и их влиянии на процесс обучения и развития.

Разговор о счастье требует уточнения понятий. Психологи, включая Эда Динера (Diener 1995), подчеркивают разнообразие его аспектов. Термины «счастье» и «благополучие» часто используются как общие понятия. В действительности, сча-

стве имеет множество проявлений: качество жизни, уровень благосостояния и позитивные эмоции, субъективное и психологическое благополучие.

Субъективное благополучие – это степень удовлетворенности человека с его собственной точки зрения. Это может иметь выражения в высказываниях вроде «Я люблю свою жизнь» или «Я чувствую, что живу хорошо». Субъективное благополучие включает в себя совмещение удовлетворённости жизнью и положительных эмоций.

Психологическое благополучие, о котором говорит Кэрол Рифф, предполагает, помимо удовлетворения базовых потребностей, принятие себя, автономию, контроль над окружающей средой, позитивные отношения, цель в жизни и личностный рост. Психологическое благополучие включает в себя полноценное психологическое функционирование даже в случае, если в настоящий момент счастья не ощущается.

Внутренние факторы, выявленные Э. Динером, становятся сутью позитивного образования. Позитивное образование направлено на развитие личности во всех ее аспектах, включая личностные черты и внутренние качества. Учитывая, что личностные черты в значительной мере влияют на субъективное благополучие, позитивное образование предоставляет возможность развивать эти черты, например, через образовательные методы и практики.

Важно отметить, что в таком варианте позитивное образование стремится к созданию среды, которая способствует субъективному и психологическому благополучию учащихся. Это включает в себя стимулирование позитивных эмоций, поддержку самопринятия, развитие автономии и стимулирование личностного роста. Таким образом, внутренние факторы, выявленные Э. Динером и Кэрол Рифф, служат фундаментом для разработки и реализации практик позитивного образования.

5. Состояние «потока» и вовлеченность

Позитивные практики образования стремятся к созданию оптимальной среды для развития личности, достижению высокого уровня благополучия субъекта. В этом контексте особое внимание уделяется понятию «потока» или состояния вовлеченности, описанного М. Чиксентмихайи. Этот аспект играет важную роль в формировании и реализации стратегий позитивного образования.

М. Чиксентмихайи определяет состояние «потока» как погружение в активность, которая приносит глубокое удовлетворение. Это состояние характеризуется полным вовлечением в деятельность, когда уровень сложности задачи соответствует уровню навыков человека. В таком состоянии человек забывает о счете времени, о внешних воздействиях и наслаждается процессом самой деятельности. Важными компонентами «потока» являются чувство контроля над происходящим и глубокая концентрация внимания (Чиксентмихайи 2019).

Состояние «потока» имеет связь с позитивным образованием, так как оба понятия уделяют внимание процессу деятельности и его внутренним составляющим. Позитивное образование стремится создать обучающие ситуации, которые позволяют учащимся погрузиться в учебный процесс и испытать состояние «потока». Это достигается путём выбора интересных и стимулирующих задач, а также создания поддерживающей и мотивирующей образовательной среды.

Глубокое удовлетворение, которое приносит состояние «потока», оказывает позитивное воздействие на психологическое и эмоциональное состояние личности. Учебные процессы, в которых учащиеся находятся в состоянии «потока», способствуют более эффективному усвоению материала, развитию креативности и переживанию позитивных эмоций.

Следовательно, позитивное образование стремится интегрировать понятие «потока» в образовательные методы и практики. Создание условий для пережи-

вания состояния погружения, вовлеченности и глубокого удовлетворения способствует формированию личностных качеств, способствующих высокому уровню благополучия и достижению успеха.

6. Гуманистическое образование

Гуманистический подход в образовании представляет собой значительную эволюцию в понимании роли образования в развитии личности. Этот подход глубоко взаимодействует с современными практиками позитивного образования, обогащая их концептуальными основаниями, а также методологическими подходами. Эта концепция находит отражение в современных практиках позитивного образования, подчеркивая важность индивидуального развития, раскрытия потенциала и самореализации каждого субъекта образования.

Абрахам Маслоу, Карл Роджерс и Джеймс Ф. Т. Бюдженталь внесли значительный вклад в разработку гуманистической теории образования. Карл Роджерс представил концепцию экспериментального обучения, в которой ученик самостоятельно определяет методы и материалы обучения, с учетом своего жизненного опыта, с тем, чтобы применять полученные знания в повседневной жизни.

Карл Роджерс подчеркивал, что индивидуальный опыт уникален для каждого человека и помогает формировать смысл через собственный опыт и убеждения. По его мнению, это делает обучение индивидуальным и позволяет обучающемуся приобретать опыт и знания из окружающей среды, формируя положительные и отрицательные представления о себе в конкретных ситуациях.

Джеймс Ф. Т. Бюдженталь, в свою очередь, исследовал связь между обучением и осмыслением жизни, анализируя формы поведения, которые проистекают из субъективных внутренних процессов у человека.

Абрахам Маслоу (Maslow 1979), работая над гуманистическим образованием и теорией самоактуализации, сосредоточивается на внутренней мотивации и по-

требностях личности. Он выдвигает идею, что образование должно способствовать развитию потенциала каждого индивида, поддерживать его стремление к самореализации и достижению высших уровней личностного развития. В этой концепции акцент делается на ценности каждого ученика как уникальной личности, и подходы к обучению адаптируются к индивидуальным особенностям и потребностям.

Суть гуманистического образования заключается в создании образовательной среды, которая способствует раскрытию внутренних ресурсов учащихся и помогает им развивать положительное отношение к себе, к другим и к учебному процессу. Это направление тесно связано с позитивным образованием, которое также стремится к созданию поддерживающей и вдохновляющей среды, в которой учащиеся могут расти и развиваться.

Гуманистическое образование и теория самоактуализации А. Маслоу подчеркивают важность следующих аспектов в контексте позитивного образования:

1. Индивидуализация. Каждая личность уникальна, и образование должно учитывать индивидуальные потребности, интересы и способности учеников. Учитель адаптирует подход к обучению под индивидуальные потребности и интересы ученика. Это создает среду, в которой каждый ученик чувствует себя ценным и уважаемым.

2. Активное Участие и Ответственность. Гуманистическое образование ставит ученика в центр образовательного процесса. Ученик активно вовлекается в обучение, принимает ответственность за свой процесс обучения и принимает решения, касающиеся своего развития.

3. Самореализация. Образовательный процесс должен направлять учащихся на поиск и раскрытие своих сильных сторон, помогать им развивать навыки, необходимые для достижения своих целей и стремлений.

4. Ценностно-ориентированность. Гуманистическое образование уделяет вни-

мание формированию ценностных ориентиров, поощряет развитие этического сознания и социальной ответственности.

5. Содействие положительной самооценке. Поддержка и признание со стороны педагогов и среды способствуют развитию уверенности в себе и позитивной самооценки.

Гуманистическое образование, основанное на теории самоактуализации, имеет влияние на позитивное образование. Эти концепции выделяют процесс обучения как путь к самопознанию, росту и позитивным личностным изменениям. Позитивное образование, интегрируя практики гуманистического обучения, создаёт среду, в которой учащиеся могут раскрывать свой потенциал, развиваться как личности, среду, которая позволяет учащимся не только получить знания, но и стать активными и сознательными участниками своего развития.

7. Свобода учиться и гуманная педагогика

Свобода в обучении и гуманная педагогика, предлагаемые Карлом Роджерсом, сегодня находят широкое применение в позитивном образовании. Эти концепции способствуют созданию образовательной среды, которая поддерживает индивидуальное развитие, открытость опыту и безоговорочное принятие учащихся.

Карл Роджерс (Rogers 1994) сосредоточивает внимание на двух ключевых аспектах:

1. Свобода учиться. Роджерс утверждает, что ученик должен обладать свободой в выборе направления своего обучения. Это подразумевает, что учебный план и методы должны быть адаптированы к интересам и потребностям каждого ученика. В позитивном образовании этот аспект принимает форму индивидуальных образовательных траекторий, где ученики могут выбирать предметы, проекты и методы обучения, которые соответствуют их уникальным способностям и интересам.

2. Гуманная педагогика. Гуманная педагогика Роджерса основана на уважении

к каждой личности и создании эмоционально поддерживающей среды. Это включает в себя понимание учащихся, поддержку их самореализации, а также вовлечение в решение образовательных вопросов. В контексте позитивного образования гуманная педагогика способствует формированию позитивных отношений между учителями и учениками, что содействует психологическому и эмоциональному благополучию.

Свобода учиться и гуманная педагогика, предложенные Роджерсом, гармонично сочетаются с принципами позитивного образования:

- Индивидуальность и Уважение. Свобода выбора в обучении способствует уважению к уникальным потребностям и интересам учеников.

- Поддержка и Эмоциональная Безопасность. Гуманная педагогика создаёт поддерживающую и доверительную образовательную среду, способствующую позитивным взаимоотношениям и эмоциональной безопасности.

- Активное Участие. Свобода выбора и гуманная педагогика стимулируют активное участие учащихся в образовательном процессе.

Совокупность взглядов Карла Роджерса и позитивное образование создают образовательную парадигму, где ученики не только получают знания, но и находят поддержку для развития своей индивидуальности, самореализации и счастья.

8. Педагогика здравого смысла и личностно-развивающая функция обучения

В свете позитивного образования будет рассмотрена концепция педагогики здравого смысла, разработанная А. А. Леонтьевым (Леонтьев 2016). В своих исследованиях Леонтьев, в свою очередь, выдвигает принципы, которые акцентируют внимание на индивидуальных особенностях учеников и нацелены на их личностное развитие в контексте социализации.

В своей книге «Педагогическое общение» А. А. Леонтьев выдвигает следующие принципы: активности, креативности, коллективности, проблемности, развива-

ющего обучения, мотивированности, индивидуализации.

Педагогика здравого смысла подразумевает использование деятельностного подхода к обучению. Леонтьев призывает к учету реальных потребностей обучающихся, созданию образовательных стратегий, которые будут применимы в деятельности субъекта образования. Этот аспект соотносится с позитивным образованием, так как подчеркивает практическое применение учебного материала, способствующее развитию практических навыков и применимости знаний в реальных ситуациях.

А. А. Леонтьев подчеркивает, что образование должно быть направлено не только на передачу знаний, но и на личностное развитие. Этот аспект тесно связан с позитивным образованием, которое ставит перед собой целью формирование полноценной личности с навыками решения проблем и способностью к адаптации.

А. А. Леонтьев делает также акцент на том, что в воспитании, как и в развитии, есть зона ближайшего развития, которая работает по тем же законам, которые описывал Л. С. Выготский.

Сочетание педагогики здравого смысла и личностно-развивающей функции обучения с позитивным образованием приносит следующие плюсы:

1. Адаптация к реальности. Принципы здравого смысла подготавливают учеников к успешной адаптации в реальном мире.

2. Участие и Личностное Развитие. Учащиеся активно участвуют в своем образовательном процессе, что способствует их личностному росту и развитию.

3. Применимость знаний. Основы здравого смысла способствуют формированию практических навыков и применению знаний в реальных ситуациях.

Следовательно, концепция педагогики здравого смысла и личностно-развивающей функции обучения обогащает позитивное образование, делая его более деятельностным, практичным и ориентированным на личностное разви-

тие. Таким образом, А. А. Леонтьев ставил одной из целей преодоление разрыва между воспитанием и обучением.

9. Позитивное образование

В современном образовательном контексте концепция позитивного образования, сформулированная Мартином Селигманом (Seligman 2009; 2018), занимает центральное место в попытках создания более гармоничной и целостной образовательной среды. Его вклад в область позитивного образования направлен на развитие благополучия, счастья и позитивных качеств учащихся с целью формирования устойчивой и счастливой личности.

Мартин Селигман, известный американский психолог и основатель позитивной психологии, внес существенный вклад в образование, переосмыслив его цели и задачи. В его работах образование перестает быть только передачей академических знаний и становится средством для развития психологического благополучия учащихся. Селигман подчеркивает, что образование должно служить не только интеллектуальному росту, но и формированию навыков и качеств, способствующих счастью и удовлетворенности жизнью (Леонтьев 2020).

Селигман выделяет пять областей, которые способствуют развитию позитивных качеств и навыков учащихся: положительные эмоции, вовлеченность, высший смысл, достижения и отношения с другими людьми. Позитивное образование, в соответствии с этим, ставит перед собой задачу помогать учащимся развивать уверенность, оптимизм, способность к сотрудничеству, эмоциональный интеллект и другие позитивные качества.

Концепция Селигмана тесно связана с позитивным образованием, так как оба подхода стремятся создать образовательную среду, способствующую формированию сбалансированной, адаптивной и удовлетворенной жизнью личности. Позитивное образование включает практики, методы и стратегии, которые помогают развивать учащимся позитивные навыки и качества, сделав их более

успешными и счастливыми как в образовательном процессе, так и в жизни в целом.

Интеграция концепции Селигмана в позитивное образование приводит к более глубокому и комплексному пониманию роли образования в формировании личности. Она помогает учащимся не только узнать и понять, но и уметь эффективно применять знания и навыки для достижения личных целей, благополучия и счастья.

10. Вариативное образование. Вероятностное образование. А. Асмолов. А. Лобок

Концепции вариативного и вероятностного образования, разработанные Александром Асмоловым (Асмолов 2013) и Александром Лобком (Лобок 2010; 2017), оказывают существенное влияние на образовательную практику и находят свою смысловую связь с позитивным образованием. Подходы этих ученых подчеркивают индивидуализацию, адаптивность и внимание к потребностям каждого ученика.

Вариативное образование: взгляд Асмолова. Александр Асмолов разработал концепцию вариативного образования, которая предполагает учет индивидуальных особенностей учащихся в образовательном процессе. Он подчеркивает, что каждый ученик уникален, и важно создать условия для самореализации и проявления индивидуальных талантов. Вариативное образование ставит целью разнообразие образовательных путей, адаптированных к потребностям учащихся.

Вероятностное образование: подход Лобка. Александр Лобок предложил концепцию вероятностного образования, которая стремится подготовить учащихся к неопределенности и изменчивости в современном мире. Он утверждает, что образование должно развивать гибкость мышления, умение адаптироваться к переменам и принимать вероятностные решения. Вероятностное образование подготавливает учащихся к жизни в условиях неопределенности и способствует формированию адаптивных навыков.

В современном образовательном контексте, где индивидуальные потребности и уникальные способности каждого ученика выдвигаются на первый план, концепции вариативного образования Александра Асмолова и вероятностного образования Александра Лобка становятся существенными. Они не только расширяют понимание образования, но и имеют прямую связь с идеями позитивного образования, акцентирующего внимание на разностороннем и гармоничном развитии учеников.

Эти подходы акцентируют внимание на индивидуальных потребностях, способностях и развитии каждого ученика. Создание образовательной среды, ориентированной на уникальные особенности учащихся, способствует их позитивному развитию, уверенности в себе и самореализации. Вероятностное образование обогащает позитивное образование адаптивностью, гибкостью и умением адекватно реагировать на неожиданности, что способствует формированию позитивной жизненной позиции.

Сочетание концепций вариативного и вероятностного образования с позитивным образованием позволяет обогатить образовательный процесс, сделав его более гибким, релевантным и адаптивным к требованиям современного общества.

11. Личностный потенциал

Дмитрий Леонтьев, выдающийся российский психолог и философ, предложил глубокую исследовательскую концепцию, связанную с личностным потенциалом и его влиянием на процессы образования (Леонтьев 2016; 2019). Эта концепция основана на предположении о том, что каждая личность обладает уникальными возможностями и способностями, которые могут быть освоены и использованы в образовательном процессе.

1. Индивидуальность и Уникальность. Леонтьев признает, что каждый человек обладает индивидуальным набором способностей и потенциалом, который следует развивать с учетом его уникальных особенностей.

2. Самореализация и Саморазвитие. Основная цель образования по Леонтьеву — это поддержка процесса саморазвития и самореализации личности. Образование должно способствовать раскрытию потенциала и достижению индивидуальных целей каждого ученика.

3. Развитие Личностных Качеств. Концепция подчеркивает важность развития не только интеллектуальных, но и эмоциональных, социальных и моральных качеств личности. Это помогает ученикам становиться гармоничными и целостными личностями.

Концепция личностного потенциала Дмитрия Леонтьева и позитивное образование акцентируют внимание на развитие положительных аспектов личности, поддерживая индивидуализацию образования и стимулируя личностный рост. Принципы концепции личностного потенциала, такие как индивидуальность, саморазвитие и развитие личностных качеств, соответствуют идеям позитивного образования.

Позитивное образование ставит перед собой задачу развития учеников как личностей, обогащая их знаниями и навыками, а также способствуя развитию позитивной жизненной позиции, уверенности в себе и самореализации. Концепция личностного потенциала Дмитрия Леонтьева, подчеркивающая важность развития индивидуальных возможностей и целостного развития личности, находит гармоничное соответствие с целями позитивного образования.

Заключение

Позитивное образование – это динамичное и перспективное направление, ориентированное на формирование личностного потенциала и достижение счастья учащихся. В ходе теоретического анализа концепций позитивного образования были выявлены ключевые аспекты, определяющие пути развития гармоничной и удовлетворенной личности.

Ответы на вопросы позитивной психологии – возможно ли определить, измерить и развить благополучие – находятся

в зоне активных исследований. Тем не менее, через объединение различных концепций, таких как концепции субъективного и психологического благополучия, позитивной психологии, потока, личностного потенциала и др., позитивное образование предоставляет возможность создания оптимальных условий для раскрытия потенциала каждого ученика.

Важность самоактуализации, свободы учиться и гуманной педагогики, выявленная в концепциях таких авторов, как Дмитрий Леонтьев, Карл Роджерс и др., подчеркивает роль образования в стимулировании саморазвития и самореализации. Анализ подходов к позитивному образованию позволяет понять, как наши образовательные институты могут содействовать процессу выявления и осуществления деятельности, способствующих самореализации.

В совокупности с изучением выразительности личностных конструктов, позитивное образование представляет собой мощный инструмент для формирования высококачественной жизни и благополучия учащихся (Реан 2021). С учетом нарастающего объема доказательств становится ясно, что разработка рекомендаций для нашего общества в целях повышения качества жизни – это одна из важнейших задач современности.

Исследования в области позитивной психологии и образования подчеркивают актуальность внедрения позитивно-психологических интервенций (ППИ) в школьные программы. Об этой технологии не было сказано подробно в данной статье. Но, возможно, подобный способ является самым эффективным в решении задачи внедрения позитивных аспектов психологии и образования в практику.

Современные вызовы педагогики требуют пересмотра акцентов в образовательном процессе: с одной стороны, большее внимание следует уделять социальным навыкам и критическому мышлению, а с другой стороны, необходимо научить учащихся самостоятельно находить и оценивать источники знаний.

Литература

- Асмолов, А. Г. (2013) Вариативное образование в изменяющемся мире: социокультурная перспектива (тезисы о том, какой быть начальной школе). *Образование и наука*, № 8, с. 3–13.
- Колесова, С. В. (2013) Позитивная педагогика: постановка проблемы. *Мир науки, культуры, образования*, № 6 (43), с. 233–237.
- Лактионова, Е. Б., Матюшина, М. Г. (2018) Теоретический анализ подходов к исследованию проблемы позитивного функционирования личности: счастье, психологическое благополучие, субъективное благополучие. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, № 26, с. 77–88.
- Леонтьев, А. А. (2016) *Педагогика здравого смысла*. М.: Смысл, 527 с.
- Леонтьев, Д. А. (2016) Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*, № 62, с. 18–37.
- Леонтьев, Д. А. (2020) Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 1 (155), с. 14–37.
- Леонтьев, Д. А. (2019) Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? *Образовательная политика*, № 3 (79), с. 10–16.
- Лобок, А. М. (2017) Вероятностная педагогика диалога: теория и практика. *Поволжский педагогический поиск*, № 2 (20), с. 30–39.
- Лобок, А. М. (2010) Школа нового поколения. *Эксперимент и инновации в школе*, № 6, с. 2–11.
- Манукян, В. Р., Трошихина, Е. Г. (2016) Современные психологические концепции благополучия и зрелости личности: области сходства и различий. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*, № 2, с. 77–85.
- Поливанова, К. Н. (2020) Новый образовательный дискурс: благополучие школьников. *Культурно-историческая психология*, т. 16, № 4, с. 26–34.
- Реан, А. А., Ставцев, А. А., Егорова, А. В. (2021) Позитивная психология как инструмент модерации процесса социализации школьников. *Сибирский психологический журнал*, № 82, с. 191–207.
- Чиксентмихайи, М. (2019) *Поток: психология оптимального переживания*. М.: Альпина Паблишер, 461 с.
- Bradburn, N. M. (1965) *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine, 319 p.
- Bradburn, N. M., Caplovitz, D. (1969) *Reports on Happiness*. Chicago: Aldine, 195 p.
- Diener, E. (1995) Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, pp. 851–864.
- Diener, E., Lucas, R. E., Oishi, S. (2002) Well-Being. In: C. R. Snyder, S. J. Lucas (eds.). *Handbook of Positive Psychology*. N.Y.: Oxford University Press, pp. 63–73.
- Maslow, A. H. (1979) Humanistic education vs. professional education: Further comments. *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 19, no. 3, pp. 17–25.
- Rogers, C. R., Freiberg, H. J. (1994) *Freedom to learn*. Merrill: Macmillan College Publishing Co, 406 p.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J. et al. (2009) Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, vol. 35, no. 3, pp. 293–311.
- Seligman, M. E. P., Adler, A. (2019) Positive education. In: J. F. Helliwell, R. Layard, J. Sachs (eds.). *Global Happiness and Wellbeing Policy Report*, pp. 52–73.
- Waterman, A. S. (1993) Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social psychology*, no. 64, pp. 678–691.
- Wilson, W. R. (1967) Correlates of Avowed Happiness. *Psychological Bulletin*, vol. 67 (4), pp. 294–306.

References

- Asmolov, A. G. (2013) Variativnoe obrazovanie v izmenyayushchemsya mire: sotsiokul'turnaya perspektiva (tezisy o tom, kakoj byt' nachal'noj shkole) [Variable education in a changing world: a socio-cultural perspective (theses on what an elementary school should be)]. *Obrazovanie i nauka — Education and Science*, no. 8, pp. 3–13. (In Russian)
- Bradburn, N. M. (1969) *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine, 319 p. (In English)
- Bradburn, N. M., Caplovitz, D. (1969) *Reports on Happiness*. Chicago: Aldine, 195 p. (In English)
- Csikszentmihalyi, M. (2019) *Potok: psikhologiya optimal'nogo perezhivaniya* [Stream: psychology of optimal experience]. Moscow: Al'pina Publ., 461 p. (In Russian)
- Diener, E. (1995) Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, pp. 851–864. (In English)
- Diener, E., Lucas, R. E., Oishi, S. (2002) Well-Being. In: C. R. Snyder, S. J. Lucas (eds.). *Handbook of Positive Psychology*. N.Y.: Oxford University Press, pp. 63–73. (In English)
- Kolesova, S. V. (2013) Pozitivnaya pedagogika: postanovka problemy [Positive pedagogy: problem statement]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya — The World of Science, Culture, Education*, no. 6 (43), pp. 233–237. (In Russian)
- Laktionova, E. B., Matyushina, M. G. (2018) Teoreticheskij analiz podkhodov k issledovaniyu problemy pozitivnogo funktsionirovaniya lichnosti: schast'e, psikhologicheskoe blagopoluchie, sub'ektivnoe blagopoluchie [Theoretical analysis of approaches to the study of the problem of positive functioning of personality: happiness, psychological well-being, subjective well-being]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya — News of Irkutsk State University. Series: Psychology*, no. 26, pp. 77–88. (In Russian)
- Leontiev, A. A. (2016) *Pedagogika zdravogo smysla* [Pedagogy of common sense]. Moscow: Smysl Publ., 527 p. (In Russian)
- Leontiev, D. A. (2016) Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyy potentsial [Self-regulation, resources and personal potential]. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal — Siberian Psychological Journal*, no. 62, pp. 18–37. (In Russian)
- Leontiev, D. A. (2019) Tri misheni: lichnostnyy potentsial – zachem, chto i kak? [Three targets: personal potential – why, what and how?]. *Obrazovatel'naya politika — Educational Policy*, no. 3 (79), pp. 10–16. (In Russian)
- Leontiev, D. A. (2020) Schast'e i sub'ektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatiynogo polya [Happiness and subjective well-being: towards the construction of a conceptual field]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny — Monitoring Public Opinion: Economic and Social Changes*, no. 1 (155), pp. 14–37. (In Russian)
- Lobok, A. M. (2017) Veroyatnostnaya pedagogika dialoga: teoriya i praktika [Probabilistic pedagogy of dialogue: theory and practice]. *Povolzhskij pedagogicheskij poisk — Volga Pedagogical Search*, no. 2 (20), pp. 30–39. (In Russian)
- Lobok, A.M. (2010) Shkola novogo pokoleniya [The school of the new generation]. *Ekspерiment i innovatsii v shkole — Experiment and Innovation in School*, no. 6, pp. 2–11. (In Russian)
- Manukyan, V. R., Troshikhina, E. G. (2016) Sovremennye psikhologicheskie kontseptsii blagopoluchiya i zrelosti lichnosti: oblasti skhodstva i razlichij [Modern psychological concepts of well-being and maturity of personality: areas of similarities and differences]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya — Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, no. 2, pp. 77–85. (In Russian)
- Maslow, A. H. (1979) Humanistic education vs. professional education: Further comments. *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 19, no. 3, pp. 17–25. (In English)
- Polivanova, K. N. (2020) Novyj obrazovatel'nyj diskurs: blagopoluchie shkol'nikov [A new educational discourse: the well-being of schoolchildren]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya — Cultural and Historical Psychology*, vol. 16, no. 4, pp. 26–34. (In Russian)
- Rean, A. A., Stavtsev, A. A., Egorova, A. V. (2021) Pozitivnaya psikhologiya kak instrument moderatsii protsessa sotsializatsii shkol'nikov [Positive psychology as a tool for moderation of the process of socialization of schoolchildren]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal — Siberian Psychological Journal*, no. 82, pp. 191–207. (In Russian)

- Rogers, C. R., Freiberg, H. J. (1994) *Freedom to learn*. Merrill: Macmillan College Publishing Co, 406 p. (In English)
- Seligman, M. E. P., Adler, A. (2019) Positive education. In: J. F. Helliwell, R. Layard, J. Sachs (eds.). *Global Happiness and Wellbeing Policy Report*, pp. 52–73. (In English)
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J. et al. (2009) Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, vol. 35, no. 3, pp. 293–311. (In English)
- Waterman, A. S. (1993) Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social psychology*, no. 64, pp. 678–691. (In English)
- Wilson, W. R. (1967) Correlates of Avowed Happiness. *Psychological Bulletin*, vol. 67 (4), pp. 294–306. (In English)

Формирование психологической готовности к сотрудничеству при осуществлении воспитательной деятельности у будущих педагогов

А. Ю. Качимская¹, Л. В. Скорова¹

¹ Иркутский государственный университет
664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, д. 1

Сведения об авторах:

Анна Юрьевна Качимская

SPIN: 4522-2811

ORCID: 0000-0003-1227-5063

e-mail: max115221@list.ru

Лариса Владимировна Скорова

SPIN: 4837-8566

AuthorID: 437223

ORCID: 0000-0002-7849-8625

e-mail: larisa.skorova@gmail.com

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В практике воспитательной работы в последние годы все больше актуализируются вопросы сотрудничества в диаде «учитель – ученик». Это отражается в профессиональном стандарте учителя в части требований к решению воспитательных задач: отмечается необходимость готовности к проектированию ситуаций и событий, развивающих смысловую сферу школьников посредством интерактивных форм и методов работы.

Цель исследования: определить содержание психологической готовности к осуществлению воспитательной деятельности и этапы её формирования. Методы исследования: анализ научной литературы и практического опыта, опрос, формирующий эксперимент, метод проектов. Общий объём выборки 198 человек. На первом этапе студентам предлагалось оценить свою готовность к сотрудничеству; на втором – решить кейсы, описывающие сотрудничество педагога со школьниками во внеурочной деятельности и другими субъектами образования; на третьем – смоделировать воспитательное затруднение и разрабо-

тать программу действий выхода из него; на четвёртом – создать проект, предусматривающий разработку сценарного плана воспитательного события, основанного на сотрудничестве субъектов образования; на пятом – оценить свою готовность к сотрудничеству.

Определено содержание психологической готовности к осуществлению воспитательной деятельности: а) понимание содержательной стороны, структуры, форм, функций сотрудничества; б) управление психическими состояниями в различных ситуациях воспитательного события; в) владение способами осуществления сотрудничественных отношений; г) отношение к сотрудничеству с субъектами образования; д) рефлексия и оценку воспитательных событий. Выделены этапы формирования готовности: 1) в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин посредством решения кейсов и проектных задач; 2) в процессе прохождения различных видов производственных практик посредством разработки проектов – воспитательных событий, ориентированных на сотрудничество. Субъективное оценивание студентами обнаружило низкий и средний (68,2%) уровни готовности к сотрудничеству в воспитательной деятельности. Формирование психологической готовности на первом этапе первоначально определило сложности в процессе решения кейсов (67% студентов испытывают трудности); у 28% участников был обнаружен опыт сотрудничающих отношений; успешно спроектировали сценарный план воспитательного события 11% участников.

Вывод: Включение в психолого-педагогические дисциплины кейсов, проектных заданий, разработка и реализация проектов в ходе педагогической практики, а также вовлечение в сотрудничество в рамках научной и воспитательной деятельности способствуют формированию психологической готовности к воспитательной деятельности.

Ключевые слова: психологическая готовность, сотрудничественные отношения, воспитательная деятельность, воспитательное событие, кейс, моделирование, проект

Cooperation in the implementation of extracurricular educational activities: Formation of psychological readiness in future teachers

A. Yu. Kachinskaya¹, L. V. Skorova¹

¹ Irkutsk State University,
1 Karla Marksa Str., Irkutsk 664003, Russia

Authors:

Anna Yu. Kachinskaya

SPIN: 4522-2811

ORCID: 0000-0003-1227-5063

e-mail: max115221@list.ru

Larisa V. Skorova

SPIN: 4837-8566

AuthorID: 437223

ORCID: 0000-0002-7849-8625

e-mail: larisa.skorova@gmail.com

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. In recent years, teacher–student cooperation in the field of extracurricular activities has come to the fore. This trend is reflected in the professional standards for teachers as regards the requirements for extracurricular educational activities. In particular, teachers are expected to show readiness to design interactive settings and situations that develop the semantic sphere of school students.

The study aims to determine the content of psychological readiness for the implementation of extracurricular educational activities and the stages of its formation. At the first stage, the respondents were asked to assess their readiness for cooperation; at the second, to solve cases describing the cooperation of teachers and other education stakeholders with students in extracurricular activities; at the third, to simulate possible hindrances and develop a relevant action program; at the fourth stage, to develop a project that includes a step-by-step program of an educational event based on the cooperation of education stakeholders; at the fifth

stage, to assess one's readiness for cooperation.

The study identified the content of psychological readiness for extracurricular educational activities. It includes: 1) awareness of content, structure, forms and functions of cooperation; 2) management of psychological conditions at different stages of an educational event; 3) skillful use of different cooperation patterns; 4) attitude to cooperation with education stakeholders; 5) reflection and evaluation of extracurricular educational events. The study also identified the stages of readiness formation: 1) while doing courses in psychology and education through project-based and case teaching; 2) while doing internships through development of projects, i.e., cooperation-based educational events.

The subjective assessment revealed low and average (68.2%) levels of readiness for cooperation in educational activities. The formation of psychological readiness at the first stage identified difficulties in solving cases (67% of students experience difficulties); 28% of participants had experiences of cooperation-based relationships; 11% of participants successfully designed a step-by-step program of an extracurricular education event.

To conclude, the formation of psychological readiness for educational activities will definitely benefit from 1) project-based and case teaching of psychological and pedagogical disciplines, 2) development and implementation of projects as part of teaching internships, 3) cooperation practices as part of research and educational activities.

Keywords: psychological readiness, collaborative relationships, educational activity, educational event, case, simulation, project

Введение

Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности традиционно является предметом многих исследований, проводимых, в том числе, на «стыке» разных наук. В большинстве работ авторы сосредоточивают свое внимание на образовательной деятельности будущего учителя, в то время как вопросы подготовки будущих педагогов к реализации трудовых функций, связанных с воспитательной работой, зачастую не получают должного освещения.

Воспитательная деятельность педагога предусматривает не только трансляцию школьникам нормативных моделей поведения и ценностных и смысловых ориентиров, но и формирование у них инициативы к саморазвитию и самовоспитанию. Передача школьникам ответственности за процесс самовоспитания возможна только в особой форме межличностного взаимодействия взрослого и ребенка, в особой форме субъект-субъектных отношений – отношений сотрудничества. Сотрудничество в воспитательной деятельности учителя долгое время не являлось предметом психолого-педагогических исследований. В большей мере изучалось сотрудничество самих школьников в урочной (групповой) и внеурочной (коллективные творческие дела) видах деятельности. Такое сотрудничество представлено в коллективных творческих делах, различного рода воспитательных и образовательных мероприятиях, акциях и целом ряде современных форм: флэшмобы, квесты, баттлы и проч.

Платформу для исследования трудовой деятельности заложили работы Л. С. Выготского, раскрывающие методологические принципы сотрудничества ребенка и взрослого в границах зоны ближайшего развития. В этом контексте взрослый понимается как инициатор активности ребенка, и такая активность разворачивается в совместной со взрослым или сверстниками деятельности. Взрослый как источник активности является для ребенка «двигателем», который

инициирует собственную активность личности ребенка (Выготский 1991).

Принципиально иной взгляд мы находим в трудах А. Адлера, отмечавшего, что сотрудничество – это та задача, которую должен решать каждый индивид на протяжении своей жизни (Адлер 1997). А значит, сама личность несёт ответственность за инициацию этого сотрудничества, сама личность является причиной собственной активности.

А. К. Осницкий отмечает, что сотрудничество должно рассматриваться в качестве компонента регуляторного опыта, влияющего на успешность деятельности личности в целом. Такое понимание адресует нас к деятельностной парадигме и акцентирует исследовательское внимание на индивидуальном опыте личности и ее волевом (регуляторном) компоненте (Осницкий 2019).

Исследования А. Л. Журавлева и Т. А. Нестика содержат идеи о сотрудничающих отношениях. Раскрывая это понятие, авторы указывают, что такие отношения способствуют формированию и развитию активной жизненной позиции, стимулируют субъектность в общении и деятельности, развивают сопереживание, взаимопонимание, самостоятельность, организованность, дисциплинированность. Сотрудничающие отношения, с точки зрения авторов, дают личности возможность выстраивать межличностное взаимодействие «на равных» (Журавлев, Нестик 2010).

В. В. Курунов и Н. А. Айнулина понимают сотрудничество как целенаправленное взаимодействие равноправных субъектов деятельности, одинаково значимых для каждого ее участника, при условии отсутствия потенциальной конфликтности (Курунов, Айнулина 2020). Эта мысль приводит нас к пониманию равной роли взаимодействующих в деятельности людей. Авторы говорят о готовности к сотрудничеству и раскрывают ее через понимание готовности как желания вступать во взаимодействие с другими участниками совместной деятельности. Такое

желание должно опосредоваться пониманием собственной функции в этом взаимодействии и стремлением к достижению общей цели деятельности.

В исследованиях И. Р. Айгулина (2022), Л. В. Белобородовой (2022), А. А. Ерошенко и И. А. Кирилловой (2017) и др. изучается готовность к сотрудничеству, которая понимается в качестве основы успешной совместной деятельности. Анализируется алгоритм построения сотрудничающего взаимодействия (Антохина, Останина 2020; Карпенко 2018). В исследованиях последних лет описаны формы сотрудничества, в качестве которых рассматриваются: продуктивные действия, совместные интеллектуальные, умственные и предметные действия, инициатива и учебное взаимодействие (Дубовицкая, Щербакова, 2012; Селимханов 2020).

Изучены особенности готовности к сотрудничеству, представленные:

- наличием общей цели взаимодействующих людей;
- активными интеллектуальными действиями;
- проявлением инициативы, направленной на выполнение общей деятельности;
- интересом к происходящему, понимаемому в качестве исходной точки, «запускающей» совместную деятельность;
- ясным распределением ролей при выполнении совместной деятельности, что профилактирует возможные конфликтные отношения;
- самоорганизованностью как специальным умением.

Правомерным является определение готовности к сотрудничеству в качестве сложившегося представления о сотрудничестве как форме совместной деятельности, которая включает в себя:

1) оценку позитивных и негативных моментов взаимодействия людей в условиях осуществляемой ими деятельности;

2) обеспечение потребности сотрудничающего взаимодействия при реализации совместной деятельности.

Отсюда следует, что возникновение психологической готовности предусматривает:

- а) постановку цели на основе потребностей и мотивов деятельности;
- б) выработку плана, модели, схемы предстоящих действий;
- в) воплощение готовности в предмете действия;
- г) применение определенных средств и способов деятельности;
- д) сравнение хода и промежуточных результатов с поставленной целью, корректировка действий при необходимости.

Осуществление воспитательной деятельности – одна из трудовых функций педагога. Психологическая готовность к сотрудничеству формируется и развивается в процессе профессионального становления и в целом определяет эффективность воспитательных воздействий.

Воспитательная деятельность педагога предполагает регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды, реализацию интерактивных форм и методов воспитательной работы с использованием их как на занятии, так и во внеурочной деятельности, реализацию воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т. д.), проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка, использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка.

В психолого-педагогической литературе рассматривается алгоритм построения сотрудничающего взаимодействия, формы сотрудничества, сотрудничающие отношения, показатели и особенности готовности к сотрудничеству (Карпенко 2018; 2019; Селимханов 2020; Оказова и др., 2022 и др.). Однако в большинстве случаев речь идёт об учебном сотрудничестве, организации учебного сотрудничества и формировании мотивации к со-

трудничеству со сверстниками в учебной деятельности. Вместе с тем готовность к сотрудничеству является основой успешной совместной деятельности. Кроме того, существующие подходы к формированию психологической готовности к сотрудничеству у будущих педагогов не учитывают специфику самой организации образовательной деятельности в университете: в основном акцент делается на овладение предметной областью.

В данном исследовании мы придерживаемся представлений о сотрудничестве как целенаправленном взаимодействии равноправных субъектов воспитательной деятельности, одинаково значимом для каждого участника. Анализ литературы и собственного практического опыта позволил предложить следующее содержание и структуру психологической готовности к сотрудничеству при осуществлении воспитательной деятельности. Психологическая готовность к сотрудничеству при осуществлении педагогом воспитательной деятельности представляет собой:

- 1) желание взаимодействовать с обучающимися, их родителями и педагогами в решении задач развития школьников и вступать в отношения, интерес к содержанию воспитания;
- 2) понимание необходимости сотрудничества и своей позиции, функций в сотрудничестве;
- 3) активные действия по реализации совместной деятельности;
- 4) инициативность, ответственность, самоорганизованность, проявляющиеся по ходу развертывания деятельности;
- 5) опыт сотрудничающих отношений;
- 6) эмоции, чувства, возникающие в процессе планирования и осуществления сотрудничества в воспитательной деятельности.

Многокомпонентность феномена психологической готовности к сотрудничеству в диапазоне воспитательной деятельности педагога приводит к мысли о необходимости ее целенаправленного измерения и формирования.

Материалы и методы

В исследовании использовались следующие методы: анализ научной литературы и практического опыта, опрос, формирующий эксперимент с использованием кейс-метода, моделирование ситуаций, метод проектов. Анализ психолого-педагогической литературы позволил структурировать представления о содержании, структуре, показателях психологической готовности к осуществлению деятельности; определить содержание психологической готовности к сотрудничеству при осуществлении воспитательной деятельности.

На основе анализ практического педагогического и психологического опыта была обоснована целесообразность формирования психологической готовности к осуществлению воспитательной деятельности у будущих педагогов в процессе теоретической и практической подготовки в педагогическом институте; определены этапы и содержательное наполнение.

Для проведения опроса студентов был разработан опросник (с целью оценки субъективной готовности к сотрудничеству при осуществлении воспитательной деятельности), который использовался до и после формирующих воздействий. Опросник был направлен на оценку составляющих готовности: познавательной, эмоционально-оценочной и поведенческой. На основе субъективной оценки выявлялся уровень готовности: низкий, средний, высокий.

На первом этапе студентам предлагалось оценить свою готовность к сотрудничеству, на втором – решить кейсы, описывающие сотрудничество педагога со школьниками во внеурочной деятельности, а также с другими субъектами образования, на третьем – разработать программу действий выхода из смоделированного воспитательного затруднения; на четвертом – создать проект, предусматривающий разработку сценарного плана воспитательного события, основанного на сотрудничестве субъектов

образования, и на пятом – оценить свою готовность к сотрудничеству.

В соответствии с описанными этапами определены уровни психологической готовности к сотрудничеству в воспитательной деятельности: знаниевый (представленный психологической грамотностью педагога в вопросах сотрудничества), деятельностный (психологическая компетентность, представленная умением использовать в воспитательной деятельности приёмы и способы организации и осуществления сотрудничества), оценочный (оценка и коррекция результатов воспитательной деятельности в диапазоне сотрудничества).

На разных этапах формирования психологической готовности к сотрудничеству использовались:

1. Кейсы, описывающие сотрудничество педагога со школьниками во внеурочной деятельности, а также другими субъектами образования, и предполагающие: а) поиск решений посредством определения цели сотрудничества со школьниками учётом его возрастных и индивидуальных особенностей, б) поиск практических приёмов, использование которых будет уместно для регуляции психических состояний участников анализируемой ситуации, в) перечисление последовательности воспитательных действий в данной ситуации («как бы вы поступили на месте педагога?»). Вопросы и задания к кейсу соответствовали определённому нами содержанию психологической готовности к сотрудничеству при осуществлении воспитательной деятельности:

а) определите цель сотрудничества в предложенной ситуации с учащимся указанного в ситуации возраста (с учетом его возрастных особенностей);
б) перечислите 1-2 практических приема, использование которых будет уместно для регуляции психических состояний участников предлагаемой ситуации;
в) перечислите последовательность ваших воспитательных действий (на месте педагога) в данной ситуации.

2. Моделирование предполагало создание образа: а) воспитательного затруднения со школьниками конкретного возраста, б) разработку плана (модели, схемы) своих действий по сотрудничеству в смоделированной ситуации, в) представление примеров конкретных средств и способов сотрудничества с учётом возрастных и индивидуальных особенностей участников смоделированной ситуации.

Моделируемые ситуации должны содержать: а) описание конкретного поведения, действий, слов в ситуации воспитательного сотрудничества из реальной школьной практики, б) проявление возрастных и индивидуальных особенностей участников воспитательного события, в) информацию, позволяющую принять воспитательное решение, предполагающее сотрудничество субъектов образования.

Требования к моделируемой ситуации (структура ситуации):

- краткое описание реальной школьной ситуации воспитательного сотрудничества в диаде «классный руководитель – школьник»: конкретные поведение, действия, слова участников;
- описание проявляемых в данной ситуации индивидуальных и возрастных особенностей участников;
- содержится информация, позволяющая принять воспитательное решение, предполагающее сотрудничество.

3. Проект, предусматривающий разработку и реализацию сценарного плана воспитательного события, предусматривающего сотрудничество субъектов образовательных отношений. Проект должен продемонстрировать: а) знание возрастных особенностей, а также их учёт при осуществлении воспитательных воздействий, б) владение приёмами рефлексии мыслей, чувств, действий и оценки воспитательного события, в) владение приёмами управления психическими состояниями в различных ситуациях воспитательного события.

Содержание проектных заданий согласовывалось с определенным нами содержанием

жанием психологической готовности к сотрудничеству в воспитательной деятельности педагога:

1. Смоделируйте любое воспитательное затруднение с учащимися конкретного психологического возраста.

2. Разработайте план (модель, схему) своих воспитательных действий по сотрудничеству в смоделированной ситуации.

3. Приведите примеры конкретных средств и способов сотрудничества действий с учетом возрастных и личностных особенностей участников смоделированной ситуации.

Исследование было направлено на уточнение содержания и определение этапов формирования психологической готовности к осуществлению воспитательной деятельности и проходило в течение трех лет. Общий объем выборки составил 198 студентов 3 и 4 курсов, обучающихся по программе «Педагогическое образование».

Результаты и их обсуждение

Качественный анализ и интерпретация результатов проведенного исследования позволило нам определить содержание психологической готовности к осуществлению воспитательной деятельности у будущих педагогов. В структуру психологической готовности входит:

а) понимание содержательной стороны, структуры, форм, функций сотрудничества;

б) управление психическими состояниями в различных ситуациях воспитательного события;

в) владение способами осуществления сотрудничества;

г) отношение к сотрудничеству с субъектами образования;

д) рефлексия и оценку воспитательных событий.

Субъективное оценивание студентами (будущими педагогами) психологической готовности к сотрудничеству в воспитательной деятельности обнаружило преобладание у них низкого и среднего

(68,2%) уровней готовности к сотрудничеству в воспитательной деятельности. Эти студенты испытывают затруднения при выполнении всех видов заданий: кейсов, проектных работ. В индивидуальном опыте студентов с низким и средним уровнями психологической готовности к реализации сотрудничества отсутствуют навыки сотрудничества отношений. Студенты не рефлексируют субъективное восприятие таких отношений и, следовательно, испытывают затруднения при организации сотрудничества в собственной учебно-профессиональной деятельности.

Формирование психологической готовности на первом этапе первоначально определило сложности в процессе решения кейсов (67% студентов испытывают трудности). Студенты этой группы справились с первым заданием к кейсу – могли определить цель сотрудничества, но на этапе выполнения второго и третьего заданий кейса (указать практический прием и последовательность воспитательных действий) не справились с ними. Отмечается два преобладающих затруднения: 1) воспитательные приемы, которые выбирают студенты, не соотносятся с целью сотрудничества; 2) приемы не согласуются с последующими воспитательными действиями педагога, которые проектируют студенты.

Ещё у 28% участников был обнаружен опыт сотрудничающих отношений. Его рефлексия позволила студентам этой группы справиться с кейсами, моделированием ситуаций и выполнением проектных заданий. Преобладающие трудности связаны с определением последовательности воспитательных действий студентов в роли будущего педагога. Эта ситуация обусловлена дефицитом соответствующего профессионального опыта и может быть устранена в ходе различных видов практики.

И только 11% участников успешно спроектировали сценарный план воспитательного события. У студентов этой группы отмечалось минимальное количество ошибок, они в большей мере демон-

стрировали уверенность в своих воспитательных действиях.

Беседа, проведенная после окончания исследования, дала возможность участникам осмыслить репертуар собственных затруднений на разных этапах исследования. Студенты, характеризующиеся низким и средним уровнями психологической готовности к сотрудничеству, отмечали, что в собственном опыте (школьном и студенческом) не имели сотрудничества отношений.

В ходе исследования нами были обозначены этапы формирования психологической готовности: 1) в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин посредством решения кейсов и проектных задач; 2) в процессе прохождения различных видов производственных практик посредством разработки проектов – воспитательных событий, ориентированных на сотрудничество.

Поэтому в границах профессиональной подготовки студентов актуальной задачей становится вооружить их умениями выстраивать сотрудничество. Это возможно через организацию учебной деятельности в вузе в модели, актуализирующей и инициирующей сотрудничество.

Выводы

Эмпирические данные, полученные в ходе исследования, позволяют говорить о следующих этапах формирования психологической готовности к сотрудничеству в воспитательной деятельности у будущих педагогов:

1. Освоение психолого-педагогических дисциплин, ориентированных на формирование потребности/желания сотрудничать; понимание необходимости сотрудничества в процессе реше-

ния воспитательных задач; понимание цели и содержания сотрудничества в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями; владение приемами регуляции собственных психических состояний и способами сотрудничества действий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, разработка плана (модели, схемы) своих действий по сотрудничеству в воспитательной деятельности.

2. Приобретение опыта сотрудничества в образовательной деятельности в процессе обучения.
3. Производственная (педагогическая) практика, предполагающая осуществление действий по реализации своего желания/интереса к сотрудничеству отношениям, применение средств и способов сотрудничества действий.
4. Рефлексия личного и учебно-профессионального опыта сотрудничества отношений.

Закономерно предположить, что если у студентов не инициировать сотрудничество, у них не будет сотрудничества опыта и опыта организации своей деятельности на основе сотрудничества отношений с коллегами и во взаимодействии со школьниками и их родителями. Представляется целесообразным в процессе обучения и профессионального становления вооружить студентов умениями выстраивать сотрудничество и организовывать учебно-профессиональную деятельность в модели, актуализирующей и инициирующей опыт сотрудничества.

Результатом формирования психологической готовности к сотрудничеству будет активность самого педагога, его профессионализм.

Литература

- Адлер, А. (1997) *Наука жить*. Киев: Port-Royal, 288 с.
- Айнулин, И. Р. (2022) Связь готовности к сотрудничеству и успешности решения задач разного типа. В кн.: *Старт в науку 2022: Сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса. Петрозаводск, 30 мая 2022 года. Часть 1*. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», с. 161–165.

- Антохина, В. А., Останина, А. В. (2020) Формирование умений учебного сотрудничества у младших школьников при обучении их русскому языку. *Вопросы педагогики*, № 12-1, с. 20–27.
- Байбородова, Л. В. (2022) Современные направления развития взаимодействия субъектов образовательных организаций. В кн.: *Пространство образования и личностного развития: практики исследования и сотрудничества: материалы межрегиональной научно-практической конференции*. Ярославль: ИРО, с. 28–33.
- Выготский, Л. С. (1991) Педагогическая психология. М.: Педагогика, 480 с.
- Дубовицкая, Т. А., Щербакова, О. И. (2012) Проблема психологической готовности личности к сотрудничеству. *Современные проблемы науки и образования*, № 3, с. 381.
- Ерошенко, А. А., Кириллова, И. А. (2017) Формирование готовности к общению-сотрудничеству в группах социально-психологического тренинга. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*, № 12 (154), с. 327–334.
- Журавлев, А. Л., Нестик Т. А. (2010) *Психология управления совместной деятельностью: Новые направления исследований*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 248 с.
- Карпенко, А. В. (2018) Факторы формирования у учителей начальных классов компетентности в построении сотруднических отношений с семьями обучающихся. *Современные проблемы науки и образования*, № 6, с. 281.
- Карпенко, А. В. (2019) Модель формирования у будущих учителей начальных классов компетентности в построении сотруднических отношений с семьями обучающихся. *Человеческий капитал*, № 9 (129), с. 103–111.
- Курунов, В. В., Айнулина, Н. А. (2020) Методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности. *Мир науки. Педагогика и психология*, т. 8, № 5, с. 4.
- Оказова, З. П., Келексаева, М. С., Тепсуркаева, З. В. и др. Сотрудничество школы и семьи, проблемы и пути их решения (2022). В кн.: Э. А. Пирмагомедова (ред.). *Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения: Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Дербент, 27 февраля 2022 года*. М.: Парнас, с. 65–72.
- Осницкий, А. К. (2019) Смысложизненные ориентации и проблемы рефлексии. В кн.: *Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXIV Международного симпозиума. Посвящается 95-летию со дня рождения В. Э. Чудновского, Москва, 10-11 апреля 2019 года*. М.: ПИ РАО, с. 51–55.
- Селимханов, М. С. (2020) Оценка готовности студентов к продуктивному сотрудничеству в системе управления качеством профессионального образования в вузе. В кн.: А. А. Барабас (ред.). *Проблемы и перспективы развития систем оценки качества образования. Механизмы управления качеством образования в контексте реализации региональной политики в сфере оценки качества образования: Сборник материалов V межрегиональной научно-практической конференции. В 2-х частях, Челябинск, 19 ноября 2020 года. Часть 2. Челябинск: Региональный центр оценки качества и информатизации образования*, с. 259–263.

References

- Adler, A. (1997) *Nauka zhit' [Science of living]*. Kyiv: Port-Royal Publ., 288 p. (In Russian)
- Ainulin, I. R. (2022) Svyaz' gotovnosti k sotrudnichestvu i uspehnosti resheniya zadach raznogo tipa [The connection between readiness to cooperate and success in solving problems of various types]. In: *Start v nauke 2022: Sbornik statey Mezhdunarodnogo nauchno-issledovatel'skogo konkursa. V 2-kh chastyakh, Petrozavodsk, 30 maya 2022 goda. Petrozavodsk: Mezhdunarodnyy tsentr nauchnogo partnerstva "Novaya Nauka" [Start in Science 2022: Collection of articles from the International Research Competition. Petrozavodsk, May 30, 2022], part 1. Petrozavodsk: Mezhdunarodnyi tsentr nauchnogo partnerstva "Novaya Nauka"*, pp. 161–165. (In Russian)
- Antokhina, V. A., Ostanina A. V. (2020) Formirovaniye umeniy uchebnogo sotrudnichestva u mladshikh shkol'nikov pri obuchenii ikh russkomu yazyku [Formation of educational cooperation skills in younger schoolchildren when teaching them the Russian language]. *Voprosy pedagogiki — Pedagogical issues*, no. 12-1, pp. 20–27. (In Russian)
- Bayborodova, L. V. (2022) Sovremennyye napravleniya razvitiya vzaimodeystviya sub'yektov obrazovatel'nykh organizatsiy [Modern directions for the development of interaction between subjects of educational organizations]. In: *Prostranstvo obrazovaniya i lichnostnogo razvitiya: praktiki issle-*

- dovaniya i sotrudnichestva: materialy mezhhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferentsii, Yaroslavl', 09-10 dekabrya 2021 goda. [Space of education and personal development: practices of research and cooperation: materials of the interregional scientific and practical conference, Yaposlavl, December 09-10 2021]. Yaposlavl: IDE Publ., pp. 28–33. (In Russian)
- Dubovitskaya, T. A., Shcherbakova, O. I. (2012) Problema psikhologicheskoy gotovnosti lichnosti k sotrudnichestvu [The problem of an individual's psychological readiness to cooperate]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya — Modern problems of science and education*, no 3, p. 381. (In Russian)
- Eroshenko, A. A., Kirillova, I. A. (2017) Formirovaniye gotovnosti k obshcheniyu-sotrudnichestvu v gruppakh sotsial'no-psikhologicheskogo treninga [Formation of readiness for communication and cooperation in socio-psychological training groups]. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta — Scientific notes of the Lesgaft University*, no. 12 (154), pp. 327–334. (In Russian)
- Karpenko, A. V. (2018) Faktory formirovaniya u uchiteley nachal'nykh klassov kompetentnosti v postroyenii sotrudnicheskikh otnoshenij s sem'yami obuchayushchikhsya [Factors in developing primary school teachers' competence in building collaborative relationships with students' families]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya — Modern problems of science and education*, no. 6, p. 281. (In Russian)
- Karpenko, A. V. (2019) Model' formirovaniya u budushchikh uchiteley nachal'nykh klassov kompetentnosti v postroyenii sotrudnicheskikh otnoshenij s sem'yami obuchayushchikhsya [A model for developing competence among future primary school teachers in building collaborative relationships with students' families]. *Chelovecheskiy kapital — Human capital*, no. 9 (129), pp. 103–111. (In Russian)
- Kurunov, V. V., Ainulina, N. A. (2020) Metodika diagnostiki gotovnosti k sotrudnichestvu v sovmestnoj deyatel'nosti [Methodology for diagnosing readiness to cooperate in joint activities]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya — World of Science. Pedagogy and psychology*, vol. 8, no. 5, p. 4. (In Russian)
- Okazova, Z. P., Kelekhsaeva, M. S., Tepsurkaeva, Z. V. et al. (2022) Sotrudnichestvo shkoly i sem'i, problemy i puti ikh resheniya [Cooperation between school and family, problems and ways to solve them]. In: E. A. Pirmagomedova (ed.). *Psihoklogo-pedagogicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya: puti i sposoby ikh resheniya: Sbornik materialov V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, Derbent, 27 fevralya 2022 goda. [Psychological and pedagogical problems of modern education: ways and means of solving them: Collection of materials of the V International Scientific and Practical Conference, Derbent, February 27, 2022]*. Moscow: Parnas Publ., p. 65–72.
- Osnitsky, A. K. (2019) Smyslozhiznennyye oriyentatsii i problemy refleksii [Meaningful orientations and problems of reflection]. In: *Psihologicheskie problemy smysla zhizni i akme: Elektronnyy sbornik materialov XXIV Mezhdunarodnogo simpoziuma. Posvyashchaetsya 95-letiyu so dnya rozhdeniya V. E. Chudnovskogo, Moskva, 10-11 aprelya 2019 goda [Psychological problems of the meaning of life and acme: Electronic collection of materials of the XXIV International Symposium. Dedicated to the 95th anniversary of the birth of V. E. Chudnovsky, Moscow, April 10-11, 2019]*. Moscow: PI RAE Publ., pp. 51–55. (In Russian)
- Selimkhanov, M. S. (2020) Otsenka gotovnosti studentov k produktivnomu sotrudnichestvu v sisteme upravleniya kachestvom professional'nogo obrazovaniya v vuze [Assessing students' readiness for productive cooperation in the quality management system of professional education at a university]. In: A. A. Barabas (ed.). *Problemy i perspektivy razvitiya sistem otsenki kachestva obrazovaniya. Mekhanizmy upravleniya kachestvom obrazovaniya v kontekste realizatsii regional'noj politiki v sfere otsenki kachestva obrazovaniya: Sbornik materialov V mezhhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chelyabinsk, 19 noyabrya 2020 goda [Problems and prospects for the development of education quality assessment systems. Mechanisms for managing the quality of education in the context of implementing regional policy in the field of assessing the quality of education: Collection of materials of the V interregional scientific and practical conference. Chelyabinsk, November 19, 2020]*, part 2. Chelyabinsk: Regional'nyy tsentr otsenki kachestva i informatizatsii obrazovaniya Publ., pp. 259–263. (In Russian)
- Vygotsky, L. S. (1991) *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. Moscow: Pedagogika Publ., 480 p. (In Russian)

Организация формы наставничества «педагог – студент – ученик» через проектную деятельность

А. А. Капиева¹, О. В. Балачевская¹, К. Р. Капиева²

¹ Кубанский государственный медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации
350063, Россия, г. Краснодар, ул. М. Седина, д. 4

² Краснодарский государственный институт культуры
Министерства культуры Российской Федерации
350072, Россия, г. Краснодар, ул. 40-летия Победы, д. 33

Сведения об авторах:

Александрия Артемовна Капиева
e-mail: Kapieva_aa@mail.ru

Ольга Владимировна Балачевская
ORCID: 0000-0002-5292-8383
e-mail: sov200479@mail.ru

Кнаррик Робертовна Капиева
SPIN: 3248-3058
Scopus AuthorID: 880526
e-mail: brilliantka09@mail.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В статье описываются способы формирования образовательного пространства, обладающего высоким развивающим потенциалом, позволяющим посредством наставничества совершенствовать умения и навыки проектной деятельности учащихся, а также укреплять традиционные российские духовно-нравственные ценности. Определяется сущность и специфика понятий «наставничество» и «проектная деятельность». Наставничество рассматривается как один из ключевых способов развития человеческого потенциала, который является основой социально-экономического развития страны. Анализируются возможности реализации модели наставничества «педагог – студент – ученик» в проектной деятельности, которая представляет собой особую форму учебной работы, формирующей умение пользоваться информацией, формулировать проблему, задачи, цели для ее решения, то есть формировать основы научной деятельности, необходимые для становления специалиста в будущем.

Посредством проектной деятельности через систему наставничества реализуется проекты с медицинской

направленностью в различных областях: стоматология, фармация и медико-профилактическое дело. Например, в курсе «Юный фармацевт» школьники под руководством наставников-студентов и педагога выполняют проект по лекарственным растениям, который включает в себя изучение методов создания гербария, сбор лекарственных растений, их описание на латинском и русском языках, изучаются различные лекарственные формы их применения и проводится сравнительный анализ. Таким образом, учащиеся совместно проходят все этапы научной деятельности с последующим написанием статьи и участием в конференции с докладом результатов.

Главной особенностью этого взаимодействия является то, что наставники имеют небольшую разницу в возрасте, поэтому легче происходит передача информации и коммуникация между учащимися; таким образом, снимается «психологический барьер», и школьники обучаются в дружелюбной и комфортной атмосфере. В свою очередь, студентов курирует педагог-наставник, который всегда может направить исследование или взаимодействие подопечных в нужном направлении. Такая система совместной работы является более эффективной и продуктивной, так как обмен опытом, знаниями происходит не в строгих академических рамках, а в непринужденной обстановке, нацеленной на результат и креативность мышления.

В статье делаются выводы о важности педагогического наставничества как неотъемлемом компоненте проектной деятельности и эффективном средстве профессионального самоопределения личности учащихся. Ставятся вопросы о необходимости обоснования выбора методов наставничества для реализации проектной деятельности учащихся, активизирующих и облегчающих работу на каждом ее этапе.

Ключевые слова: наставничество, проектная деятельность, «педагог-студент-ученик», образовательное пространство, профессиональное самоопределение, научная деятельность

Organizing project activities through the mentoring model 'teacher — university student — schoolchild'

A. A. Kapieva¹, O. V. Balachevskaya¹, K. R. Kapieva²

¹ Kuban State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation
4 M. Sedina Str., Krasnodar 350063, Russia

² Krasnodar State Institute of Culture of the Ministry of Culture of the Russian Federation
33 40-letiya Pobedy Str., Krasnodar 350072, Russia

Authors:

Alexandria A. Kapieva

e-mail: Kapieva_aa@mail.ru

Olga V. Balachevskaya

ORCID: 0000-0002-5292-8383

e-mail: sov200479@mail.ru

Knarik R. Kapieva

SPIN: 3248-3058

Scopus AuthorID: 880526

e-mail: brilliantka09@mail.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article describes the ways of forming an educational space with a high developmental potential, which uses mentoring to improve university students' and schoolchildren's skills of participating in project activities and strengthen traditional Russian spiritual and moral values. We describe the essence and specifics of the concepts of 'mentoring' and 'project activity'. We consider mentoring to be a key way to develop human potential, which is the basis of the socio-economic development of the country. We also analyze the prospects of implementing the 'teacher — university student — schoolchild' mentoring model in project activities, which is a special form of educational work that forms the ability to use information, as well as formulate a problem and steps for its solution — that is, the basic ability to conduct research, which is necessary for becoming a specialist in the future.

Dentistry, pharmacy and preventive medicine are the fields in which projects with a medical focus are implemented using

project activities within a mentoring system. For example, the course Young Pharmacist involves schoolchildren who, under the guidance of mentors (university students) and a teacher, carry out a project on medicinal plants: study the methods of creating a herbarium, collect medicinal plants, describe them in Latin and Russian, learn various medicinal forms of their use and carry out a comparative analysis. This allows university students and schoolchildren to jointly go through all stages of research, ending with writing of an article and participating in a conference with a report.

The main feature of this interaction is that mentors have a small age difference with schoolchildren, which makes communication and knowledge transfer easier: the 'psychological barrier' is removed and schoolchildren study in a friendly and comfortable atmosphere. In turn, university students are supervised by a teacher-mentor, who can always steer the research or interaction in the right direction. Such a system of collaboration is more effective and productive, since the exchange of experience and knowledge takes place not in a strict academic framework, but in a relaxed atmosphere aimed at results and creative thinking.

The article draws conclusions about the importance of pedagogical mentoring as an integral component of project activities and an effective means of professional self-determination of schoolchildren. We raise questions about the need to justify the choice of mentoring methods for the implementation of project activities of schoolchildren, activating and facilitating work at each stage.

Keywords: mentoring, project activity, teacher — university student — schoolchild, educational space, professional self-determination, scientific activity

Введение

В настоящее время наша страна движется по пути важных трансформаций в образовательной и социокультурной сферах, необходимость которых определяется изменениями в национальном мышлении, целеполагании, поведении, а также непосредственно вызовами со стороны экономического сектора. Важность скоординированных и системных преобразований в этих областях отражена в национальном проекте «Образование», который ставит перед всеми образовательными учреждениями два основных вызова: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей и культурных традиций народов Российской Федерации (Национальный проект «Образование» 2018).

Достижение поставленных задач невозможно без создания эффективной образовательной среды и системы поддержки, способствующей формированию и развитию соответствующих умений и навыков у участников образовательного процесса, а также их общекультурных и общепрофессиональных компетенций. Данная система также должна содействовать в разрешении проблем самодетерминации и профориентации учащихся. Наиболее эффективной стратегией для достижения указанных целей и задач, по нашему мнению, является использование различных форм наставничества. Сегодня наставничество, исторически первая форма передачи социального опыта, является одним из важнейших аспектов развития образования и находится в фокусе внимания различных структур управления.

На государственном уровне к проблеме возрождения института наставничества обратился Президент РФ В. В. Путин, поднявший этот вопрос 23 декабря 2013 года на совместном заседании Государственного совета и Комиссии при президенте РФ по мониторингу достижения целевых

индикаторов социально-экономического развития (Всероссийское общественное движение наставников детей и молодежи «Наставники России» 2023).

Анализ российской системы наставничества показывает, что многие учебные заведения рассматривают это явление как стратегически важный компонент образовательной системы. Приоритетной задачей они считают формирование у учащихся способности к самостоятельному развитию новых навыков и компетенций, а также умения правильно использовать знания, полученные в процессе обучения. По итогу меняется сама модель наставничества, расширяется состав участников дидактических отношений, сфера их применения, процесс взаимодействия и круг решаемых с помощью наставничества проблем (Яшкина 2021).

Для того чтобы уточнить содержание и сущность понятия «наставничество», следует отметить, что в настоящее время не существует четкого определения этого явления. Однако, руководствуясь комплексным подходом к пониманию данного феномена, в большинстве определений подчеркивается, что наставничество – это способ передачи знаний и навыков от человека, более опытного в определенной области.

Например, в Положении Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Методический инструментальный по осуществлению наставничества на государственной гражданской службе Российской Федерации» от 28.04.2020 г. говорится, что наставничество является технологией, позволяющей передавать имеющийся опыт, знания от наставника к подопечному в процессе позитивного взаимодействия и сотрудничества, формируя у наставляемого набор соответствующих навыков и национальных ценностей, в том числе и метакомпетенции (Положение Минтруда и социальной защиты РФ 2020).

В Новом методологическом словаре терминов и понятий Е. Г. Азимова наставничество определяется как осуществляе-

мая старшим поколением форма воспитания, обучения и профессиональной подготовки молодежи. С психологической же точки зрения наставничество рассматривается как доверительное общение между несколькими поколениями, устанавливаемое с целью передачи профессионального опыта и моральных норм (Азимов 2009).

В своем исследовании М. В. Кларин утверждает, что наставничество выполняет функцию своеобразной передачи образовательного опыта на основе воспитания и обучения наставляемого лица, что в свою очередь способствует его более быстрой адаптации к профессиональной деятельности, а также может являться одной из форм помощи и поддержки молодых людей (Кларин 2016).

Таким образом, наставничество – это универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве.

Наставничество также позволяет решить ряд вопросов при организации и реализации проектной деятельности, например, в работе со школьниками, в профессиональном обучении, в поддержке талантливой молодежи, в работе с детьми с ограниченными возможностями и др.

Под проектной деятельностью в психолого-педагогической литературе понимается деятельность по созданию специального прототипа или опытного образца предполагаемого или возможного объекта, системы или изделия (Евстратова, Исаева, Лешукова 2018).

Ученый в области искусствоведения В. Ф. Сидоренко позиционирует проектную деятельность как особый вид деятельности, характеризующийся творческим и интегративным аспектами, инновационностью и направленностью на создание продукта, товара или услуги, имеющих личное или общественное значение (Сидоренко 1984).

Выделяются различные способы реализации форм наставничества через организацию работы наставнической пары/группы, участники которой находятся в определенной ролевой ситуации, определяемой основной деятельностью и позицией участников. В числе самых крупных форм наставничества, включающих много вариаций в зависимости от условий реализации, можно назвать пять: «педагог – ученик», «педагог – педагог», «студент – ученик», «работодатель – ученик», «работодатель – студент» (Методология целевой модели наставничества 2019). В нашем случае практический интерес представляет более сложная форма наставничества «педагог – студент – ученик».

Взаимодействие «педагог – студент – ученик» в проектной деятельности характеризуется значительным влиянием на наставляемого, что содействует его профессиональному самоопределению, формированию правильной образовательной траектории, а также способствует модификации ценностей личностного содержания, в том числе традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Главной особенностью этого взаимодействия является то, что наставники имеют небольшую разницу в возрасте, поэтому легче происходит передача информации и коммуникация между учащимися, таким образом, снимается «психологический барьер» и школьники обучаются в дружественной и комфортной атмосфере. В свою очередь, студентов курирует педагог-наставник, который всегда может направить исследование или взаимодействие подопечных в нужном направлении. Такая система совместной работы является более эффективной и продуктивной, так как обмен опытом, знаниями происходит не в строгих академических рамках, а в непринужденной обстановке, нацеленной на результат и креативность мышления.

Таким образом, можно сделать вывод, что наставничество в системе «педагог – студент – ученик» реализующееся в про-

ектной деятельности, – это педагогическое взаимодействие и сотрудничество участников образовательного процесса (наставника и подопечного), организованное специально для создания проекта в определенной области, посредством передачи образовательного опыта от наставника, благодаря которому подопечный приобретает знания и необходимые компетенции для реализации проекта.

Материалы и методы

Посредством проектной деятельности через систему наставничества «педагог – студент – ученик» на базе Кубанского государственного медицинского университета реализуется проекты с медицинской направленностью в различных областях.

Проектная деятельность с обучающимися в образовательном учреждении является одним из развивающих и индивидуально-ориентированных методов обучения, направленных на формирование навыков планирования решения задач, сбора и обработки информации, проведения исследований и экспериментов, а также анализа полученных результатов. Реализация проектной деятельности в системе наставничества «педагог – студент – ученик» способствует развитию творческих способностей и логического мышления, объединяет полученные в образовательном процессе знания и вовлекает учащихся в решение конкретных и важных с медицинской точки зрения проблем. Рассматривается проектная деятельность учащихся с нескольких сторон (см. рис. 1).

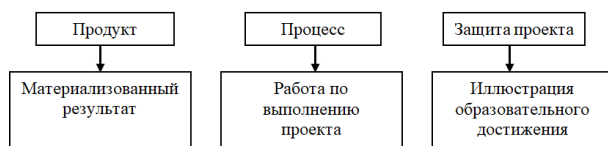


Рисунок 1. Этапы проектной деятельности

Проекты реализуются как в рамках одного предмета, так и в содержании нескольких, например стоматология, фармация и медико-профилактическое дело.

Учащиеся совместно проходят все этапы научной деятельности с последующим написанием статьи и участием в конференции с докладом результатов. Иллюстрация образовательного достижения учащихся ориентирована на формирование и развитие метапредметных и личностных результатов.

Количество людей, участвующих в проектной деятельности, различное, это могут быть индивидуальные или групповые проекты. Проект может быть реализован как в течение короткого периода времени, например, на одном занятии, так и в течение более длительного периода.

Виды реализуемых проектов в системе наставничества «педагог – студент – ученик» представлены на рис. 2.

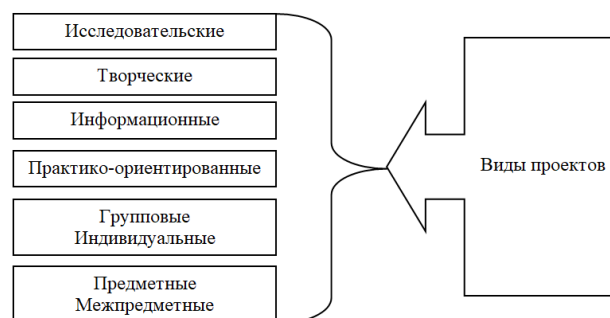


Рисунок 2. Виды реализуемых проектов в системе наставничества «педагог-студент-ученик»

Например, в курсе «Юный фармацевт» школьники под руководством наставников-студентов и педагога выполняют проект по лекарственным растениям, который включает в себя изучение методов создания гербария, сбор лекарственных растений, их описание на латинском и русском языках, изучаются различные лекарственные формы их применения и проводится сравнительный анализ.

Далее для определения эффективности и удовлетворенности работой в рамках проектной деятельности в курсе «Юный фармацевт» с использованием системы наставничества «педагог – студент – ученик» было проведено анкетирование (авторский вариант) всех задействованных участников.

Результаты и их обсуждение

Опрос школьников показал, что все удовлетворены результатами участия в проектной деятельности, такого рода обучение было для них достаточным и понятным. Студенты-наставники под руководством педагога всегда могли дать

ответы на вопросы учащихся. Больше 90% учащихся отметили, что получили новые знания по предметам медицинской направленности, и это однозначно повлияло на выбор их будущей профессии. Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты опроса школьников

№	Вопросы анкеты	Ответы школьников		
		Да (кол-во ответов в %)	Нет (кол-во ответов в %)	Затрудняюсь ответить (кол-во ответов в %)
1.	Удовлетворены ли вы участием в проектной деятельности под руководством наставников?	80%	20%	0%
2.	Всегда ли студент-наставник мог дать ответы на ваши вопросы?	68%	24%	8%
3.	Получили ли вы новые знания в процессе участия в проектах?	92%	8%	0%
4.	Было ли для вас достаточным и понятным обучение?	68%	16%	16%
5.	Повлияло ли участие в проектной деятельности под руководством наставников на выбор вашей будущей профессии?	80%	20%	0%

Правильно организованная работа наставников повысила уровень мотивации и информированности школьников старшего возраста в вопросах образования, личностного развития, самореализации и профессиональной ориентации, повлияло на развитие компетенций необхо-

димых для формирования гармоничной личности, в целом улучшило образовательные, культурные и иные результаты.

Опрос студентов наставников также проходил в виде анкетирования, результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты опроса студентов-наставников

№	Вопросы анкеты	Ответы студентов-наставников		
		Да (кол-во ответов в %)	Нет (кол-во ответов в %)	Затрудняюсь ответить (кол-во ответов в %)
1.	Сталкивались ли вы раньше с системой наставничества?	10%	90%	0%
2.	Было ли вам комфортно работать в системе наставничества?	80%	20%	0%
3.	Хотели бы вы продолжить работу в системе наставничества?	70%	20%	10%
4.	Давал ли вам педагог-наставник обратную связь по результатам работы, говорил о том, что вы делаете правильно, неправильно, что можно улучшить?	100%	0%	0%
5.	Довольны ли вы вашей совместной работой в системе наставничества «педагог-студент-ученик»?	80%	10%	10%

Наставники, участвующие в руководстве проектной деятельностью школьников, – это ответственные, социально активные студенты, обладающие гражданскими ценностями и стремлением к саморазвитию, мотивированные на улучшение окружающей среды, увлеченные и способные передать свою «творческую энергию» другим. В своем большинстве они справились с поставленной перед ними задачей, по результатам опроса 70% студентов желали бы продолжить работу в системе наставничества, 80% наставников довольны совместной работой в системе наставничества «педагог – студент – ученик» в курсе «Юный фармацевт».

Наставничество в проектной деятельности создает необходимые условия для реализации студентами себя в области научного творчества, формирует ценностное отношение к поисково-исследовательской деятельности и развивает их интеллектуальный потенциал.

С педагогами наставниками также был проведен миниопрос, результаты которого 100% с утвердительными ответами по всем вопросам:

1. Готовы ли вы делиться опытом наставничества в проектной деятельности с другими? (да/нет)

2. Хотели бы Вы продолжить работу в программе наставничества? (да/нет)

3. Появилось ли у вас желание в дальнейшем развивать и расширять программу наставничества по медицинскому направлению? (да/нет)

4. Повысился ли у студентов и школьников интерес к изучению предметов медицинской направленности? (да/нет)

Так, 93% респондентов удовлетворены организацией наставничества в системе «педагог – студент – ученик» в рамках курса «Юный фармацевт», 7% в целом были довольны, но хотели бы большей самостоятельности в реализации проектной деятельности.

Также анализировалось качество проделанной работы наставников по следующим критериям:

- количественный рост успешно реализованных проектов медицинской направленности;

- активность наставляемых в научной деятельности образовательной организации (показателем является участие в конкурсах, олимпиадах, конференциях) (см. рис. 3).

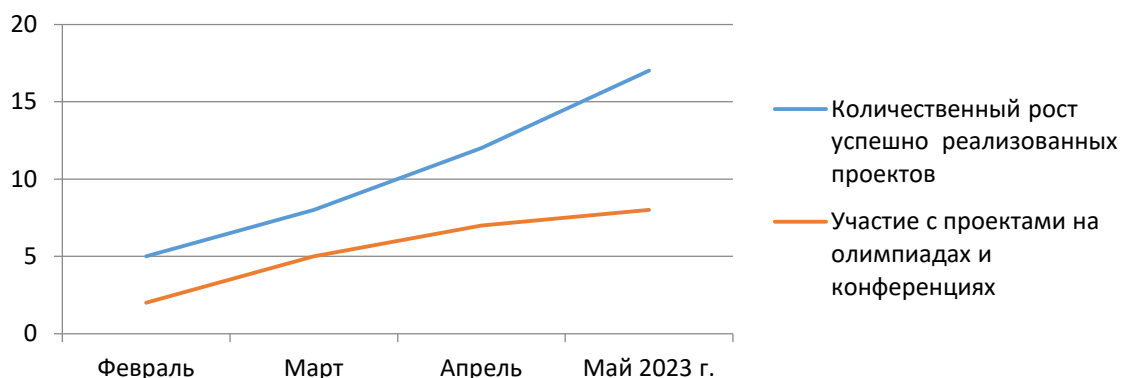


Рисунок 3. Количественные показатели результатов проектной деятельности

Положительная динамика наблюдается как в количественном и качественном росте успешно реализованных проектов медицинской направленности, так и в активности наставляемых по участию с проектами на олимпиадах и конференциях.

Реализация модели наставничества «педагог – студент – ученик» в проектной деятельности по предметам медицинской направленности представляет собой особую форму учебной работы, формирующей умение пользоваться информацией,

формулировать проблему, задачи, цели для ее решения, то есть формировать основы научной деятельности, необходимые для становления специалиста в будущем.

Выводы

Для осуществления результативной, эффективной проектной деятельности обучающихся важно подобрать методы наставничества из числа современных, актуальных и наиболее подходящих под особенности организации и проведения конкретной проектной деятельности и определенной группы учащихся, активизирующих и облегчающих работу на каждом этапе реализации проекта.

Таким образом, применение модели наставничества «педагог – студент – ученик» через проектную деятельность имеет следующие оцениваемые результаты:

- повышение успеваемости и улучшение психоэмоционального фона внутри групп учащихся;
- количественный и качественный рост успешно реализованных образовательных проектов учащихся;
- снижение числа профессионально дезориентированных школьников;

- увеличение числа учеников, планирующих в будущем также стать наставниками;

- увеличение числа школьников, поступающих на охваченные наставнической практикой факультеты и направления.

Взаимодействие учащихся общеобразовательных школ и студентов профессиональных учебных заведений способствует профессиональному и личностному самоопределению, модификации образовательных траекторий и ценностей, повышению учебных результатов и мотивации, расширению метакомпетенций.

Благодарности

Заведующему кафедрой фундаментальной и клинической биохимии, профессору, доктору медицинских наук **Быкову Илье Михайловичу** за поддержку, наставничество и возможность организации и проведения занятий по проектной деятельности со школьниками на базе кафедры Фундаментальной и клинической Биохимии Кубанского государственного медицинского университета.

Литература

- Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009) *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. М.: Издательство ИКАР, 448 с.
- Всероссийское общественное движение наставников детей и молодежи «Наставники России» (2023). [Электронный ресурс]. URL: <https://наставникироссии.рф/methodology/> (дата обращения 12.09.2023).
- Евстратова, Л. А., Исаева, Н. В., Лешукова, О. В. (2018) *Проектное обучение: практики внедрения в университетах*. М.: ВШЭ, 149 с.
- Кларин, М. В. (2016) Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века. *Этап: экономическая теория, анализ, практика. Экономика и образование*, № 5, с. 92–112.
- Национальный проект «Образование» (2018). [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (дата обращения 12.09.2023).
- Положение Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 28.04.2020 г. «Методический инструментарий по осуществлению наставничества на государственной гражданской службе Российской Федерации» (версия 2.0). [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/gossluzhba/> (дата обращения 13.09.2023).
- Распоряжение Министерства Просвещения Российской Федерации «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества для обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования» от 25.12.2019 г. № Р-145. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/> (дата обращения 03.09.2023).
- Сидоренко, В. Ф. (1984) Генезис проектной культуры. *Вопросы философии*, № 10, с. 87–99.

Яшкина, К. Ю. (2021) Теоретические подходы к определению сущности понятия «наставничество». В кн.: *Исследование молодых ученых: материалы XXIII Междунар. науч. конф.* Казань: Молодой ученый, с. 10–13.

References

- Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009) *Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow: ICAR Publ., 448 p. (In Russian)
- Evstratova, L. A., Isaeva, N. V., Leshukova, O. V. (2018) *Proektnoe obuchenie: praktiki vnedreniya v universitetakh* [Project training: implementation practices at universities]. Moscow: HSE Publ., 149 p. (In Russian)
- Klarin, M. V. (2016) *Sovremennoe nastavnichestvo: novye cherty traditsionnoi praktiki v organizatsiyakh XXI veka* [Modern mentoring: new features of traditional practice in organizations of the XXI century]. *Etap: ekonomicheskaya teoriya, analiz, praktika. Ekonomika i obrazovanie Stage: economic theory, analysis, practice. Economics and Education*, no. 5, pp. 92–112. (In Russian)
- Natsional'nyj proekt "Obrazovanie" [National project "Education"] (2018). [Online]. Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (accessed 12.09.2023). (In Russian)
- Polozhenie Ministerstva truda i sotsial'noj zashchity Rossijskoj Federatsii ot 28.04.2020 g. "Metodicheskij instrumentarij po osushchestvleniyu nastavnichestva na gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhbe Rossijskoj Federatsii" (versiya 2.0)] Regulation of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of 28.04.2020 "Methodological tools for mentoring in the state civil service of the Russian Federation" (version 2.0). [Online]. Available at: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/gossluzhba/> (accessed 13.09.2023). (In Russian)
- Rasporyazhenie Ministerstva Prosveshcheniya Rossijskoj Federatsii "Ob utverzhdenii metodologii (tselevoj modeli) nastavnichestva dlya obuchayushchikhsya dlya organizatsij, osushchestvlyayushchikh obrazovatel'nyuyu deyatel'nost' po obshcheobrazovatel'nyim, dopolnitel'nyim obshcheobrazovatel'nyim i programmam srednego professional'nogo obrazovaniya" ot 25.12.2019 g. No. R-145 [Decree of the Ministry of Education of the Russian Federation "On approval of the methodology (target model) of mentoring for students for organizations engaged in educational activities in general education, additional general education and secondary vocational education programs" dated 25.12.2019 No. P-145]. [Online]. Available at: URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/> (accessed 03.09.2023). (In Russian)
- Sidorenko, V. F. (1984) *Genezis proektnoj kul'tury* [Genesis of project culture]. *Voprosy filosofii*, no. 10, pp. 87–99. (In Russian)
- Vserossijskoe obshchestvennoe dvizhenie nastavnikov detej i molodezhi "Nastavniki Rossii" [All-Russian public movement of mentors of children and youth "Mentors of Russia"] (2023). [Online]. Available at: <https://mentorofRussia.RussianFederation/methodology/> (accessed 12.09.2023). (In Russian)
- Yashkina, K. Yu. (2021) *Teoreticheskie podkhody k opredeleniyu sushchnosti ponyatiya "nastavnichestvo"* [Theoretical approaches to the definition of the essence of the concept of "mentoring"]. In: *Isledovanie molodykh uchenykh: materialy XXIII Mezhdunar. nauch. konf.* [Research of Young scientists: Materials of the XXIII International Scientific Conference]. Kazan: Young Scientist Publ., pp. 10–13. (In Russian)

Предпосылки самоорганизации некоторых психологических характеристик в классах средней школы

А. В. Капцов¹, Р. Р. Яхина², Е. А. Еграшкина²

¹ Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
443081, Россия, г. Самара, ул. Стара Загора, д. 76

² ГБУ ДПО Самарской области «Региональный социопсихологический центр»
443111, Россия, г. Самара, Московское шоссе, д. 125-А

Сведения об авторах:

Александр Васильевич Капцов

ORCID: 0000-0002-7999-6546

e-mail: avkaptsov@mail.ru

Рузиля Рафаиловна Яхина

ORCID: 0009-0005-5223-8381

e-mail: yaxina2602@gmail.ru

Елена Анатольевна Еграшкина

ORCID: 0009-0003-8743-6631

e-mail: egrashkina@list.ru

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке Госзадания Министерства образования и науки Самарской области от 28.12.22.

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Учебный класс как развивающая система представляет собой открытую систему, в которой благодаря межличностным взаимодействиям каждый обучающийся обменивается с другими субъектами учебного процесса энергией и информацией, создавая условия возникновения неустойчивости. В работах Н. В. Гришиной и С. Н. Костроминой (Гришина, Костромина 2021) рассмотрены теоретические аспекты возникновения неравновесных состояний для психологии личности без привязки к конкретным условиям образовательной среды. Целью исследования стало выявление условий возникновения феномена самоорганизации некоторых психологических характеристик обучающихся в ходе учебного процесса.

Эмпирическая часть исследования, являющаяся частью психологического мониторинга, проводимого сотрудниками Регионального социо-психологического центра под руководством Т. Н. Ключевой в образовательных организациях Самарской области, включала в себя выявление совокупности интеллектуальных, ценностно-мотивационных и личностных характеристик учащихся с 4 по 11 классы на протяжении 10 лет.

Показано, что явление самоорганизации возникало в некоторых учебных классах в следующих психологических характеристиках: познавательная активность, тревожность, гнев, мотив достижения, мотив учения (методика Ч. Д. Спилберга "State-Trait Personality Inventory" в адаптации А. Д. Андреевой); характеристики осознанной саморегуляции (методика ССП-М В. И. Моросановой), личностные ценности (тест

АНЛ А. В. Капцова) и других. При возникновении явления самоорганизации в учебном классе констатировалось наличие двух аттракторов как устойчивых состояний, к которым стягиваются исследуемые психологические характеристики. Доказательство феномена возникновения явления самоорганизации в том или ином учебном классе было выполнено через решение разностных уравнений с нелинейной аппроксимацией. Гипотеза исследования состояла в предположении наличия взаимосвязи между явлением самоорганизации в учебном классе и уровнем субъект-субъектных типов взаимодействия между обучающимися. Из экологической психологии известно, что к субъект-субъектным типам взаимодействия относят субъект-порождающий, субъект-совместный, субъект-обособленный типы взаимодействия, реализующиеся как в общении, так и в совместной деятельности.

В пилотажном исследовании (8-х и 9-х классов; 6-х и 7-х классов) на выборке школьников (n=132 школьника, 50% девушки) было установлено на примере совместной учебной деятельности, что явление самоорганизации наблюдается при превышении количества субъект-субъектных типов взаимодействия в классе не менее 30 % от общего количества взаимодействий.

Ключевые слова: самоорганизация, учебный класс, субъект-субъектный тип взаимодействия, аттракторы

Prerequisites for self-organization of certain psychological characteristics in secondary school classes

A. V. Kaptsov¹, R. R. Yakhina², E. A. Egrashkina²

¹ Moscow City Pedagogical University, Samara branch
76 Stara Zagora Str., Samara 443081, Russia

² Regional Socio-Psychological Center
125-A Moskovskoe Hwy, Samara 443111, Russia

Authors:

Alexander V. Kaptsov

ORCID: 0000-0002-7999-6546

e-mail: avkaptsov@mail.ru

Ruzilya R. Yakhina

ORCID: 0009-0005-5223-8381

e-mail: yaxina2602@gmail.ru

Elena A. Egrashkina

ORCID: 0009-0003-8743-6631

e-mail: egrashkina@list.ru

Funding. The research was carried out with financial support from the Ministry of Education and Science of Samara Region, State Assignment of 28 December 2022.

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The class as a developmental system is an open system in which, thanks to interpersonal interactions, each student exchanges energy and information with other participants of the educational process, creating conditions for instability. The works of N. V. Grishina and S. N. Kostromina (Grishina, Kostromina 2021) examine the theoretical aspects of the emergence of nonequilibrium states for personality psychology without reference to specific conditions of the educational environment. The purpose of this study was to identify the conditions in which certain psychological characteristics of students self-organize during the educational process.

The empirical part of the study focused on a set of intellectual, value-motivational and personal characteristics of students of grades 4 to 11 over the period of 10 years. It is a part of the psychological monitoring conducted by the employees of the Regional Socio-Psychological Center under the leadership of T. N. Klyueva in educational organizations of Samara Region.

It is shown that the following psychological characteristics self-organized in some class: cognitive activity, anxiety, anger, the achievement motive and the learning motive (C. D. Spielberg's State-Trait Personality Inventory, adapted by A. D. Andreeva); conscious self-regulation (SSP-M method

by V. I. Morosanova); personal values (ANL test by A. V. Kaptsov); and others. We established that the phenomenon of self-organization arose in the class in the presence of two attractors — i.e., stable states to which the psychological characteristics under study are drawn.

The emergence of self-organization in a particular classroom was proven through the solution of difference equations with nonlinear approximation. The research hypothesis was that there is a relationship between the phenomenon of self-organization in the classroom and the level of subject-subject types of interaction between students. From environmental psychology it is known that subject-subject types of interaction include the subject-generating, subject-joint and subject-separate types of interaction, which are present in both communication and joint activities.

In a pilot study (8th and 9th grades; 6th and 7th grades) on a sample of schoolchildren (n = 132, 50% females), it was established using the example of joint educational activities that the phenomenon of self-organization is observed when the number of subject-subject types of interaction in the class is at least 30% of the total number of interactions.

Keywords: self-organization, classroom, subject-subject type of interaction, attractors

Введение

Интерес к психологии образовательной среды имеет неравномерный характер и начинается с работ Л. С. Выготского, согласно которым «...социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности < ... > или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм» (цит. по: Панов 2007, 54). Среди видов взаимодействий выделяются, прежде всего, взаимодействия «учитель – ученик», «ученик – ученик» и «ученик – образовательная среда». Ученики объединены в рамках учебного класса, однако взаимодействия не ограничиваются этими рамками и выходят за их пределы. Учебный класс как развивающая система представляет собой открытую систему, в которой благодаря межличностным взаимодействиям каждый обучающийся обменивается с другими субъектами учебного процесса энергией и информацией, создавая условия возникновения неустойчивости. В работах Н. В. Гришиной и С. Н. Костроминой (Гришина, Костромина 2021) рассмотрены теоретические аспекты возникновения неравновесных состояний для психологии личности без привязки к конкретным условиям образовательной среды. В математической теории динамических систем существуют разностные уравнения, позволяющие получать количественную и качественную информацию, анализируя континуальную эволюцию параметров системы в дискретно выбранные моменты времени. В работах В. Ф. Петренко и О. В. Митиной (Митина 1995; Петренко, Митина 1997) рассмотрена методология применения разностных уравнений для описания массового сознания в условиях больших социальных групп. В работе (Капцов, Некрасова 2021) показана возможность применения данной методологии в условиях малых учебных групп, а также тренинговых групп (Капцов, Матасова, Шаталина 2022). Однако эмпирические исследования, являющиеся частью

психологического мониторинга, проводимого сотрудниками Регионального социопсихологического центра под руководством Т. Н. Ключевой в образовательных организациях Самарской области, включающие в себя изучение совокупности интеллектуальных, ценностно-мотивационных и личностных характеристик учащихся с 4 по 11 классы на протяжении 10 лет, показали, что учебные классы не всегда выходят на режим самоорганизации и не по всем психологическим характеристикам.

Поэтому целью настоящего исследования было поставлено выявление условий возникновения феномена самоорганизации некоторых психологических характеристик обучающихся в ходе учебного процесса.

В ходе ежегодного психологического мониторинга исследовались многие характеристики, такие как: познавательная активность, тревожность, гнев, мотив достижения, мотив учения (методика Ч. Д. Спилберга State-Trait Personality Inventory в адаптации А. Д. Андреевой); планирование, моделирование, программирование, оценка, гибкость, самостоятельность (методика ССП-М В. И. Моросановой); ценность духовной удовлетворенности, ценность жизнедеятельности, ценность материального благополучия (тест АНЛ А. В. Капцова) и другие, однако в силу ограниченности объема публикации рассмотрим результаты, полученные только по методике А. Д. Андреевой.

Материалы и методы

Выборочные эмпирические исследования проводились в пяти классах средних школ Самарской области (по три 8-х и 9-х класса и по два 6-х и 7-х классов). Общая выборка школьников составила $n=132$ школьника, 50% девушки. Каждый класс обследовался дважды с интервалом один год. В первом исследовании школьники обследовались по 8 методикам, входящим в мониторинг, включая методику А. Д. Андреевой «Эмоциональное отношение к учебе», а во втором срезе кроме преды-

дущих методик школьники проходили экопсихологический вариант социометрии (Капцов 2017) с определением индивидуальных экопсихологических индексов экспансивности и статуса. Отбор экспериментальных классов проходил в несколько этапов. Первоначально из всего массива классов, участвующих в мониторинге (134 класса) были отобраны полные комплекты классов, расписание мони-

торинга которых выпадало на сентябрь 2023 года. Затем из беседы с психологами школ выбирались классы с наибольшей сплоченностью. По результатам качественного анализа было отобрано 5 классов, в которых была проведена экопсихологическая социометрия (количественный анализ) и рассчитаны индивидуальные социометрические индексы (табл. 1).

Таблица 1. Распределение социометрических статусов в совместной учебной деятельности (экспериментальные классы)*

Класс школы	отсут	с-о	о-с	о-о	обособ	совмес	порож	аттрак.
135_9А	0,47	0,08	0,06	0,09	0,03	0,16	0,11	2
146_9Б	0,49	0,11	0,03	0,08	0,03	0,15	0,12	2
149_9А	0,37	0,09	0,09	0,10	0,02	0,19	0,14	3
176_7В	0,55	0,05	0,06	0,10	0,05	0,14	0,05	1
Сельская7А	0,14	0,13	0,06	0,19	0,15	0,20	0,14	3

Примечание: * – последовательность расположения социометрических индексов в таблице сохранена как в анкете; отсут – отсутствие совместной деятельности; с-о – субъект-объектный тип взаимодействия; о-с – объект-субъектный тип взаимодействия; о-о – объект-объектный тип взаимодействия; обособ – субъект-обособленный тип взаимодействия; совмес – субъект-совместный тип взаимодействия; порож – субъект-порождающий тип взаимодействия; аттрак. – количество психологических характеристик, в которых наблюдаются два аттрактора

Результаты и их обсуждение

Малочисленность экспериментальных классов не позволила применить дискриминантный анализ, поэтому мы пошли по пути использования непараметрического корреляционного анализа (тау-Кендалла).

Из таблицы 1 следует, что распределение индивидуальных социометрических индексов достаточно равномерное, причем почти половина выборов школьников относится к отсутствию совместной учебной деятельности, а по сути, это наличие объект-объектного типа взаимодействия, что отличается, по мнению школьников, от выполнения заданий по инициативе, например, учителя. Одновременно треть выборов относится к объект-объектному типу взаимодействия, то есть школьники проявляют к одноклассникам психологическую индифферентность (безразличие) как в 9-х (школы 135, 146 и 149), так и в 7-х классах (Панов 2014). И только в сельской школе уровень безразличия к одноклассникам ниже, и связано это с сельской ментальностью (Капцов 2016). Второй особенностью является преобладание

субъект-объектных типов взаимодействия над противоположным объект-субъектным типом. То есть совместная деятельность школьников строго подчинена достижению личных целей и потребностей, невзирая на принятые в обществе нормы, правила и обычаи. Только школьники сельской школы почти в два раза чаще соблюдают принятые нормы (Капцов, Панов 2016). Следующий тип экпсихологического взаимодействия представляет собой активное противостояние одноклассников, причем в сельской школе это имеет принципиальный характер. Зато субъект-совместный тип в совместной деятельности у сельских школьников, хотя и не на много, но превышает уровень старшеклассников. Наконец, последний экпсихологический тип субъект-порождающего взаимодействия представлен в табл. 1 примерно одинаково, в районе 11–14%, что показывает наличие в классах некоторой онтологической общности (субъект совместного бытия), которая дает импульс к дальнейшему развитию группы или микрогруппы (Сидоренков 2020).

Таблица 2. Корреляционная матрица типов взаимодействия (тау-Кендалла)

Параметры	отсут	с-о	о-с	о-о	обособ	совмес	порож	аттрак.
отсут	1,00	-0,40	-0,60	-0,40	0,00	-1,00*	-0,60	-0,89*
о-с	-0,40	1,00	0,00	0,20	-0,20	0,40	0,40	0,45
с-о	-0,60	0,00	1,00	0,00	0,00	0,60	0,60	0,67
о-о	-0,40	0,20	0,00	1,00	0,60	0,40	0,00	0,22
обособ	0,00	-0,20	0,00	0,60	1,00	0,00	-0,40	-0,22
совмес	-1,00*	0,40	0,60	0,40	0,00	1,00	0,60	0,89*
порож	-0,60	0,40	0,60	0,00	-0,40	0,60	1,00	0,89*
аттрак.	-0,89*	0,45	0,67	0,22	-0,22	0,89*	0,89*	1,00

Примечание: * – статистически значимый уровень при $p < 0,05$; отсут – отсутствие совместной деятельности; с-о – субъект-объектный тип взаимодействия; о-с – объект-субъектный тип взаимодействия; о-о – объект-объектный тип взаимодействия; обособ – субъект-обособленный тип взаимодействия; совмес – субъект-совместный тип взаимодействия; порож – субъект-порождающий тип взаимодействия; аттрак. – количество психологических характеристик, в которых наблюдаются два аттрактора.

Из таблицы 2 следует, что количество психологических характеристик, в которых наблюдается самоорганизация, взаимосвязана с экопсихологическим статусом таких типов взаимодействия, как субъект-совместный и субъект-порождающий, что согласуется с экопсихологической концепцией В. И. Панова (Панов 2014).

Выводы:

1. Проведенные исследования на пилотажной выборке учащихся средних школ в количестве пяти классов показали, что обнаружены условия самоорганизации

(наличие двух аттракторов) на диаграмме Ламерея.

2. Эмпирическая гипотеза о взаимосвязи психологических характеристик и наличия субъект-субъектных типов взаимодействия подтвердилась.

3. Дальнейшие исследования необходимо продолжить в направлении увеличения объема экспериментальной выборки.

Благодарности

Авторы выражают благодарность научному сотруднику Т. В. Лариной за помощь в проведении эмпирического исследования.

Литература

- Гришина, Н. В., Костромина, С. Н. (2021) Процессуальный подход: устойчивость и изменчивость как основания целостности личности. *Психологический журнал*, т. 42, № 3, с. 39–51. DOI:10.31857/S020595920014166-8
- Капцов, А. В. (2016) Динамика личностных ценностей городской и сельской молодежи: сравнительный анализ. В кн.: Т. В. Дробышева, А. Л. Журавлев (ред.) *Социально-психологические исследования города*. М.: Изд-во Институт психологии РАН, с. 166–182.
- Капцов, А. В. (2017) Структура взаимодействий в малой группе. *Вестник Самарской гуманитарной академии, серия «Психология»*, № 1 (21), с. 147–158.
- Капцов, А. В., Некрасова, Е. В. (2021) Аттракторы стадий становления субъектности студентов вуза. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, т. 10, вып. 2 (38), с. 98–107. DOI: 10.18500/2304-9790-2021-10-2-98-107
- Капцов, А. В., Матасова, И. Л., Шаталина, М. А. (2022) Устойчивость эффекта развивающей программы по формированию стрессоустойчивости на становление субъектности студентов. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, т. 11, вып. 1 (41), с. 4–15. DOI: 10.18500/2304-9790-2022-11-1-4-15
- Панов, В. И. (2007) *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. СПб.: Питер, 352 с.
- Панов, В. И. (2014) *Экопсихология: парадигмальный поиск*. М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 304 с.

- Петренко, В. Ф., Митина, О. В. (1997) *Психосемантический анализ динамики общественного сознания: На материале политического менталитета*. М.: Изд-во МГУ, 214 с.
- Сидоренков, А. В. (2020) *Психология малых групп*. М.: Юрайт, 185 с.
- Panov, V. I., Kaptsov, A. V., Kolesnikova, E. I. (2018) Diagnosis Of Stages Of Agency Formation. *ICPE 2018 – International Conference on Psychology and Education, Moscow, July 25–26 2018*. М.: Future Academy, pp. 515–523. DOI 10.15405/epsbs.2018.11.02.57

References

- Grishina, N. V., Kostromina, S. N. (2021) Protsessual'nyy podkhod: ustoichivost' i izmenchivost' kak osnovaniya tselostnosti lichnosti [Process approach: stability and variability as the basis of personality integrity]. *Psikhologicheskij zhurnal* — Psychological Journal, vol. 42, no. 3, pp. 39–51. DOI: 10.31857/S020595920014166-8 (In Russian)
- Kaptsov, A. V. (2016) Dinamika lichnostnykh tsennostey gorodskoy i sel'skoj molodezhi: sravnitel'nyy analiz [Dynamics of personal values of urban and rural youth: comparative analysis]. In: T. V. Drobysheva, A. L. Zhuravlev (eds.) *Sotsial'no-psikhologicheskie issledovaniya goroda [Social and psychological studies of the city]*. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ., pp. 166–182. (In Russian)
- Kaptsov, A. V. (2017) Struktura vzaimodeystviy v maloy grappe [The structure of interactions in a small group]. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii, seriya "Psikhologiya"* — Bulletin of the Samara Humanitarian Academy, series "Psychology", no. 1 (21), pp. 147–158. EDN: VSOJZJ (In Russian)
- Kaptsov, A. V., Nekrasova, E. V. (2021) Attraktory stadiy stanovleniya sub"ektnosti studentov vuza [Attractors of the stages of formation of subjectivity of university students]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* — News of Saratov University. New episode. Series: Acmeology of education. Developmental psychology, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 98–107. DOI: 10.18500/2304-9790-2021-10-2-98-107 (In Russian)
- Kaptsov, A. V., Matasova, I. L., Shatalina, M. A. (2022) Ustoichivost' efekta razvivayushchej programmy po formirovaniyu stressoustojchivosti na stanovlenie sub"ektnosti studentov [Sustainability of the effect of a developmental program for the formation of stress resistance on the formation of students' subjectivity]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* — News of Saratov University. New episode. Series: Acmeology of education. Developmental psychology, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 4–15. DOI: 10.18500/2304-9790-2022-11-1-4-15 (In Russian)
- Panov, V. I. (2014) *Ekopsikhologiya: paradigmal'nyy poisk [Ecopsychology: a paradigmatic search]*. Moscow: Psychological Institute of RAE Publ.; Saint Petersburg: Nestor-History Publ., 304 p. (In Russian)
- Panov, V. I., Kaptsov, A. V., Kolesnikova, E. I. (2018) Diagnosis Of Stages Of Agency Formation. *ICPE 2018 – International Conference on Psychology and Education, Moscow, July 25–26 2018*. Moscow: Future Academy Publ., pp. 515–523. DOI 10.15405/epsbs.2018.11.02.57 (In English)
- Panov, V. I. (2007) *Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika [Psychodidactics of educational systems: theory and practice]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 352 p. (In Russian)
- Petrenko, V. F., Mitina, O. V. (1997) *Psikhosemanticheskij analiz dinamiki obshchestvennogo soznaniya: Na materiale politicheskogo mentaliteta [Psychosemantic analysis of the dynamics of social consciousness: Based on the material of political mentality]*. Moscow: Moscow State University Publ., 214 p. (In Russian)
- Sidorenkov, A. V. (2020) *Psikhologiya malyx grupp [Psychology of small groups]*. Moscow: Yurayt Publ., 185 p. (In Russian)

Целеполагание студентов и проявления когнитивного диссонанса в условиях кризиса образования

В. С. Карапетян¹

¹ Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна
3750010, Республика Армения, г. Ереван, пр. Тиграна Меца, д. 17

Сведения об авторе:

Владимир Севанович Карапетян
e-mail: vladimir.s.karapetyan@gmail.com

© Автор (2023).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим

Аннотация. Отмечается, что в современных условиях студенты решают большое количество жизненных задач, не все из которых непосредственно связаны с образовательным процессом, что приводит к сокращению спектра профессиональных, личностных и общекультурных интересов. Подчеркивается, что для этой социальной группы сегодня характерны следующие когнитивные диссонансы (понимаемые как противоречия, которые очень распространены и важны для студентов):

- 1) между уже сформулированной основной целью образования и целью индивидуального воспитания конкретного студента;
- 2) между личными ожиданиями и реальной жизнью;
- 3) между индивидуальным стилем образования и предлагаемыми обязательными форматами массового обучения;
- 4) между форматами, действующими в системе вуза, и другими формами индивидуального обучения.

На основе анализа результатов опроса студентов младших и старших курсов показано, что студенты не полностью удовлетворены тем, в какой мере полученное ими образование связано с их благосостоянием и соответствует их ожиданиям, а также не в полной мере понимают цели образования, сформулированные в различных нормативных документах, и слабо соотносят их с собственными жизненными целями.

Автор связывает это с тем, что в современном образовании вне фокуса внимания остается сопровождение личностного становления студентов, которое позволило бы им интегрировать цели образования с собственными жизненными целями. Делается предположение о том, что такое сопровождение должно быть нормативно регламентируемым и ориентироваться на изучение профессиональной и личностной динамики каждого студента при переходе с курса на курс, обеспечивая условия для становления не только профессионала, но и личностно зрелого человека, готового осуществлять жизненное целеполагание.

Ключевые слова: студенты, образование, целеполагание, когнитивный диссонанс

Goal-setting and cognitive dissonance in students during an education crisis

V. S. Karapetyan¹

¹ Armenian State Pedagogical University named after H. Abovyan
17 Tigran Mets, Yerevan 3750010, Republic of Armenia

Author:

Vladimir S. Karapetyan

e-mail: vladimir.s.karapetyan@gmail.com

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article discusses the students' goal-setting in the context of the current education crisis. In modern conditions, students solve a large number of life tasks, not all of which are directly related to the educational process, which reduces the range of their professional, personal and general cultural interests. The study emphasizes that students face difficulties in understanding and accepting the goals of education. Consequently, the following cognitive dissonances (understood as contradictions, which are very common

and important for students) are characteristic of this social group today: (1) between the already formulated main goal of education and the goal of individual character education of a particular student; (2) between personal expectations and real life; (3) between the individual style of education and the proposed mandatory forms of mass education; and (4) between the forms operating in the university system and other forms of individual education. The results of the students' survey show that they are not too satisfied with the extent to which their education is related to their well-being and meets their expectations and also do not fully understand the goals of education formulated in various regulatory documents and poorly correlate them with their own life goals. We connect this with the fact that support of students' personal development, which would allow them to integrate the goals of education with their own life goals, remains out of focus in modern education. We assume that such support should be regulated and focused on the study of the professional and personal dynamics of each student during the transition from course to course. This will provide conditions for the formation of not only a professional, but also a mature personality who is ready for successful goal-setting.

Keywords: students, education, goal setting, cognitive dissonance

Любой объект модельного характера в случае внешнего воздействия демонстрирует способность к прямому действию, иными словами, специфично для него, что мы интерпретируем как целеполагание. ... Структурно он состоит из элементарных форм, сходных с живым организмом. (Яхнин 2015)

В статье обсуждается проблема целеполагания студентов в контексте констатируемого сегодня кризиса образования. В современных условиях, решение жизненных задач не всегда непосредственно связаны с образовательным процессом. В частности, рассматривается соотношение жизненных, профессиональных, личностных и общекультурных интересов

студентов в процессе образования. В этом ракурсе они сталкиваются с затруднениями в осмыслении и принятии целей образования, в результате чего образуются противоречия, ведущие к когнитивному диссонансу. Противоречия между сформулированной основной целью образования и задачами индивидуального становления личности студента, личными ожи-

даниями и реальной жизнью, между обязательными форматами массового обучения и индивидуальными образовательными потребностями, либо другими формами индивидуального обучения не позволяют студенту интегрировать цели образования с собственными жизненными целями, что значительно снижает мотивацию к обучению. Цель образования не акцентируется, не обозначается четко и рассматривается студентом как способ достижения благополучия. В современном профессиональном образовании вне фокуса внимания остается сопровождение личностного становления студентов, которое позволило бы им формировать цели образования и интегрировать их с собственными жизненными целями.

Конечно, цель всегда зависит от действительного спроса и естественно, что для достижения цели должны быть решены определенные задачи, представленные конкретными алгоритмическими действиями, но каждое действие в свою очередь имеет свою цель (Кант 1964) и может стать возможностью для достижения других целей. У каждого действия есть цель. Эти цели, в свою очередь, служат для достижения других целей. Однако есть такая цель, которая уже не может служить... Кант уточняет: «На что я могу рассчитывать, если я это сделаю, что я должен сделать?» (Кант 1966). Действие включает в себя в качестве необходимого компонента акт сознания в виде постановки и поддержания цели. Но этот акт сознания не замыкается в себе, а «раскрывается» в действии. О целенаправленном процессе в рамках своих исследований рассуждает О. Тихомиров. По его мнению, целеполагание определяется как «формирование образа будущего результата действий (в процессе общения или самостоятельно) и принятие этого образа за основу практических или мыслительных действий» (Тихомиров, Телегина, Волкова 1977, 17). По сути, целеполагание — это формирование стратегической цели для первоначального планирования результата. О. Тихомиров делит целепо-

лагание на две части: в одном случае оно создается (порождается) человеком, а в другом случае является внешним (когда задается вопрос или ориентируется, вмещивается).

В условиях кризиса образования современный студент – во многом противоречивая личность в плане разных социальных ролей. С одной стороны, под влиянием условий демократизации студент стал достаточно свободным и самостоятельным, возможно, суверенным, но с другой стороны, с точки зрения образовательного процесса, резко сократились его как профессиональные и личностные, так и общекультурные интересы. Ежедневная занятость и заботы о жизни и планировании жизни также не малы. Несоответствие достижимых жизненных целей и мотивации приводит к проявлению когнитивного диссонанса. Именно это заставляет его тратить много времени на размышления, чтобы решить ряд жизненных проблем, отвечая на вопросы:

«Кто Я и что мне делать в ближайшем будущем?»,

«Почему я должен хорошо учиться и где гарантия того, что я нормально проживу потом?».

Мы попытались выяснить некоторые основные проявления диссонанса, существующие в жизни студентов. Выявлены противоречия, которые очень распространены и важны для студентов.

Согласно нашим данным, можно выделить следующие когнитивные диссонансы:

1) между уже сформулированной основной целью образования и целью индивидуального воспитания конкретного студента;

2) между личными ожиданиями и реальной жизнью;

3) между индивидуальным стилем образования и предлагаемыми обязательными форматами массового обучения;

4) между форматами, действующими в системе вуза, и другими формами индивидуального обучения.

У нас есть много примеров когнитивного диссонанса. Давайте попробуем взглянуть на проблему образования с несколько иной точки зрения.

Зададимся вопросом: как цель образования сформулирована в соответствующем документе и как она должна реально восприниматься обучающимся? В соответствующих документах указывается, что главной целью образования является формирование профессионально и социально компетентной личности, способной к творчеству и самоопределению в условиях меняющегося мира, обладающей развитым чувством ответственности и стремлением к созиданию.

Профессиональные знания, умения и навыки сами по себе являются лишь инструментом, способным принести обществу и человечеству в целом как пользу, так и вред, в зависимости от того, каковы нравственные качества профессионала» (Главная цель образования...). Попробуйте спросить студента, что он понял из этого. Он воспроизведет все одними и теми же словами, и поэтому были предложены две формулировки в 15 студенческих группах. Одно – то, что написано выше, а другое ясно написано следующим образом: «Главной целью высшего образования является формирование и развитие образа гражданина страны – как собственника страны и ответственного гражданина страны за обеспечение безопасности страны и организацию благополучной жизни людей. Нам всем нужны ваши знания и умения. Ты единственный, кем гордится страна» (Главная цель образования...). Но студентам не сказали,

кто это написал и откуда взялась эта формулировка.

В течение 5 месяцев было опрошено 300 студентов. Только 15 студентов прокомментировали принятый подход к образованию, остальным понравилось, что их знания должны в первую очередь служить развитию их страны. Такой вопрос может показаться совсем простым, когда студент в конце урока спросит, есть ли в мире такой университет, который называется университетом жизни? Где научат,

- 1) как быть счастливым,
- 2) как жить,
- 3) как зарабатывать,
- 4) как и с кем жениться и т. д.

Отвечает ли университет на эти вопросы?

Эти вопросы, естественно, вне поля зрения, но это важные вопросы, особенно для студентов, обучающихся на 3–4 курсах, в контексте проблемы целеполагания (Аствацатуров, 2014; Маркова 2013; Новикова 2015; Хуторский 2015; Целеполагание... 2014). На вопрос «Насколько полученное образование удовлетворит ваше благосостояние и ваши ожидания» студенты дают весьма расплывчатые ответы. Из 380 студентов только 15% дали положительный обнадеживающий ответ. Возможно, некоторые преподаватели об этом говорят, а другие считают, что студенты — зрелые люди, и нет необходимости тратить время на разъяснение этих вопросов. В целом до сих пор не действует сопроводительный документ, позволяющий изучать профессиональную и личностную динамику каждого студента при переходе с курса на курс.

Литература

- Аствацатуров, Г. О. (2014) *Технология целеполагания урока*. Волгоград: Учитель, 118 с.
- Главная цель образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://katip39.ru/wp-content/uploads/2020/04/Glavnaya-cel-obrazovaniya-1-1.pdf> (дата обращения 01.10.2023).
- Кант, И. (1964) *Критика чистого разума*, т. 3. М.: АН СССР, 722 с.
- Кант, И. (1966) *Сочинения*. М.: Мысль, 543 с.
- Тихомиров, Э. Д., Телегина, Т. Г., Волкова, Т. Г. и др. (1977) *Психологические механизмы целеобразования*. М.: Наука, 259 с.
- Хуторской, А. В. (2016) *Современная дидактика*. М.: Высш. шк., 639 с.
- Целеполагание в педагогической деятельности (2014). Астрахань: АОИУУ, 114 с.

Яхнин, Е. Д. (2015) Постановка проблемы мышления взгляд учёного-естественника. *Человек*, № 3, с. 69–79.

References

- Astvatsaturov, G. O. (2014) *Tekhnologiya tselepolaganiya uroka [The technology of goal-setting of the lesson]*. Volgograd: Uchitel' Publ., 118 p. (In Russian)
- Glavnaya tsel' obrazovaniya [The main purpose of education]. [Online]. Available at: <https://katip39.ru/wp-content/uploads/2020/04/Glavnaya-cel-obrazovaniya-1-1.pdf> (accessed 01.10.2023). (In Russian)
- Kant, I. (1964) *Kritika chistogo razuma [Critique of Pure Reason]*, vol. 3. Moscow: USSR Academy of Sciences Publ., 722 p. (In Russian)
- Kant, I. (1966) *Sochineniya [Works]*. Moscow: Mysl' Publ., 543 p. (In Russian)
- Tikhomirov, E. D., Telegina, T. G., Volkova, T. G. et al. (1977) *Psikhologicheskie mekhanizmy tseleobrazovaniya [Psychological mechanisms of goal formation]*. Moscow: Nauka Publ., 259 p. (In Russian)
- Khutorskoy, A. V. (2016) *Sovremennaya didaktika [Modern didactics]*. Moscow: Vyssh. Shk. Publ., 639 p. (In Russian)
- Tselepolaganie v pedagogicheskoy deyatel'nosti [Goal-setting in pedagogical activity]* (2014). Astrakhan: AOIUU Publ., 114 p. (In Russian)
- Yakhnin, E. D. (2015) Postanovka problemy myshleniya vzglyad uchenogo-estestvennika [Formulation of the problem of thinking the view of a natural scientist]. *Chelovek*, no. 3, pp. 69–79. (In Russian)

К вопросу об изучении феномена социального закаливания подростков с особыми образовательными потребностями

Л. А. Казакова¹

¹ Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова
432011, Россия, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5

Сведения об авторе:

Лариса Александровна Казакова

SPIN: 6574-5087

Scopus AuthorID: 57193311464

ResearcherID: AAF-6572-2019

ORCID: 0000-0002-5792-1041

e-mail: kazakovalarisa.07.12.2014@gmail.com

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Проблема исследования. Социально-политические и экономические изменения, происходящие в нашей стране, влияют на социализацию молодого поколения. Задачей системы образования мы считаем помощь подростку, в том числе и с особыми образовательными потребностями, в приобретении навыков социальной и физической устойчивости, нахождения смысла жизни, активной жизненной позиции.

Целью исследования является изучение особенностей социального закаливания современных подростков с особыми образовательными потребностями в системе образования.

Идеи биологических и гуманитарных наук

(например, физиологии, педагогики и психологии) являются продуктивными для исследования социального закаливания подростков с особыми образовательными потребностями; для диагностики особенностей социального закаливания использовались методика «Шкала дифференциальных эмоций» (ШДЭ) К. Изарда в адаптации А. Б. Леоновой; тест ценностных ориентаций М. Рокича и проективная методика «Что – Почему – Как».

Участниками экспериментальной работы выступили подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата и сохранным интеллектом (возрастная группа – от десяти до пятнадцати лет), обучающиеся в инклюзивных школах и школах-интернатах.

Результаты экспериментальной работы доказали, что подростки с особыми образовательными потребностями имеют сложности с проявлением и дифференциацией эмоций: преобладают отрицательные и простые эмоции; они не обязательно программируют и сопровождают человеческую деятельность и не нацелены на сохранение устойчивого поведения. Следовательно, одной из задач коррекционно-образовательной деятельности для обучающихся с особыми образовательными потребностями должно стать формирование и развитие навыков социального закаливания.

Статья имеет практическую значимость, т. к. результаты экспериментальной работы, описанные в ней, могут быть использованы с целью обновления адаптированных образовательных программ школьного и профессионального образования обучающихся с особыми образовательными потребностями в свете соответствия федеральным адаптированным образовательным программам.

Ключевые слова: подростковый возраст, особые образовательные потребности, эмоциональная сфера, эмоциональная устойчивость; ценностные ориентации, социальное закаливание

Approaches to research in social empowerment of adolescents with special educational needs

L. A. Kazakova¹

¹ Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov
4/5 Lenina Sq., Ulyanovsk 432011, Russia

Author:

Larisa A. Kazakova

SPIN: 6574-5087

Scopus AuthorID: 57193311464

ResearcherID: AAF-6572-2019

ORCID: 0000-0002-5792-1041

e-mail: kazakovalarisa.07.12.2014@gmail.com

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Social, political and economic changes taking place in Russia affect the socialization of youth. We believe that the aim of education is to help adolescents, including those with special educational needs, acquire skills of social and physical stability, find the meaning of life, and develop a proactive attitude.

The study aimed to analyze the features of social empowerment of today's adolescents with special educational needs in the educational setting.

Ideas developed by biological and human sciences (e.g., physiology, pedagogy, psychology) make a good foundation for the research in social development of adolescents with special educational

needs. Thus, to diagnose the characteristics of social empowerment we used Differential Emotions Scale (SDE) developed by K. Izard and adapted by A. B. Leonova, Rokeach Value Survey and the projective methodology What? Why? How?

The participants of the experiment were adolescents with musculoskeletal disorders and normal intelligence aged 10–15 years studying in inclusive and special schools.

The experiment proved that adolescents with special educational needs have difficulties in expressing and differentiating emotions. They show predominantly negative and simple emotions. Emotions are not necessarily used to program or accompany activity, nor are they aimed at maintaining sustainable behavior. Consequently, remedial educational activities for students with special educational needs should target formation and development of skills related to social empowerment.

The article informs practice as the reported experimental results can be used to update adapted general and vocational education programs for students with special educational needs in the light of compliance with federal adapted educational programs.

Keywords: adolescence, special educational needs, emotional sphere, emotional stability; value orientations, social empowerment

Введение

Современное общественное развитие Российской Федерации характеризуется нестабильностью, быстрыми изменениями в различных сферах жизни, высокими требованиями к человеку как к субъекту деятельности и общественных отношений. Перед системой образования нашей страны стоит задача обучения, воспитания и развития молодого поколения на основе общечеловеческих и национальных ценностей с учетом современной си-

туации общественного развития. В 2023-2024 учебном году Министерство просвещения Российской Федерации начинает реализацию федеральных образовательных программ для ступени дошкольного образования и для всех ступеней школьного образования; изменение целей, содержания, методов и условий обучения и воспитания коснется также и обучающихся с особыми образовательными потребностями; образовательный процесс с их участием должен быть направлен не только на усвоения теоре-

тических знаний, но и на формирование и развитие компонентов жизненной компетенции.

Жизненный цикл человека с особыми образовательными потребностями состоит из биологического и социального циклов, каждый из которых имеет фазовый характер, протекает медленнее, чем у человека без особых образовательных потребностей, и имеет свои особенности. Так, социальная жизнь человека с особыми образовательными потребностями может происходить в различной по объему и открытости среде (семейной, образовательной, профессиональной, досуговой и т. п.) с реализацией различных задач на короткий, средний или длительный срок; кроме того, желание (нежелание) действовать будет определяться особенностями характера и сформированным опытом (Мудрик, Никитинская 2021; Орлова 2018). На наш взгляд, социальная активность человека с особыми образовательными потребностями, умение противостоять жизненным трудностям, психическая устойчивость определяют его перспективы на благополучное и успешное социальное существование в современном быстро меняющемся мире, что соотносится с результатами исследований (Гузева 2022; Чернова 2022).

Современные комплексные исследования подросткового возраста фиксируют характерные для него особенности поведения и характера: независимость, негативизм, импульсивность, ригидность, отсутствие ответственности, низкая стрессоустойчивость, реактивность (Ковалевская 2018; Мельникова 2023; Долгова, Кошелева 2016). Подростки с особыми образовательными потребностями, кроме перечисленных выше особенностей, не обладают также развитыми коммуникативными навыками, устойчивыми интересами и ценностными ориентациями, активной жизненной позицией и настойчивостью, что актуализирует постановку и решение проблемы формирования и развития навыков жизнестойкости через педагогический процесс социального зака-

ливания (Елькина, Гиро 2019; Сорокоумова 2019).

Материалы и методы

Идеи биологических и гуманитарных наук (например, физиологии, педагогики и психологии) являются продуктивными для исследования социального закаливания подростков с особыми образовательными потребностями; для диагностики особенностей социального закаливания использовались методика «Шкала дифференциальных эмоций» (ШДЭ) К. Изарда в адаптации А. Б. Леоновой; тест ценностных ориентаций М. Рокича и проективная методика «Что – Почему – Как».

Участниками экспериментальной работы выступили тридцать подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата и сохранным интеллектом (возрастная группа – от 10 до 15 лет), обучающиеся в инклюзивных школах и школах-интернатах; восемнадцать юношей и двенадцать девушек.

Результаты и их обсуждение

Анализ научной литературы продемонстрировал, что такие феномены, как «жизнестойкость», «стрессоустойчивость», «закаливание», «выражение эмоций», «социальное закаливание» относятся к рядоположенным понятиям и системно дополняют друг друга, расширяя понятийное научное поле гуманитарных и естественных наук: философии, педагогики, психологии, медицины, физиологии, спортивной науки.

Философский уровень методологии выявляет сущность понятий «закаливание» и «социальное закаливание»; описывает их общие и отличительные характеристики; задает человекообразные рамки для применения этих понятий в прикладных исследованиях психолого-педагогического профиля.

На общенаучном уровне методологии социальное закаливание подростков с особыми образовательными потребностями исследуется в терминологии деятельности подхода, а именно как разновидность совместной деятельности пе-

дагога и обучающихся с особыми образовательными потребностями, в процессе которой происходит формирование и развитие социальных навыков устойчивости (физической, психической, эмоциональной, стрессоустойчивости и жизнестойкости) и преодоления трудных жизненных ситуаций (препятствий). Ведущими внутренними психологическими механизмами социального закаливания мы считаем личностное саморазвитие и самоутверждение через активизацию субъектной позиции личности.

На конкретно-научном уровне методологии, в педагогических исследованиях, социальное закаливание рассматривается как педагогическая технология, позволя-

ющая вырабатывать у обучающихся навыки устойчивости поведения в конкретных жизненных ситуациях, а также навыки проявления эмоций в зависимости от характера и повторяемости жизненной ситуации (Мирошкина, Евладова 2020; Мудрик 2017).

Для диагностики особенностей социального закаливания подростков с особыми образовательными потребностями было проведено эмпирическое исследование с использованием методики «Шкала дифференциальных эмоций» (ШДЭ) К. Изард, в адаптации А. Б. Леоновой; теста ценностных ориентаций М. Рокича и проективной методики «Что – Почему – Как» (см. табл. 1).

Таблица 1. Особенности проявления эмоций у подростков с особыми образовательными потребностями

Статистические показатели	Коэффициент самочувствия, условные единицы	Количество синонимов к словам, обозначающим эмоции	Количество подростков с направленностью желаний			Временная перспектива реализации желаний, лет
			На себя	На других	На мир	
Среднее арифметическое	0,69	4	12	7	11	2,2
Стандартное отклонение	0,22	1	-	-	-	0,6

Результаты экспериментального исследования показывают, что подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата не умеют дифференцировать эмоции, неправильно их называют и описывают их характеристики в реальности и на изображениях. Общаясь со сверстниками, особенно без физических и психических нарушений развития, подросток с особыми образовательными потребностями не всегда имел возможность проявить и отреагировать ту эмоцию, которая соответствовала ситуации.

Благодаря использованию метода не включенного наблюдения в условиях инклюзивной школы и школы-интерната в поведении подростков с особыми образовательными потребностями были зафиксированы и описаны следующие особенности: негативные эмоции, «эффект эмоционального взрыва», эмоциональная неустойчивость, что является следствием недоразвития саморегуляции.

Анализ данных таблицы 2 позволяет сделать вывод о том, что, во-первых, ценностные ориентации подростков с особыми образовательными потребностями отличаются от ценностных ориентаций их здоровых сверстников (среди инструментальных и терминальных ценностей подростки с особыми образовательными потребностями отдали предпочтение ценности «Здоровье»; на последнее, восьмое, место школьники с особыми образовательными потребностями поставили ценность «Интересная работа»). На наш взгляд, такой выбор можно объяснить наличием постоянного хронического заболевания, отсутствием знаний о профессиях и возможностях выбрать и освоить определенный вид профессиональной деятельности и найти место работы. Во-вторых, наблюдаются отличия между ценностными ориентациями девушек и юношей с особыми образовательными потребностями: девушки предпочитают ценности «Здоровье», «Наличие хороших

и верных друзей», «Самоконтроль»; молодые люди в иерархии ценностей выше ставят такие ценности как «Отстаивание своих интересов», «Твердая воля».

Исследуя с использованием проективной методики «Что – Почему – Как» уровни развития эмоционального интеллект подростков с особыми образовательными потребностями, мы пришли к выводу о том, что количество мальчиков с особыми образовательными потребностями

с низким уровнем развития эмоционального интеллекта выше, чем девочек на 80%; количество мальчиков и девочек с высоким и средним уровнем развития эмоционального интеллекта примерно одинаково. Количественные показатели уровней развития эмоционального интеллекта немногим выше у представителей женского пола, чем у представителей мужского пола (см. табл. 3).

Таблица 2. Шкала ценностных ориентаций подростков с особыми образовательными потребностями

Название ценности	Ранг ценности у	
	подростков с особыми образовательными потребностями мужского пола	подростков с особыми образовательными потребностями женского пола
Здоровье	1	1
Активная, деятельная жизнь	5	4
Интересная работа	8	8
Красота природы и искусства	7	5
Наличие хороших и верных друзей	2	2
Самоконтроль	6	3
Смелость в отстаивании своих интересов	3	7
Твердая воля	4	6

Таблица 3 Уровни развития эмоционального интеллекта подростков с особыми образовательными потребностями

Группа подростков	Уровни развития эмоционального интеллекта		
	Высокий (5-6 баллов)	Средний (3-4 балла)	Низкий (0-2 балла)
Подростки с особыми образовательными потребностями мужского пола (n=18)	5,0±0 (n=3)	3,33±0,52 (n=6)	1,11±0,66 (n=9)
Подростки с особыми образовательными потребностями женского пола (n=12)	5,33±0,58 (n=3)	3,4±0,55 (n=5)	1±0,82 (n=4)

Выводы

Таким образом, у подростков с особыми образовательными потребностями можно наблюдать недоразвитие эмоциональной сферы (замедляется скорость узнавания, процесс дифференциации и проявления эмоций); неустойчивость и ситуативную подвижность поведения; средний уровень развития эмоционального интеллекта; ценностную ориентацию на «Здоровье».

Из всего сказанного выше следует сделать вывод о том, что коррекционно-образовательный процесс в инклюзивной школе и школе-интернате должен быть ориентирован не только на развитие эмоционального интеллекта, но и на формирование и развитие навыков физической и эмоциональной стрессоустойчивости (социального закаливания).

Литература

- Гузева, А. В. (2022) Особенности мотивационно-ценностной сферы подростков с ограниченными возможностями здоровья. *Педагогическая перспектива*, № 2 (6), с. 45–52.
- Долгова, В. И., Кошелева, А. А. (2016) Феномен «Я-концепция» подростка. *Вестник ЮУрГГПУ*, № 7, с. 139–143.
- Елькина, Н. П., Гиро, М. В. (2019) Особенности личностного развития подростков с ДЦП. В кн.: *Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум»*, № XII. Новосибирск: Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, с. 66–70.
- Ковалевская, А. А. (2018) Стрессоустойчивость подростков. *Проблемы современного педагогического образования*, № 61-2, с. 298–300.
- Мельникова, Д. Д. (2023) Особенности поведения подростков и способы их вовлечения в уроки английского языка. *Science Time*, № 4 (111), с. 32–41.
- Мирошкина, М. Р., Евладова, Е. Б. (ред.). (2020) *Самоорганизация детей и взрослых как ответ на вызов неопределенности*. М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, 142 с.
- Мудрик, А. В. (2017) *Социальная психология воспитания*. М.: МПСУ, 439 с.
- Мудрик, А. В., Никитинская, Е. А. (2021) Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность. *Образование. Наука. Научные кадры*, № 2, с. 224–230.
- Орлова, Л. Г. (2018) Психологические особенности подростков. В кн.: *Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум»*, № 8. Новосибирск: СИППиСР, с. 55–58.
- Сорокоумова, Г. В. (2019) Развитие коммуникативных компетенций и уверенности в себе детей и подростков с ОВЗ. *Гуманизация образования*, № 6, с. 99–108.
- Чернова, Е. А. (2022) Педагогические условия формирования социальной успешности у подростков с ограниченными возможностями здоровья. *Гаудеамус*, № 3, с. 98–108.

References

- Chernova, E. A. (2022) Pedagogicheskie usloviya formirovaniya sotsial'noj uspehnosti u podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Pedagogical conditions for the formation of social success in adolescents with disabilities]. *Gaudeamus*, no. 3, pp. 98–108. (In Russian)
- Dolgoval, V. I., Kosheleva, A. A. (2016) Fenomen "Ya-kontseptsiya" podrostka [The phenomenon of the "I-concept" of a teenager]. *Vestnik YuUrGGPU — Herald SUrSHPU*, no. 7, pp. 139–143. (In Russian)
- Elkina, N. P., Giro, M. V. (2019) Osobennosti lichnostnogo razvitiya podrostkov s DTsP [Features of personal development of adolescents with cerebral palsy]. In: *Materialy Vserossiiskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii "Nauka i sotsium"* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Science and Society"], no. XII. Novosibirsk: SIPPSPW Publ., pp. 66–70. (In Russian)
- Guzeva, A. V. (2022) Osobennosti motivatsionno-tsennostnoj sfery podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Features of the motivational and value sphere of adolescents with disabilities]. *Pedagogicheskaya perspektiva — Pedagogical Perspective*, no. 2 (6), pp. 45–52. (In Russian)
- Kovalevskaya, A. A. (2018) Stressoustojchivost' podrostkov [Stress resistance of adolescents]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of modern pedagogical education*, no. 61-2, pp. 298–300. (In Russian)
- Melnikova, D. D. (2023) Osobennosti povedeniya podrostkov i sposoby ikh vovlecheniya v uroki anglijskogo yazyka [Peculiarities of teenagers' behavior and ways of their involvement in English lessons]. *Science Time*, no. 4 (111), pp. 32–41. (In Russian)
- Miroshkina, M. R., Evladova, E. B. (eds.). (2020) *Samoorganizatsiya detej i vzroslykh kak otvet na vyzov neopredelennosti* [Self-organization of children and adults as a response to the challenge of uncertainty]. Moscow: Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing of the Russian Academy of Education Publ., 142 p. (In Russian)
- Mudrik, A. V. (2017) *Sotsial'naya psikhologiya vospitaniya* [Social psychology of education]. Moscow: MPSU Publ., 439 p. (In Russian)

- Mudrik, A. V., Nikitinskaya, E. A. (2021) Vospitanie v kontekste sotsializatsii cheloveka: retrospektiva i pedagogicheskaya real'nost' [Education in the context of human socialization: a retrospective and pedagogical reality]. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry — Education. The science. Scientific personnel*, no. 2, pp. 224–230. (In Russian)
- Orlova, L. G. (2018) Psikhologicheskie osobennosti podrostkov [Psychological characteristics of adolescents]. In: *Materialy Vserossiiskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii "Nauka i sotsium" [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Science and Society"]*, no. 8. Novosibirsk: SIPPPSW Publ., pp. 55–58. (In Russian)
- Sorokoumova, G. V. (2019) Razvitie kommunikativnykh kompetentsii i uverenosti v sebe detei i podrostkov s OVZ [Development of communicative competencies and self-confidence of children and adolescents with disabilities]. *Gumanizatsiya obrazovaniya — Humanization of Education*, no. 6, pp. 99–108. (In Russian)

Подходы к операционализации психосоциального дизайна рабочей среды в сфере образования

Т. А. Кинунен¹, Т. В. Казанцева¹

¹ Санкт-Петербургский государственный университет
199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9

Сведения об авторах:

Тамара Александровна Кинунен

SPIN: 2095-9946

ResearcherID: IXN-0418-2023

ORCID: 0009-0002-7107-099X

e-mail: kinunen@yandex.ru

Татьяна Валерьевна Казанцева

SPIN: 7829-4813

Scopus AuthorID: 57192421057

ResearcherID: A-7935-2016

ORCID: 0000-0002-2540-2976

e-mail: tatakaz@mail.ru

Финансирование: грант РНФ 22-18-00452, «Психосоциальный дизайн рабочей среды как фактор субъективного благополучия сотрудника и инновационного потенциала организации».

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Цель статьи – рассмотреть операционализацию понятия «психосоциальный дизайн работы» на примере сферы образования. Реализация данной цели позволит понять, как можно измерять, а главное, обоснованно управлять психосоциальными характеристиками образовательной среды, которые, согласно актуальным исследованиям, влияют на успеваемость, адаптацию и благополучие студентов.

Психосоциальный дизайн рабочей среды чаще всего рассматривается через его компоненты, способствующие эффективности и удовлетворенности работой. Моргесон и Хамфри выделили четыре основных группы характеристик работы: особенности задач (например, автономность, разнообразие), особенности знания (сложность работы, разнообразие навыков и др.), социальные характеристики (социальная поддержка, обратная связь и др.), а также рабочий контекст (эргономика, оборудование).

Поскольку множество исследований в этой теме выполнено с участием различных субъектов образовательного процесса – от студентов до преподавателей, накопился целый арсенал измерительных инструментов психосоциальных характеристик образовательной среды, который требует систематизации и осмысления. Образовательную активность в этих исследованиях рассматривают, с одной стороны, как вид деятельности, с другой – как переходную ступень к профессиональной занятости, формирующую, в числе прочих, необходимые «мягкие» навыки и свойства личности (проактивность, самоэффективность, нацеленность на субъективный психологический успех и самореализацию).

В исследованиях психосоциальной среды в сфере образования выделяется разное количество составляющих ее компонентов. Психосоциальная среда иногда может рассматриваться узко, только сквозь призму отношений студентов с их социальным окружением – сокурсниками и преподавателями (Anderson 2007). В широко применяемом опроснике CSEI оценивают дополнительно еще три измерения: автономию (возможность принимать решения относительно своего обучения), заинтересованность студентов и организацию занятий. Уокер (2020) добавляет еще две характеристики обучения – аутентичность (возможность решения студентами проблем реального мира) и активность студентов в конструировании своего обучения. Тригвелл и Проссер использовали десять пунктов, и все они относятся к организации обучения (ясные цели, четкие объяснения, хорошая подготовка, помощь в понимании, создание интереса, актуальность темы, возможность задать вопросы, время для консультаций, четкие критерии оценки, адекватность).

Анализируются различные теоретические модели психосоциальной среды (в т. ч., модель требований-контроля, модель характеристик работы, дисбаланса усилий и вознаграждения) и делается вывод об их взаимодополняемости.

Ключевые слова: образовательная психосоциальная среда, модель требования-контроль-поддержка

Approaches to operationalization of psychosocial work environment in education

T. A. Kinunen¹, T. V. Kazantseva¹

¹ St. Petersburg State University
7–9 University Emb., Saint-Petersburg 199034, Russia

Authors:

Tamara A. Kinunen

SPIN: 2095-9946

ResearcherID: IXN-0418-2023

ORCID: 0009-0002-7107-099X

e-mail: kinunen@yandex.ru

Tatiana V. Kazantseva

SPIN: 7829-4813

Scopus AuthorID: 57192421057

ResearcherID: A-7935-2016

ORCID: 0000-0002-2540-2976

e-mail: tatakaz@mail.ru

Funding: This research was supported by the Russian Science Foundation, grant No. 22-18-00452 'Psychosocial design of work environment as a factor of the employee's subjective well-being and innovative potential of the organization'.

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article focuses on the operationalization of the concept 'psychosocial work design' in the education sector. The study aims to provide insights in how to measure and, most importantly, reasonably manage psychosocial characteristics of the educational environment. According to current research, psychosocial aspects impact student performance, adaptation and well-being. This makes the reported study relevant.

The psychosocial work environment is most often scrutinized through its components that enhance performance and promote job satisfaction. Morgeson and Humphrey identified four main groups of job characteristics: task characteristics (e.g., autonomy, variety), knowledge characteristics (job complexity, variety of skills, etc.), social characteristics (social support, feedback, etc.), and work context (ergonomics, equipment).

Psychosocial aspects of educational environment have become the focus of numerous studies involving different stakeholders in education (students, teachers). These studies produced an impressive range of tools to measure psychosocial characteristics of the educational environment that need further systematization and conceptualization. These studies view educational activity as an independent type of activity and, at the same time, as a transitional step to professional employment with the latter forming the necessary soft skills and personality traits (proactivity, self-efficacy, focus on subjective psychological success and self-realization).

The studies of psychosocial educational environment differ in terms of the number of components. The psychosocial environment

can sometimes be viewed narrowly only through the prism of students' relationships with their social environment — fellow students and teachers (Anderson 2007). The widely used CCEI assesses three additional dimensions: autonomy (the ability to make decisions about one's own learning), student engagement, and class organization. Walker (2020) adds two more characteristics of learning: authenticity (the opportunity for students to solve real-world problems) and student agency in constructing their learning. Trigwell and Prosser used ten items, all of which relate to the organization of learning (clear objectives, clear explanations, good preparation, assistance in understanding, creating interest, relevance of the topic, opportunity to ask questions, time for consultation, clear assessment criteria, adequacy).

The article analyses various theoretical models of the psychosocial environment (including the demand-control model, work characteristics, effort-reward imbalance model) and draws a conclusion about their complementary character.

Keywords: psychosocial educational environment, demand-control-support model

Введение

В области индустриальной и организационной психологии психосоциальная рабочая среда обычно рассматривается как восприятие сотрудниками формальной и неформальной политики, практики и процедур организации (Schneider 2008). Эмпирические исследования показывают, что комфортная рабочая среда с относительно низким уровнем физического и психологического стресса способствует достижению рабочих целей и, как правило, вызывает высокий уровень удовлетворенности сотрудников работой. Результаты этих исследований часто транслируются в сферу образования, подразумевая, что образовательную активность можно рассматривать как вид деятельности (работу) и как переходную ступень к профессиональной занятости, формирующую, в числе прочих, необходимые свойства личности (проактивность, самоэффективность, нацеленность на субъективный психологический успех и самореализацию).

В исследованиях психосоциальной среды, в которой находятся студенты, выделяется термин «образовательная психосоциальная среда», которая может определяться через взаимоотношения между студентами и состояние психического здоровья. Исследования подтверждают, что психосоциальные элементы учебной среды (отношения между студентами, отношение к студентам, организация занятий, автономия и распределение полномочий, интерес и мотивация студентов) оказывают значимое позитивное влияние на способность студентов к абстрактному мышлению (Abdul Malik 2016), а также определяют успешность процесса обучения (Trigwell, Prosser 1991).

Цель данной статьи – рассмотреть операционализацию понятия «психосоциальный дизайн работы» на примере сферы образования. Реализация данной цели позволит понять, как можно измерять, а главное, обоснованно управлять психосоциальными характеристиками образовательной среды, которые, согласно акту-

альным исследованиям, влияют на успеваемость и благополучие студентов.

Материалы и методы

Исследование представляет собой обзор теоретико-методологических и эмпирических статей, посвященных проблеме оценки психосоциального дизайна рабочей среды на примере среды образовательных заведений. Поиск осуществлялся в базе данных Гугл Академия по поисковым запросам («psychosocial design of working environment», «psychosocial environment», «learning environment»), при этом особое внимание уделялось методикам, применявшимся в системе образования.

Результаты и их обсуждение

Существует множество факторов, влияющих на эффективность обучения. К таким факторам относят физическую среду, психологическую среду, социологическую среду и психосоциальную среду, последняя из которых считается наиболее важным фактором. Психосоциальная среда — это тип среды, связанный с взаимодействием в классе (Haertel, Walbeg, Haertel 2007) и включающий взаимодействие преподавателя и студента, студента и студента, преподавателя и учебного материала. Иногда включают также отношения между студентами и изучаемыми предметами и методами обучения в классе (Anderson 2007). Таким образом, социально-психологическая среда — это тип среды, способствующий развитию желательных паттернов социального взаимодействия и общения, а также психологического комфорта и стабильности студентов, их отношений с окружающей средой и преподавателями.

Среди подходов к операционализации психосоциальной среды можно выделить следующие. *Модель характеристик работы* (Turner, Lawrence 1965), которая вызывает мотивацию и удовлетворенность работника с характеристиками содержания его работы: разнообразием навыков, идентифицируемостью и значимостью задач, автономией и обратной связью

(Parker, Morgeson, Johns 2017). Несмотря на то, что данный подход был описан почти 60 лет назад, в настоящий момент существует ряд методик измерения психосоциальной среды, основанных на этой модели. Особенностью подхода является то, что характеристики среды не встраиваются в какую-либо иерархию или систему, а просто перечисляются. В рамках этой модели для измерения социально-психологической среды в сфере образования Trigwell и Prosser (1991) предложили десять пунктов, и все они относятся к характеристикам процесса обучения (ясные цели, четкие объяснения, хорошая подготовка, помощь в понимании, создание интереса, актуальность темы, возможность задать вопросы, время для консультаций, четкие критерии оценки, их адекватность).

Еще один подход основывается на модели дисбаланса усилий и подкрепления (Siegrist et al. 2004), появившейся относительно недавно под влиянием роста угрозы потери сотрудниками работы в условиях глобализации экономики. Модель предполагает, что усилия сотрудников компенсируются (или не компенсируются) вознаграждением за их труд. Это вознаграждение распределяется через три источника – деньги, уважение («социальную поддержку») и карьерные перспективы (включая гарантии занятости). Основная гипотеза данной модели состоит в том, что отсутствие взаимосвязи между усилиями и вознаграждением приводит к эмоциональному стрессу (Van Vegchel et al. 2005). Разработанная авторами методика включает три шкалы: усилия, вознаграждения и чрезмерная ответственность.

Одной из самых известных является модель «требования – контроль» Р. Карасека (Karasek 1979). Важный элемент в ней – контроль работника над собственной деятельностью и применением своих навыков. Данная модель получила свое развитие, когда к двум измерениям было добавлено третье – «поддержка» (Johnson, Hall 1988). На основании этой модели был

разработан «Опросник содержания работы» (Job Content Questionnaire), который доступен в том числе на русском языке (<https://www.jcqcenter.com>). Полная рекомендованная версия JCQ измеряет психическую нагрузку в зависимости от взаимодействия между требованиями к работе и свободой принятия решений.

В контексте сферы образования (в частности, дистанционного), методика DELES (Walker, Fraser 2005) содержит все три компонента рассматриваемой модели и оценивает шесть психосоциальных факторов обучения: поддержка преподавателя, которая включает развивающую обратную связь студенту; взаимодействие и сотрудничество между студентами; личная значимость обучения, которая предполагает связь аудиторного и внеаудиторного опыта; аутентичное обучение, учитывающее возможность решения студентами проблем реального мира; активное обучение, при котором студенты регулируют свое обучение и конструируют его, принимая в этом активное участие; автономия студентов, при которой студенты проявляют инициативу и принимают решения относительно своего обучения.

Еще один подход опирается на *трехуровневые модели*. Поскольку в ряде стран изучение психосоциальной рабочей среды осуществляется на государственном уровне, в них активно разрабатываются универсальные методики, позволяющие определить особенности среды в организациях разного типа. Одним из примеров такого опросника является General Nordic Questionnaire (QPS NORDIC). В нем психосоциальная среда рассматривается на трех уровнях: уровне задач (контроль, ролевые ожидания, требования к работе), социальном и организационном уровне (социальное взаимодействие, коммуникация, лидерство и организационная культура), индивидуальном уровне (обязательства и рабочие мотивы) (Lindström et al. 2000). В широко применяемом опроснике College and Classroom Environment Inventory (CCEI) выделено пять измере-

ний, соответствующих также трем уровням: организация занятий, автономия-распределение полномочий, отношения между студентами, отношение к студентам, заинтересованность и мотивация студентов (Fraser, Lee 2009).

Еще один скандинавский опросник, широко применяемый для оценки психосоциальной среды в различных организациях, – Датский опросник психосоциальной среды (DPQ). Он не опирается ни на одну конкретную теорию и может применяться к любым типам рабочих мест. DPQ содержит 119 вопросов, 38 шкал, описывающих 5 доменов психосоциальной среды: требования на работе; организация труда и содержание работы; межличностные отношения: сотрудничество и лидерство; конфликты на рабочем месте; реакции на работу.

Еще один подход основывается на определении психосоциального дизайна работы через его компоненты, способствующие *удовлетворенности* работой (Morgeson, Humphrey 2006). Его авторы выделили в литературе 107 основных характеристик работы и скомпоновали их в четыре группы: характеристики задач (автономность, разнообразие, значимость, содержание, отдача от работы), характеристики знания (сложность работы, решение проблем, разнообразие навыков, специализация), социальные характеристики (социальная поддержка, обратная связь, иницируемая взаимозависимость, предложения к взаимозависимости, взаимодействие вне организации), а также рабочий контекст (эргономика, физические требования, условия работы, оборудование).

Таким образом, исследования психосоциальной среды, в том числе учебной, проводились различными способами, и

в них выделялось разное количество составляющих психосоциальной среды.

Выводы

Подводя итог обзора методик, направленных на изучение психосоциальной среды, можно сделать несколько выводов.

1. В большинстве методик используется модель рабочих характеристик, тем не менее, модель «требования – контроль – поддержка» и трехуровневая модель психосоциальной среды также интересны при изучении учебной психосоциальной среды и могут дополнять друг друга.

2. Ряд методик являются универсальными, а значит, могут использоваться при изучении как рабочей, так и учебной психосоциальной среды.

Таким образом, основные измерения учебной психосоциальной среды совпадают с рабочей психосоциальной средой. Среди них можно выделить: требования к студенту (ясные цели, учебная подготовка и т. д.), автономность студентов, то есть способность контролировать учебный процесс и смежные сферы, а также – как наиболее значимый компонент, по мнению большинства авторов – отношения, и, прежде всего, с преподавателями (Hughes, Chen 2011). Отношения между преподавателем и студентом формируют основу социального контекста, в котором происходит обучение.

Проведенный анализ существующих подходов к изучению психосоциальной среды позволяет также сделать вывод о том, что при выборе инструментов для измерения учебной психосоциальной среды возможно использовать опросники рабочей психосоциальной среды, однако следует обращать внимание на представленность шкал, описывающих социальные отношения.

References

- Abdul Malik, M. A., Adnan, M., Abdul Rahman, A., Mohd Noor, M. R., Mayidin, M. B. (2016) Assessing the Relationship between Psychosocial Learning Environment and Higher Order Thinking Skills. *Journal of Mathematics and Computing Science*, vol. 2 (2), pp. 20–27. (In English)

- Anderson, L. E. (2007) An examination of classroom context; effects of lesson format and teacher training in patterns of teacher-contact during small group instruction. *Journal of Classroom Interaction*, vol. 45 (1), pp. 25–31. (In English)
- Fraser, B. J., Lee, S. S. U. (2009) Science laboratory environment in Korean high school. *Learning Environments Research*, vol. 12, pp. 67–84. DOI: 10.1007/s10984-008-9048-1 (In English)
- Haertel, G. D., Walberg, H. J., Haertel, E. H. (2007) Socio psychological environment and learning. A quantities synthesis. *British Educational Research Journal*, vol. 7 (27), p. 36. DOI: 10.1080/0141192810070103 (In English)
- Hughes, J. N., Chen, Q. (2011) Reciprocal effects of student- teacher and student peer relatedness: effects on academic self-efficacy. *Journal of Applied Development Psychology*, vol. 32 (5), pp 278–287. DOI: 10.1016/j.appdev.2010.03.005 (In English)
- Johnson, J. V., Hall, E. M. (1988) Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American journal of public health*, vol. 78 (10), pp. 1336–1342. DOI: 10.2105/AJPH.78.10.1336 (In English)
- Karasek, J. R. A. (1979) Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, vol. 24 (2), pp. 285–308. (In English)
- Lindström K. et. al. (2000) User's guide for the QPSNordic. *General Nordic Questionnaire for Psychological and Social Factors at Work*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers, pp. 603–2000. (In English)
- Parker, S. K., Morgeson, F. P., Johns, G. (2017) One hundred years of work design research: Looking back and looking forward. *Journal of applied psychology*, vol. 102 (3), p. 403. DOI: 0.1037/apl0000106 (In English)
- Schneider, I. I. (2008) Motivation and organizational climate. *Journal of Personnel Psychology*, vol. 29 (3), pp. 371–392. (In English)
- Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I., Peter, R. (2004) The measurement of effort–reward imbalance at work: European comparisons. *Social science & medicine*, vol. 58 (8), pp. 1483–1499. DOI: 10.1016/S0277-9536(03)00351-4 (In English)
- Trigwell, K., Prosser, M. (1991) Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, vol. 22 (3), pp. 251–266. DOI: 10.1007/BF00132290 (In English)
- Turner, A. N., Lawrence, P. R. (1965) *Industrial jobs and the worker: An investigation of response to task attributes*. [Online]. Available at: <https://iss.ndl.go.jp/api/openurl?mediatype=1&rft.title=Industrial%20jobs%20and%20the%20worker%20:%20an%20investigation%20of%20response%20to%20task%20attributes> (accessed 20.09.2023). (In English)
- Van Vegchel, N., De Jonge, J., Bosma, H., Schaufeli, W. (2005) Reviewing the effort–reward imbalance model: drawing up the balance of 45 empirical studies. *Social science & medicine*, vol. 60 (5), pp. 1117–1131. DOI: 10.1016/j.socscimed.2004.06.043 (In English)
- Walker, S. L., Fraser, B. J. (2005) Development and Validation of an Instrument for Assessing Distance Education Learning Environments in Higher Education: The Distance Education Learning Environments Survey (DELES). *Learning Environment Research*, vol. 8, pp. 289–308. DOI: 10.1007/s10984-005-1568-3 (In English)

Взаимосвязь двигательных функций и показателей доверия у женщин в процессе танцевально-двигательной терапии

А. В. Кобак¹, Н. Ю. Оганесян²

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

² СПб ГКУЗ Городская психиатрическая больница № 6
191167, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. Обводного канала, д. 9

Сведения об авторах:

Анфиса Владимировна Кобак
e-mail: anfisakobak@gmail.com

Наталия Юрьевна Оганесян
e-mail: anais_og@rambler.ru

© Авторы (2023).
Опубликовано Российским
государственным
педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Работа посвящена исследованию влияния групповых занятий танцевально-двигательной терапии на двигательные функции и показатели доверия. Изучение доверия становится всё более важным в связи с происходящими событиями в мире, каждодневными изменениями в обществе, которые приводят к росту тревожности, индивидуализма, недоброжелательности друг к другу, увеличению социального отчуждения. Уровень доверия снижается, и человек начинает сомневаться во всем, что окружает его (межличностные отношения, возможности в карьере, политическая обстановка и прочее). Интерес к феномену доверия растет, и вместе с тем растет и интерес к поиску методов работы с ним. В частности, активно развиваются различные арт-

терапевтические методы, и танцевально-двигательная терапия является одним из них. В статье представлена информация о методе, указаны «пионеры» танцевальной терапии (Т. Шуп, М. Чейс, Э. Бланш) и раскрыты их научные взгляды. Также подробно описано понятие психомоторики, так как психическая и двигательная сферы находятся в неразрывной связи.

Особенности доверия к миру и другим людям измерялись с помощью опросника А. Б. Купрейченко «Методика изучения доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе» и методики «Вера в людей» М. Розенберга, особенности двигательных функций измерялись с помощью психомоторной методики «Телесный анализ» Н. Ю. Оганесян. В исследовании приняли участие 10 женщин с разным танцевальным опытом (или его отсутствием в целом), что стало положительным аспектом, так как у танцовщиков и людей, занимающихся танцами как хобби, снизилось напряжение из-за ожиданий от собственного танца, а у участников с небольшим танцевальным опытом или его отсутствием вообще появилось больше вдохновения и смелости для экспериментов с собственным движением.

Статистические результаты указали на положительное влияние проведения танцевально-двигательных сессий на участников: у респондентов расширился двигательный репертуар, снизилась стереотипия, улучшилось чувство ритма, осознание своего тела в целом, а также выросли показатели доверия по данным методикам ввиду специфики групповой танцевально-двигательной терапии и применяемых на занятиях техник, направленных на развитие внимания, невербальной коммуникации, улучшение социального взаимодействия.

Ключевые слова: танцевально-двигательная терапия, доверие, психомоторика, социальные отношения, групповая терапия

Interaction of motor functions and confidence indicators in women undergoing dance movement therapy

A. V. Kobak¹, N. J. Oganessian²

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

² St. Petersburg State Public Health Institution City Psychiatric Hospital No. 6
9 Obvodniy Channel Emb., Saint Petersburg 191167, Russia

Authors:

Anfisa V. Kobak

e-mail: anfisakobak@gmail.com

Natalia J. Oganessian

e-mail: anais_og@rambler.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The reported study investigates the impact of group dance movement therapy on motor functions and trust levels. The study of trust has become increasingly important in light of recent global events and daily societal changes, which have led to increased anxiety, individualism, hostility, and social alienation. As trust levels decrease, individuals tend to doubt everything around them including interpersonal relationships, career opportunities, and political circumstances. Along with a growing interest in the phenomenon of trust, there is a parallel increase in the search for effective methods to address it. In this regard, various art therapy methods, including dance movement therapy, have been actively developing. The article provides information about the

technique and discusses the contributions and scientific perspectives of pioneers in dance therapy such as T. Schoop, M. Chase, and E. Blanche. In addition, the article describes the concept of psychomotor skills due to an inseparable link between the psychological and motor domains.

The features of trust in the world and others were measured using A.B. Kupreichenko's questionnaire Methods for Studying Trust/Distrust in Relation to the World, Others, and Oneself, while the characteristics of motor functions were assessed using the psychomotor methodology Body Analysis developed by N.Y. Oganessian. The study involved 10 women with varying levels of dance experience or a complete lack thereof. This diversity was considered a positive aspect, as it contributed to reducing the performance anxiety typically associated with professional dancers and dance enthusiasts. On the other hand, participants with limited or no dance experience exhibited increased inspiration and courage when experimenting with their own movements.

Statistical results indicate a positive influence of dance movement therapy on the participants. Specifically, the study found an expansion of motor repertoire, a reduction in stereotypical movement patterns, an improvement in rhythm perception, and an overall increased bodily awareness. Moreover, the trust measurements demonstrate an increase in trust levels, owing to the specific nature of group dance movement therapy and the techniques applied during the sessions. The latter aim to develop attention, nonverbal communication, and enhance social interaction.

Keywords: dance movement therapy, trust, psychomotor skills, social relationships, group therapy

Введение

В настоящее время исследование темы доверия становится всё более актуальным, ведь доверие есть состояние, свойство и отношение человека, осуществляющего жизнь в мире. Каждодневные изменения в обществе, происходящие события на международной арене приводят к росту индивидуализма, тревожности, социального отчуждения людей. Уровень доверия снижается, и человек начинает ставить под сомнение все сферы – работу, политику, межличностные отношения и проч., что приводит к росту числа психических расстройств, вызванных тем, что человек не всегда готов справляться с грузом «недоверия», одиночества и ответственностью, налагаемой принципом полагаться на себя.

Стоит отметить, что доверие является одним из важнейших факторов, определяющих характер как межличностных, так и всех социальных отношений. Доверие используется для определения способов связи человека с миром, создания традиций внутрисемейных отношений, поддержания позиции «я – субъект собственной жизни», предотвращения «отчужденной активности». То есть доверие является основой взаимоотношений людей и взаимодействия человека с самим собой и глобально с окружающим миром. Именно поэтому интерес к феномену доверия растет, и вместе с тем растет и интерес к поиску методов работы с ним. В частности, активно развиваются различные арт-терапевтические методы, и танцевально-двигательная терапия является одним из них.

Согласно официальному определению Американской Ассоциации танцевально-двигательной терапии, танцевально-двигательная терапия (ТДТ) представляет собой вид психотерапии, который использует движение для развития социальной, когнитивной, эмоциональной и физической жизни человека. То есть танцевально-двигательная терапия состоит из двух направлений, которые имеют

одинаковую значимость в этом контексте: танец и психология.

Действительно, танец можно рассматривать не только как социокультурное, но и как социально-психологическое и психофизическое явление, где движение является формой невербальной коммуникации и самовыражения. Танец сопровождает человеческое общество на протяжении нескольких тысячелетий его развития, но благодаря таким людям, как М. Чейс, Т. Шуп, М. Уайтхаус, Э. Бланш, произошел переход танца в терапевтическую модальность.

К примеру, Труды Шуп сосредоточила свою психотерапевтическую практику на исследовании эффектов спонтанного, катарсического высвобождения сдерживаемых эмоций в танце и изучении скрытых конфликтов, которые были источниками психического и физического напряжения. Она утверждала, что любой внутренний опыт находит полную реализацию в теле, и любое телесное переживание влияет на внутреннее самоощущение. Или, например, подход Эван Бланш, который заключался в том, что весь человеческий опыт, включающий эмоциональное отреагирование, память и мысли, содержит кинестетические компоненты. Мэриан Чейс одной из первых увидела, что танцевальные движения помогают пациентам почувствовать расслабление и стимул одновременно, что подготавливает их к выражению эмоций.

Важно отметить, что приведенные танцевально-двигательные терапевты опирались не только на свои наблюдения и опыт танцевального взаимодействия с участниками танцевальных классов и тренингов, но и на психологическую базу и работы по психофизиологии.

Стоит сказать, что вопрос о причинах движений человека с давних пор интересовал ученых – анатомов, врачей, философов. Постепенно знания накапливались и развивались: была изучена сократительная функция мышц и роль двигательных нервов; Р. Декарт в XVII веке, создав основу рефлекторной теории, показал, что

причиной движений может быть конкретный фактор внешней среды, воздействующий на органы чувств; в первой половине XIX века Ч. Бэлл установил, что помимо двигательных нервов к мышцам подходят также чувствующие нервы – было показано значение афферентной иннервации мышц в качестве «обратной связи», несущей сообщения в центры о том, что происходит на периферии, и создающей таким образом основу для внесения коррекций в исполняемые движения. Одним из важнейших шагов в развитии понимания произвольных движений человека и роли мышечной чувствительности в управлении движениями стал труд И. М. Сеченова «Рефлексы головного мозга». В этой работе была обоснована рефлекторная природа произвольных движений человека и раскрыта связь между мышечной чувствительностью и управлением движениями в пространстве и времени, а также ее связь со зрительными и слуховыми ощущениями. Благодаря работе И. М. Сеченова, понятие «психомоторика» было введено в научный обиход. Психика не только детерминирует движение, но и сама проявляется в двигательных реакциях. Об этом И. М. Сеченов писал: «Все бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению – мышечному движению. Смеется ли ребенок при виде игрушки, улыбается ли Гарибальди, когда его гонят за излишнюю любовь к родине, дрожит ли девушка при первой мысли о любви, создает ли Ньютон мировые законы и пишет их на бумаге – везде окончательным фактом является мышечное движение» (Ильин 2003, 5).

Ученый Н. И. Озерецкий, внесший значительный вклад в разработку проблемы особенностей психомоторного развития человека, делал акцент на том, что психическая и двигательная сферы находятся в неразрывной связи, и если целенаправленно воздействовать на одну, то обуславливается благоприятное развитие другой.

Психомоторика присутствует в самых разных проявлениях человеческой активности: речи (сокращения мышц гортани и полости рта, жестикуляция), письме, локомоции (ходьба, бег) и, конечно же, эмоциональной экспрессии (мимика, поза, экспрессивные движения). Особенно важным представляется тот факт, что в психомоторике находят отражение состояния человека, его типические особенности (экстраверсия – интроверсия, свойства нервной системы). Эти знания и являются фундаментом развития танцевально-двигательной терапии.

Существует несколько видов проведения танцевально-двигательной терапии: индивидуальная, парная, терапия в малых группах, групповая. В контексте исследования доверия особое внимание хочется уделить последнему, так как, по мнению танцевальных терапевтов В. В. Козлова и А. Е. Гиршона, «группа оказывается микрокосмом, обществом в миниатюре, отражающим внешний мир и добавляющим ингредиент реализма в искусственно создаваемое взаимодействие. Такие скрытые факторы, как давление партнеров, социальное влияние и конформизм, повседневно существующие в группах на работе и в группах по интересам, в семье, становятся очевидными в терапевтической группе и воздействуют на индивидуальные жизненные установки и изменение поведения» (Козлов, Гиршон, Веремеенко 2006, 144).

В связи с этим была определена цель исследования: изучить влияние групповой танцевально-двигательной терапии на показатели доверия и двигательные функции.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 10 женщин в возрасте от 18 до 32 лет. Важным фактором здесь является наличие разного танцевального опыта (или его отсутствие в целом). Из 10 испытуемых 2 регулярно посещают занятия танцами как хобби, 1 является профессиональным танцовщиком, 4 никогда не посещали танцевальные занятия, 2, не имея

опыта обучения танцам, регулярно практикуют свободное движение в одиночестве дома как способ эмоциональной разрядки, 1 занимался танцами и художественной гимнастикой в детстве до восьми лет. Всего было проведено 6 сессий танцевально-двигательной терапии. Встречи проводились 1 раз в неделю. Длительность сессии: 2 часа.

Были использованы следующие диагностические методики: опросник «Методика изучения доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе» (автор: А. Б. Купрейченко), опросник «Вера в людей» (автор: М. Розенберг), психомоторная методика «Телесный анализ» (автор: Н. Ю. Оганесян).

Результаты и их обсуждение

Предполагалось, что показатели доверия у людей, посетивших групповые занятия по танцевально-двигательной терапии, в силу специфики выбранных техник танцевально-двигательной терапии и тесного взаимодействия внутри группы, вырастут. Представим результаты психологических опросников.

На рисунке 1 отражены данные по Методике изучения доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе (автор: А. Б. Купрейченко) до занятий танцевально-двигательной терапией и по их завершении. Стоит отметить, что шкала доверия строится от -21 до 30, где -21 – показатель максимально низкого доверия, а 30 – максимально высокого.

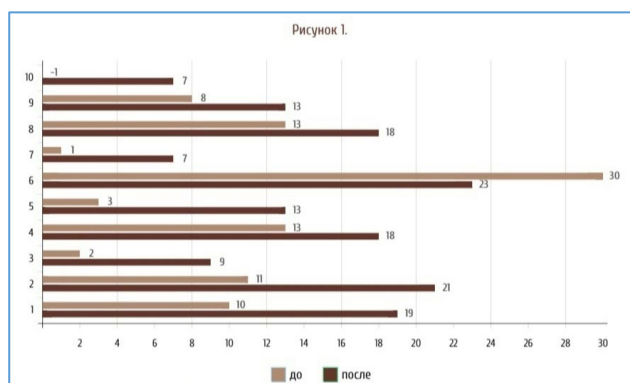


Рисунок 1. Данные по Методике изучения доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе

До занятий у 9 из 10 респондентов показатели доверия были в средних значениях, причем 1 участница была на границе с низким результатом (-1) (низкое доверие по шкале методики начинается с -4). После занятий данные изменились: показатели доверия первой половины респондентов увеличились, приблизились к более высокому уровню доверия, но остались в средних значениях, второй половины – увеличились и стали высокими значениями. (высокое доверие по шкале методики начинается с 14). Данные диаграммы наглядно иллюстрируют, что показатели доверия после занятий выросли в среднем на 7% (у 9 из 10 участниц).

Интересным представляется ситуация с участницей № 6. Ее показатели доверия с максимальных 30 снизились до 23 (среднее значение высокого результата). Считаем это положительным результатом. Чрезмерное доверие – отношение человека к окружающему миру или другим людям, которое проявляется в излишнем доверии и вере в то, что все люди и все ситуации принципиально хорошие и не могут представлять опасность, что не всегда соотносится с реальным миром. Необходимо учитывать условия нестабильности, изменчивости и порой опасности окружающего мира, что подтверждает гипотезу, что чрезмерное доверие не может служить качественным механизмом адаптации.

На рисунке 2 представлены данные по методике М. Розенберга «Вера в людей».

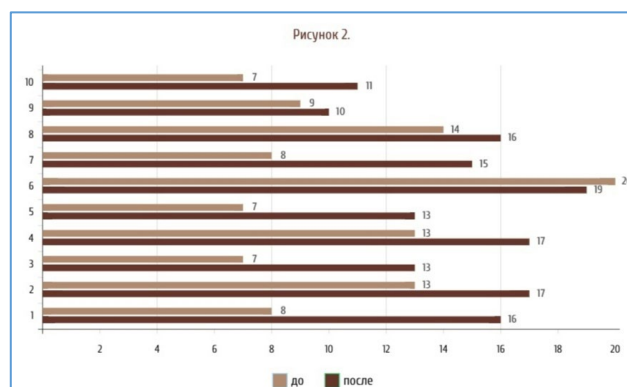


Рисунок 2. Данные по методике М. Розенберга «Вера в людей»

Из диаграммы виден рост показателей доверия после занятий танцевально-двигательной терапией у 9 из 10 респондентов, у одной участницы №6 показатель по данной методике снизился (так же, как и по результатам опросника А. Б. Купрейченко).

Важным представляется, что чаще всего в методике «Вера в людей» в положительную сторону ответ менялся в следующих утверждениях:

“Человек по своей природе склонен к сотрудничеству” (да, верно)

“Можете ли Вы сказать, что большинство людей более склонны помогать другим или более склонны заботиться только о себе?” (склонны помогать другим)

Это может говорить о позитивном опыте взаимодействия с другими людьми в группе ТДТ, об изменении установки «все люди – эгоисты», о приобретении новых моделей человеческой коммуникации и, соответственно, увеличении доверия к окружающим.

Методика «Телесный анализ» Н. Ю. Оганесян помогает объективизировать результаты влияния танцевальной психотерапии на моторику, эмоции, невербальные коммуникации пациентов/клиентов. Анализ индивидуальной динамики психомоторного состояния в процессе танцевальной терапии включает 9 параметров (38 признаков): 1. двигательные функции; 2. телесный якорь; 3. сила и динамика движений; 4. двигательный репертуар; 5. части тела; 6. отношение к пространству; 7. направление движений; 8. уровни движений; 9. использование музыки и ритма.

В результате обработки данной психомоторной методики было выявлено следующее:

- 1) анализ средних значений показал, что по завершении занятий из 38 пунктов методики значения выросли в 27 пунктах, причем 7 остались неизменными;
- 2) показатели двигательных функций улучшались в процессе групповой танцевально-двигательной терапии;

- 3) по завершении занятий снизился стереотипия, улучшилось чувство ритма, активнее стало использоваться пространство.

Рассмотрим подробнее самые характерные и значимые для исследования показатели, отраженные на рисунках 3 и 4.

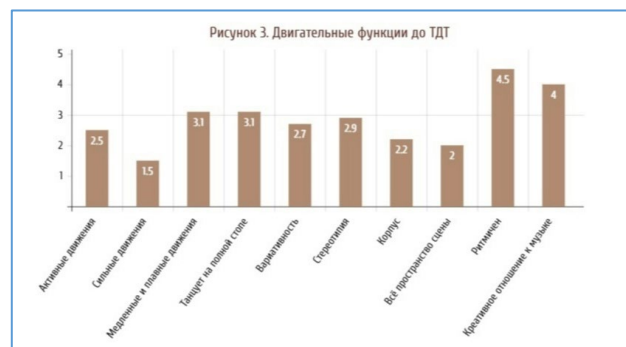


Рисунок 3. Двигательные функции до танцевально-двигательной терапии

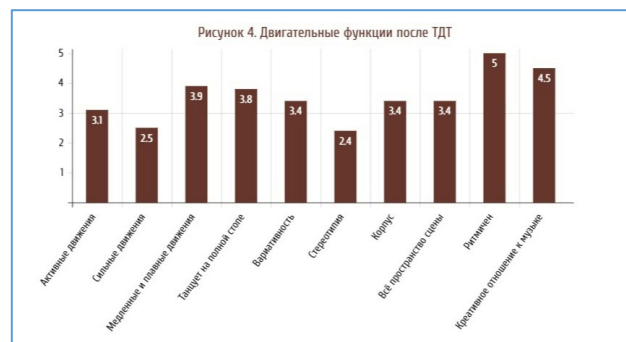


Рисунок 3. Двигательные функции после танцевально-двигательной терапии

Увеличение значений таких характеристик, как активные и сильные движения, может говорить о повышении энергетического потенциала участниц, росте эмоциональных ресурсов. При этом стоит отметить, что увеличились также и показатели медленных и плавных движений. Это объясняется тем, что в разных упражнениях курса тренировались и выражались разные стороны движения, что развивает пластичность темперамента, способствует расширению поведенческих реакций, приводит к росту адаптивных возможностей. Так, например, медленные и плавные движения отвечают за «заземление» человека, его гармонизацию в быстром современном мире. Об этом же свидетельствует и рост такого параметра, как «танец на полной стопе» (заземление по А. Лоуэну).

Интересной представляется такая характеристика, как использование всего пространства сцены. Изначально участницы практически всегда в своих импровизациях оставались на одном месте, и как выяснилось во время шеринга, это связано со страхами оказаться в центре внимания, быть осужденным за что-либо, стыдом (что также связано с недоверием к миру и другим людям). В процессе танцевально-двигательной терапии, взаимодействия в группе, получения обратной связи интенсивность этих страхов стала снижаться, зарождался интерес к развитию собственных возможностей.

Стоит сказать и об увеличении вариативности движения. Это обусловлено обменом двигательного репертуара внутри группы. Напоминаем, что состав группы получился достаточно разнородным, что оказалось положительным аспектом, так как, во-первых, у танцовщиков и людей, занимающихся танцами как хобби, снизилось напряжение из-за ожиданий от собственного танца, а у участников с небольшим танцевальным опытом или его отсутствием вообще появилось больше вдохновения и смелости для экспериментов с собственным танцем.

Выводы

Полученные данные показывают, что занятия танцевально-двигательной тера-

пией в группе способствуют расширению двигательных функций и увеличению доверия в межличностном взаимодействии. Статистические результаты указывают на положительное влияние танцевально-двигательной терапии на моторные возможности респондентов: улучшилось чувство ритма, снизилась стереотипия, активнее стали использоваться в танце все части тела, разные уровни (верхний, средний, нижний и партер). Движение стало развертываться во всем пространстве. Также исследование продемонстрировало положительное влияние проведения танцевально-двигательных сессий на уровень доверия участников. Во многом это обусловлено самой спецификой групповой танцевально-двигательной терапии. Группа ТДТ создаёт благоприятную психологическую атмосферу, где участники могут постепенно раскрываться, выражать свои настроения и мысли, получать обратную связь. Особое значение имеет невербальная коммуникация с другими участниками через язык тела, метафоричное отражение себя в других, в результате возникают чувства принадлежности, сопричастности и общности с группой, а также проигрываются сценарии взаимодействия человека с социумом, что позволяет их находить, осознавать и менять.

Литература

- Ильин, Е. П. (2013) *Психология доверия*. СПб.: Питер, 288 с.
 Ильин, Е. П. (2003) *Психомоторная организация человека*. СПб.: Питер, 384 с.
 Козлов, В. В., Гиршон, А. Е., Веремеенко, Н. И. (2006) *Интегративная танцевально-двигательная терапия*. СПб.: Речь, 286 с.
 Купрейченко, А. Б. (2008) *Психология доверия и недоверия*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 564 с.

References

- Ilyin, E. P. (2013) *Psikhologiya doveriya [Psychology of trust]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 288 p. (In Russian)
 Ilyin, E. P. (2003) *Psikhomotornaya organizatsiya cheloveka [Psychomotor organization of a person]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 384 p. (In Russian)
 Kozlov, V. V., Girshon, A. E., Veremeenko, N. I. (2006) *Integrativnaya tantseval'no-dvigatel'naya terapiya [Integrative dance and movement therapy]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 286 p. (In Russian)
 Kupreichenko, A. B. (2008) *Psikhologiya doveriya i nedoveriya [Psychology of trust and distrust]*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 564 p. (In Russian)

Психолого-педагогические технологии социальной работы в сфере образования

А. Е. Кочетков¹, Д. В. Чернов¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет
630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28

Сведения об авторах:

Антон Евгеньевич Кочетков

e-mail: kochetkov250702@gmail.com

Денис Владимирович Чернов

e-mail: chernov.de@mail.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Образование как социальное явление в эпоху информационного общества становится одним из основных видов деятельности. Оно оказывает непосредственное влияние на экономические, социальные, политические процессы, обуславливает уровень культурного развития. Связано это, в первую очередь, с большей доступностью образования. Получение и передача знаний весьма упрощаются при помощи новых информационных технологий. Это, в свою очередь, открывает значительные возможности для самообразования, самоподготовки, дистанционного обучения, тем самым облегчая процесс получения среднего профессионального и высшего образования.

Кроме того, активное преобразование в соответствующих областях современных знаний и практики сопровождается интенсивными взаимосвязанными процессами социальной дифференциации и интеграции. Однако, как и многие другие социальные институты, сфера образования не лишена определенных проблем, связанных, прежде всего, со взаимоотношениями людей при функционировании данной системы. В способствовании позитивному разрешению социально-психологических и педагогических трудностей, поддержании стабильности деятельности образовательной среды, профилактике формирования негативных факторов весомую роль играет социальная работа. В представленной статье рассматриваются наиболее часто встречающиеся социально-психологические проблемы, возникающие в социальных группах, которые задействованы в системе образования на разных ее уровнях. Дается характеристика социальной работы как вида деятельности; определены профессиональные и личностные качества, которыми должен обладать специалист данной области. Проанализировано содержание и специфика применяемых социальными работниками технологий на разных уровнях образования. Особое внимание уделено психолого-педагогическим технологиям, поскольку в рассматриваемой сфере объектом воздействия зачастую выступают несовершеннолетние, которые еще находятся в процессе формирования ценностных установок, самоопределения в обществе. Да и в целом, значительная часть людей уже совершеннолетних, проходящих этап получения среднего профессионального и высшего образования, испытывает трудности с определением своего места в жизни и выбором вида деятельности. Нередко наблюдается смена человеком профессии или профиля образования. В качестве метода исследования выступает анализ открытых источников, в том числе научной литературы, посвященной социальной работе, а также ее реализации в сфере образования.

Ключевые слова: образование, учебный процесс, социальная работа, психолого-педагогические технологии, профилактика

Psychological and educational technologies of social work in the field of education

A. E. Kochetkov¹, D. V. Chernov²

¹ Novosibirsk State Pedagogical University
28 Vilyuiskaya Str., Novosibirsk 630126, Russia

Authors:

Anton E. Kochetkov

e-mail: kochetkov250702@gmail.com

Denis V. Chernov

e-mail: chernov.de@mail.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. In the era of information society, education, as a social phenomenon, is coming to the fore as one of the major activities. It has a direct impact on economic, social, and political processes, and determines the level of cultural development. This is primarily due to the greater accessibility of education. New information technologies significantly simplify the knowledge acquisition and transfer. This, in turn, opens up significant opportunities for self-education, self-training, and distance learning, thereby facilitating the process of obtaining secondary vocational and higher education. In addition, an active transformation in the relevant areas of modern knowledge and practice is accompanied by intensive interconnected processes of

social differentiation and integration. However, like many other social institutions, education is not devoid of certain challenges associated, first of all, with the relationships between education stakeholders.

Social work plays a significant role in promoting a positive resolution of socio-psychological and educational difficulties, maintaining the stability of the educational environment, and preventing the formation of negative factors. This article examines the most common socio-psychological issues that arise among different levels of education stakeholders. It outlines the characteristics of social work as a type of activity and identifies professional and personal qualities an educator is supposed to possess. The article analyzes the content and specificity of technologies used by social workers at different levels of education. Since educational efforts most commonly address minors who are only developing value attitudes and self-determination in society, a special attention is given to psychological and educational technologies. Moreover, a significant part of adults doing secondary vocational or university training experience difficulties in determining their place in life and choosing a type of activity. Thus, adults often change career or study profile. The research method is the analysis of open sources, including scientific literature on social work and its implementation in education.

Keywords: education, educational process, social work, psychological and educational technologies, prevention

При трактовке понятия социально-психологической проблемы экспертами могут приводиться различные ее аспекты в качестве основных. К примеру, Т. В. Огородова и Ю. В. Пошехонова отмечают практическую деятельность, обусловленную личным опытом субъекта, как область возникновения проблемных ситуаций в сфере образования (Огородова, Пошехонова 2023). В свою очередь, Е. Н. Лисова понимает под социально-

психологическими проблемами образования «сложности, возникающие в процессах социально-психологического обеспечения развития общества, вызываемые актуальным состоянием данного социального института, а также в ходе достижения его организованности и жизнеспособности» (Лисова 2020, 63–64).

Для выявления социально-психологических проблем института образования необходимо определить те

возрастные и профессиональные группы, которые в нем задействованы. Конечно же, на первый план выходят дети (дошкольники, младшие школьники), подростки (старшие школьники, учащиеся училищ и колледжей) и молодежь (студенты высших учебных заведений) как главные объекты педагогического воздействия. Не менее важное место в системе образования занимают школьные учителя, преподаватели средних специальных и высших учебных заведений, сотрудники, занятые в инфраструктуре образования как носители определенных компетенций, обеспечивающих учебный процесс. В образовании несовершеннолетних особую группу составляют родители обучающихся, поскольку от них также зависит эффективность усвоения ребенком информации, полученной на занятиях, и его успеваемость.

О. А. Аникеева выделяет несколько уровней социально-психологических проблем сферы образования. К первому уровню относится нарастающий объем знаний и следующее за ним повышение требований общества к эрудиции и профессиональной подготовке обучающихся. Это приводит к чрезмерно интенсивной нагрузке, способной вызвать у школьника или студента стрессовые состояния, что влечет за собой риск снижения самооценки и уверенности в своих силах. Вторым уровнем представляют социальные проблемы детей из неблагополучных семей. Это девиантные, педагогически запущенные, а также малообеспеченные семьи. Причины неблагополучия семей могут быть разные. Тем не менее, весьма схожи его последствия, отражающиеся на детях: расстройства физического и психического здоровья; неадекватность реакций, неспособность общения с коллективом и т. д. Третий уровень – это проблемы, связанные с взаимодействием сторон в образовательном процессе. Специфика профессии педагога такова, что она предполагает большую ответственность за развитие и здоровье обучающихся, вследствие чего обществом предъявляются серьезные

требования к личностным качествам и профессиональным компетенциям педагогов. Таким образом, создаются предпосылки «педагогического травматизма» и эмоционального выгорания среди членов преподавательского состава (Мишина, Воробьева 2020; Аникеева 2007).

Институт социальной работы призван участвовать в разрешении проблем и трудных ситуаций различных категорий населения. Образовательная среда выступает одной из приоритетных сфер общественной жизни, так как она отвечает за успешную социализацию индивидов и полноценное становление личности.

Существует множество определений социальной работы. Наиболее применимым в рассматриваемой области является понимание Н. С. Данакина: «Социальная работа – это профессиональное содействие людям в успешном разрешении их жизненных проблем посредством осуществления социальных перемен, высвобождения и развития ресурсов человека и его социального окружения». Сущность же социальной работы автор видит в «формировании и развитии умений человека эффективно решать жизненные проблемы с опорой на собственные ресурсы» (Данакин 1994, 28).

Особенность социальной работы как профессиональной деятельности заключается в исключительной важности реализации конкретных моральных принципов, поскольку часто может предполагаться зависимость жизнедеятельности клиента от предпринимаемых специалистом мер. В связи с этим приобретают определяющее значение личностные качества социального работника.

А. Б. Белинская подразделяет эти качества на три группы. Первую группу составляют требования профессиональной деятельности к психическим процессам, психическим состояниям, вниманию как состоянию сознания, эмоциональным и волевым характеристикам. Вторая группа включает в себя самоконтроль, самокритичность, самооценку собственных поступков, а также стрессоустойчивость.

К третьей группе относятся коммуникативность, эмпатичность, внешняя привлекательность личности, красноречивость (Белинская 2019).

Цель социальной работы в образовании – поддержание и воздействие на процесс обучения при возникновении затруднений. Это предусматривает формирование благоприятной среды для социализации личности ученика и студента. Одновременно с этим важно содействовать реабилитации учителей и преподавателей в процессе их профессиональной деятельности (Аникеева 2007).

В инструментарий социальной работы входит набор определенных социальных технологий. По характеру и содержанию используемых мер О. А. Шамшикова и Т. В. Белашина выделяют социально-правовые, медико-социальные психологические и педагогические технологии (Шамшикова, Белашина 2013).

Психолого-педагогические технологии имеют исключительную значимость при функционировании социальной работы в образовании. Возвращаясь к обозначенной цели, отметим, что ее достижение возможно лишь при помощи влияния на осознание и оценку личностью имеющихся у нее ресурсов с дальнейшим их адекватным использованием для выполнения поставленных задач. В таком случае не обойтись без психологических техник. Говоря о работе с учениками и студентами, необходимо учитывать фундаментальные аспекты социализации и этапов развития личности. Педагогическая наука предоставляет социальным работникам профессиональные знания об особенностях воспитательных процессов людей разных возрастных и социально-демографических групп, а также умения прогнозировать, проектировать и осуществлять учебно-воспитательный процесс в различных условиях, оценивать его эффективность (Шамшикова, Белашина 2013).

Рассмотрим применяемые социальными работниками психолого-педагогические технологии на примере вышепере-

численных социально-психологических проблем сферы образования.

Для облегчения нагрузки по учебной деятельности среди школьников и студентов следует грамотно выстраивать образовательный процесс, учитывая индивидуальные характеристики обучающихся. В пределах школы социальные работники взаимодействуют с учителями-консультантами, классными руководителями, школьными психологами, социальными педагогами при составлении учебных программ. Также привлекаются к решению проблем родительские коллективы. Путем группового и индивидуального консультирования обозначаются проблемы учеников, предлагаются возможные пути их решения, обеспечивается социальная помощь и поддержка. Нередко низкая успеваемость в школе является следствием проблем в семье. В этой ситуации социальным работником применяются технологии психосоциальной диагностики ученика. Социальный работник ведет так называемый социальный паспорт, в котором зафиксирована вся нужная информация о ребенке и его семье. Анализируя полученные данные, специалист избирает наиболее подходящие методики и инструктирует родителей, как выстроить благоприятные условия для успешной учебы их детей (Давлеткалиева 2018).

В случае с профессиональным образованием следует иметь в виду, что совершеннолетние студенты уже обособлены от родителей и действуют самостоятельно. Тем не менее, они тоже не застрахованы от «учебного» стресса в виду тех или иных причин. Параллельно могут накладываться проблемы выбора профессии и смены вида деятельности. Решить возникающие вопросы социальная работа может также путем консультации с внедрением профориентационных технологий. В ходе консультирования специалистами используются моделирование, советы, тренировка, интерпретация ситуации, виды недирективного общения, интервью,

обусловливание поведения, психологическое тестирование, групповые дискуссии, тренировки и т. д. (Гревцова 2021).

При работе с различными видами семейного неблагополучия первостепенны технологии психолого-педагогической профилактики. Она направлена на предупреждение проявлений девиантного поведения у детей и молодежи. К наиболее часто применяемым методам психолого-педагогической профилактики относятся: тренинг, лекция, групповые задания, дискуссия, мозговой штурм, ролевые игры (Кочетков, Мельникова 2023).

Вместе с тем активно реализуются технологии организации досуга путем вовлечения в социально-культурную деятельность. Эксперты выделяют следующие: технология социального просвещения, технология общения, связанная с проведением мероприятий; технологии обучения, технологии игры, технология управленческо-деятельная, направленная на создание общего продукта силами коллектива; технология противоборства (соперничества), технология миротворчества – реализация добрых дел для определенной социальной группы или общества (Гринченко 2023).

Главная задача социальной работы в педагогической среде – профилактика синдрома эмоционального выгорания. Ключевым методом здесь специалисты

называют соблюдение требований психогигиены. К. Ю. Брешковская и Н. С. Бобровникова видят профилактику эмоционального выгорания педагогов так: «Первичная профилактика должна включать мероприятия, направленные на улучшение психологического и физического здоровья педагогов. Вторичная профилактика направлена на раннюю диагностику нарушений адаптации педагога в связи с требованиями профессии. Мероприятия третичной профилактики должны быть направлены на предупреждение нервно-психологических расстройств» (Брешковская, Бобровникова 2021, 6).

Таким образом, рассмотрев применяемые социальной работой психолого-педагогические технологии в образовании, можно отметить достаточно большой набор инструментов, роднящих ее со смежными специальностями, в первую очередь, с социальной педагогикой и психологией. Однако отличительная черта социальной работы как вида деятельности заключается в ее ориентации на предупреждение и ликвидацию негативных факторов, сочетая при этом методы психологии и педагогики, и вместе с тем добавляя собственные, социологически ориентированные практики. Тем самым она заслуживает отдельного и весьма важного места в функционировании образовательной системы.

Литература

- Аникеева, О. А. (2007) Социальная работа в сфере образования: понятие, теория, практика. *Вестник Московского государственного университета сервиса*, № 2 (2), с. 56–59.
- Белинская, А. Б. (2019) *Деонтология социальной работы*. М.: Дашков и К, 211 с.
- Брешковская, К. Ю., Бобровникова, Н. С. (2021) Особенности профилактики профессионального выгорания у педагогических работников. *Мир науки. Педагогика и психология*, № 5, с. 1–9.
- Гревцова, Е. В. (2021) Социальная работа со студентами в вузе: актуальные вопросы. В кн.: Ю. Ю. Шурыгина, Т. Б. Дзэева (ред.). *Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности*. Улан-Удэ: ВСГУТУ, с. 89–90.
- Гринченко, А. В. (2023) Социальные технологии, обеспечивающие профилактику девиантного поведения и организацию досуга молодежи. *Скиф*, № 1 (77), с. 484–488.
- Давлеткалиева, Д. Х. (2018) Социальная работа в школе и её аспекты. В кн.: Г. В. Палаткина (ред.). *Социально-педагогические и социально-психологические исследования: актуальные и приоритетные направления*. Астрахань: Астраханский университет, с. 45–51.
- Данакин, Н. С. (1994) *Теоретические и методические основы разработки технологий социального управления*. Диссертация доктора социологических наук. М., Академия труда и социальных отношений, 296 с.

- Кочетков, А. Е., Мельникова, М. М. (2023) Психолого-педагогические технологии профилактики девиантного поведения молодежи. В кн.: *Исследования в современной науке*. Краснодар: Краснодарский ЦНТИ – филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, с. 107–113.
- Лисова, Е. Н. (2020) Социально-психологические проблемы высшего образования. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования*, № 2, с. 63–66.
- Мишина, М. М., Воробьева, К. А. (2020) Эмоциональное выгорание педагогов в условиях модернизации образовательной среды. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, №3 (44), с. 42–54.
- Огородова, Т. В., Пошехонова, Ю. В. (2023) *Социальная психология образования*. М.: Юрайт, 132 с.
- Шамшикова, О. А., Белашина, Т. В. (2013) *Психология социальной работы*. Новосибирск: НГПУ, 207 с.

References

- Anikeeva, O. A. (2007) Sotsial'naya rabota v sfere obrazovaniya: ponyatie, teoriya, praktika [Social work in education: concept, theory, practice]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta servisa*, no. 2 (2), pp. 56–59. (In Russian)
- Belinskaya, A. B. (2019) *Deontologiya sotsial'noj raboty [Deontology of social work]*. Moscow: Dashkov i K Publ., 211 p. (In Russian)
- Breshkovskaya, K. Yu., Bobrovnikova, N. S. (2021) Osobennosti profilaktiki professional'nogo vygoraniya u pedagogicheskikh rabotnikov [Features of preventing professional burnout among teaching staff]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, no. 5, pp. 1–9. (In Russian)
- Danakin, N. S. (1994) *Teoreticheskie i metodicheskie osnovy razrabotki tekhnologij sotsial'nogo upravleniya [Theoretical and methodological foundations for the development of social management technologies]. Doctoral dissertation (Sociology)*. Moscow, Academy of Labor and Social Relations, 296 p. (In Russian)
- Davletkalieva, D. Kh. (2018) Sotsial'naya rabota v shkole i ee aspekty [Social work at school and its aspects]. In: G. V. Palatkina (ed.). *Sotsial'no-pedagogicheskie i sotsial'no-psikhologicheskie issledovaniya: aktual'nye i prioritetye napravleniya [Socio-pedagogical and socio-psychological research: current and priority areas]*. Astrakhan: ASU Publ., pp. 45–51. (In Russian)
- Grevtsova, E. V. (2021) Sotsial'naya rabota so studentami v vuze: aktual'nye voprosy [Social work with students at university: current issues]. In: Yu. Yu. Shurygina, T. B. Debeeva (eds.). *Formy i metody sotsial'noj raboty v razlichnykh sferakh zhiznedeyatel'nosti [Forms and methods of social work in various spheres of life]*. Ulan-Ude: ESSUTM Publ., pp. 89–90 (In Russian)
- Grinchenko, A. V. (2023) Sotsial'nye tekhnologii, obespechivayushchie profilaktiku deviantnogo povedeniya i organizatsiyu dosuga molodezhi [Social technologies that ensure the prevention of deviant behavior and organization of leisure for young people]. *Skif*, no. 1 (77), pp. 484–488. (In Russian)
- Kochetkov, A. E., Mel'nikova, M. M. (2023) Psikhologo-pedagogicheskie tekhnologii profilaktiki deviantnogo povedeniya molodezhi [Psychological and pedagogical technologies for the prevention of deviant behavior among young people]. In: *Issledovaniya v sovremennoy nauke [Research in modern science]*. Krasnodar: Krasnodarskij TsNTI Publ., pp. 107–113. (In Russian)
- Lisova, E. N. (2020) Sotsial'no-psikhologicheskie problemy vysshego obrazovaniya [Social and psychological problems of higher education]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: problemy vysshego obrazovaniya*, no. 2, pp. 63–66. (In Russian)
- Mishina, M. M., Vorob'eva, K. A. (2020) Emotsional'noe vygoranie pedagogov v usloviyakh modernizatsii obrazovatel'noj sredy [Emotional burnout of teachers in the context of modernization of the educational environment]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, no. 3 (44), pp. 42–54. (In Russian)
- Ogorodova, T. V., Poshekhonova, Yu. V. (2023) *Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya [Social psychology of education]*. Moscow: Urajt Publ., 132 p. (In Russian)
- Shamshikova, O. A., Belashina, T. V. (2013) *Psikhologiya sotsial'noj raboty [Psychology of social work]*. Novosibirsk: NSPU Publ., 207 p. (In Russian)

Динамика стадий становления субъектности учащихся в развивающей образовательной среде проектной смены

Е. И. Колесникова¹

¹ Самарский государственный технический университет
443100, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, д. 244

Сведения об авторе:

Екатерина Ивановна Колесникова
SPIN: 3810-9170
e-mail: KolesnikovaEI@yandex.ru

© Автор (2023).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Представлены результаты формирования стадий становления субъектности учащихся, участвующих в специализированной проектной смене развития научно-исследовательских компетенций. Основой психологического блока образовательной программы проектной смены являлась эконпсихологическая модель (В. И. Панов), описывающая онтологический континуум переходов от субъекта спонтанной активности (стадии «субъект мотивации») к субъекту произвольного действия (стадия «творец»).

Эффектом участия в образовательной программе, по гипотезе исследования, является повышения уровня сформированности стадий становления субъектности. В связи с вероятностью как последовательного, так и одновременно параллельного формирования стадий, наряду с оценкой динамики развития отдельных стадий исследовалось изменение структуры субъектности (коэффициенты целеобусловленности и связности стадий).

Исследование проводилось на трех группах учащихся общеобразовательных учебных заведений, на протяжении двух недель принимавших очное участие в программе в 2021, 2022 и 2023 году. Всего участвовало 56 школьников в возрасте 14–16 лет, среди них преобладали девушки (40 человек). Использовался опросник диагностики стадий становления субъектности (школьный вариант). Диагностика проводилась в первый и последний день занятий программы, далее с использованием критерия Вилкоксона проводилась проверка статистической значимости изменений.

Гипотеза исследования подтверждена частично. Не выявлено достоверных изменений по уровню сформированности отдельных стадий ни в одной выборке, ни в совокупной выборке, ни по половому признаку. Получена положительная динамика коэффициентов целеобусловленности стадий, а также коэффициентов связности стадий «субъект мотивации», «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», «критик», «мастер», что говорит о сформированности структуры субъектности как на репродуктивном уровне, так и на произвольном. Исключение составил коэффициент связности по стадии «творец». Это вполне может объясняться тем, что в процессе занятий некоторые учащиеся решили остановиться на достигнутом уровне (стадия «мастер») и его доработать в своем научно-исследовательском проекте, а некоторая часть учащихся развила стремление к развитию продукта своего проекта, и эта нелинейность развития стадии не привела к однозначному влиянию стадии «творец» на структуру стадий становления субъектности.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, образовательная среда, проект, развитие, стадии становления субъектности

The dynamics of the stages of formation of agency of students in the developmental environment of a project-based educational program

E. I. Kolesnikova¹

¹ Samara State Technical University
244 Molodogvardeyskaya Str., Samara 443100, Russia

Author:

Ekaterina I. Kolesnikova

SPIN: 3810-9170

e-mail: KolesnikovaEI@yandex.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article describes the dynamics of agency formation stages in students participating in a specialized two-week project aimed at developing research competencies. The psychological block of the program curriculum was based on the eco-psychological model (V. I. Panov) describing the ontological continuum of transitions from the subject of spontaneous activity (the 'subject of motivation' stage) to the subject of arbitrary action (the 'creator' stage).

The hypothesis of the study was that the program would increase the participants' level of development of the stages of agency formation. As both sequential and, simultaneously,

parallel formation of stages was likely, we studied the change in the structure of agency (coefficients of integrity and connectivity of stages) along with the dynamics of the development of individual stages.

The study was conducted on three groups of secondary school students who took part in the full-time program for two weeks in 2021, 2022 and 2023. The total sample included 56 schoolchildren aged 14-16 years, of which 40 were females. We used a questionnaire to diagnose the stages of agency formation (the school version). Surveys were carried out on the first and last days of classes of the program, then we used the Wilcoxon criterion to check the statistical significance of the changes.

The hypothesis of the study was partially confirmed. There were significant changes in the level of formation of individual stages neither in any separate sample, nor in the aggregate sample, nor by gender. We found positive dynamics of the coefficients of the integrity of the stages, as well as the coefficients of the connectivity of the stages 'subject of motivation', 'observer', 'apprentice', 'student', 'critic', 'master' — this indicates the formation of the structure of agency both at the reproductive level and at an arbitrary level. The exception was the coefficient of connectivity for the 'creator' stage. This may well be explained by the fact that, in the course of classes, some students decided to stop at the achieved level (the 'master' stage) and finalize it in their research project, and some of the students cultivated a desire to develop the product of their project, and this nonlinearity of the stage development did not lead to an unambiguous influence of the 'creator' stage on the structure of the stages of agency formation

Keywords: research activity, educational environment, project, development, stages of agency formation

Введение

В Федеральных государственных стандартах общего и среднего образования заложены требования к формированию универсальных учебных действий, включающие развитие способности к саморазвитию и самосовершенствованию, формирование компетенций как в предметных областях, так и в учебно-

исследовательской, проектной деятельности и др. Для разработки программ развития обучающихся важно определить, что является единицей анализа изменений в процессе обучения и определяет подходы к рассмотрению и модели образовательной среды.

В коммуникативно-ориентированной модели образовательной среды

(В. В. Рубцов) развивающий эффект достигается за счет включения обучающегося в учебное сотрудничество (коммуникативное взаимодействие) и создание особого психологического климата и форм психологической организации передачи знаний.

Психодидактическая модель образовательной среды школы (В. А. Ясвин) в структуру образовательной среды включают пространственно-предметный компонент (физическое окружение), социальный (человеческий фактор) и собственно психодидактический (программа обучения). Отдавая приоритет индивидуальности обучающегося, педагоги создают среду для освоения ее содержания и новых видов деятельности.

Антрополого-психологическая модель образовательной среды предложена В. И. Слободчиковым. В. И. Слободчиков выделяет показатели насыщенности («ресурсный потенциал») и структурированности (способ организации) (Исаев Слободчиков 2013) и считает, что образовательная среда представляет собой не совокупность влияний и условий (как это, например, у В. А. Ясвина), а динамическое взаимодействие обучающегося с самим образовательным пространством.

При этом, как отмечает В. И. Панов, важно, чтобы опредмеченные результаты проявления психических процессов и способностей (например, победы и яркие достижения) не затмевали процессуально-порождающую природу самого психического акта (Панов 2020). В связи с этим «образовательные технологии и системы должны соответствовать не только дидактическому содержанию учебного предмета, но и психологическим особенностям и закономерностям развития обучающихся» (Панов 2022, 11). Реализация этого соответствия возможна только в развивающей образовательной среде, и, с точки зрения эконпсихологического подхода, психическое развитие человека в ходе его обучения рассматривается в контексте системы «человек — окружающая среда».

Особенно это актуально для учебы «высших достижений», например, участия в конкурсах, олимпиадах, конференциях. В последнее время популярными становятся специальные развивающие программы, кванториумы, универсариумы, коллаборации и пр.

Встает вопрос разработки развивающих программ, учитывающих предметное содержание каждой дисциплины или направления конкурса, конференции с учетом их специфики, и вместе с тем имеющих универсальный характер.

Как подчеркивают О. В. Лебедева и И. В. Гребенев, в настоящее время внеурочные формы преобладают в развитии исследовательских и проектных навыков (Лебедева, Гребенев 2013). О. С. Демина считает, что помимо продуктивных стратегий обучения и технически «богатой» среды важен социальный и эмоциональный аспекты образовательной среды (Демина 2021). С позиции М. К. Шаленковой, в развивающей образовательной среде присутствует взаимосвязь компонентов, которая позволяет человеку динамично проходить следующие фазы развития: объектную, субъектно-функциональную, субъектную, преобразования (Шаленкова 2014). То есть для перехода обучающегося из одного качественного состояния развития исследовательских навыков в другое желательны специально организованные занятия в групповой форме в обогащенной техническими и дидактическими средствами образовательной среде.

Этим условиям удовлетворяет проектная смена, проводимая в Региональном центре для одаренных детей, ставящая целью подготовку проектов и исследовательских работ для научных конкурсов и конференций.

Основой психологического блока образовательной программы проектной смены являлась разработанная В. И. Пановым эконпсихологическая модель. Она описывает онтологический континуум переходов от субъекта спонтанной активности (стадии «субъект мотивации») к субъекту произвольного действия (стадия «тво-

рец») (Панов 2022). От репродуктивной деятельности обучающиеся постепенно, по мере формирования стадий, переходят к воссоздающей (продуктивной), к саморазвитию.

Целью исследования явилось выявление развивающего эффекта образовательной среды проектной смены развития исследовательских и проектных навыков обучающихся. Таким эффектом участия в образовательной программе, по гипотезе исследования, является повышение уровня сформированности стадий становления субъектности. В связи с вероятностью как последовательного, так и одновременно параллельного формирования стадий, наряду с оценкой динамики развития отдельный стадий исследовалось изменение структуры субъектности (коэффициенты целеобусловленности и связности стадий).

Материалы и методы

Исследование проводилось в трех группах учащихся общеобразовательных учебных заведений, на протяжении двух недель принимавших очное участие в программе в 2021, 2022 и 2023 году. Всего участвовало 56 школьников в возрасте 14–16 лет, среди них преобладали девушки (40 человек). Использовался опросник диагностики стадий становления субъектности (школьный вариант). Исследование структурных изменений велось путем расчета связности и целеобусловленности (Панов, Капцов 2021).

Диагностика проводилась в первый и последний день занятий программы, далее с использованием критерия Вилкоксона (пакет STATISTICA 10.0) проводилась проверка статистической значимости изменений. Половые различия в изменении стадий становления субъектности оценивались критерием Манна – Уитни.

Результаты и их обсуждение

В каждой из трех выборок средние показатели по стадиям становления субъектности увеличиваются. Изменение значений величины, медианы и стандартного отклонения меняется в зависимости от выборки (года программы). Медиана так-

же имеет тенденцию к увеличению (в пределах 1–2 баллов), стандартное отклонение в подавляющем большинстве случаев становится меньше, то есть разброс значений по показателям стадий уменьшается.

При этом не выявлено достоверных изменений по уровню сформированности стадий субъектности ни в отдельных выборках, ни в совокупной выборке (критерий Вилкоксона). Проверка по критерию Манна – Уитни также не показала различий в изменениях сформированности стадий становления субъектности по половому признаку.

В изменениях коэффициентов целеобусловленности стадий подтверждена положительная динамика ($T=195$, $p=0,0001$), то есть усилилось внутреннее единство системы учебных действий, что способствует достижению учебных задач. Медиана коэффициента целеобусловленности в объединенной выборке достигла 0,3, что признается оптимальным значением (Панов Капцов 2021).

Также статистически подтвердился рост коэффициентов связности стадий «субъект мотивации» ($T=251$, $p=0,007$), «наблюдатель» ($T=322$, $p=0,05$), «подмастерье» ($T=280$, $p=0,02$), «ученик» ($T=232$, $p=0,001$), «критик» ($T=239$, $p=0,002$), «мастер» ($T=201$, $p=0,0003$). То есть увеличилась согласованность учебных действий, формирующихся на указанных стадиях становления субъектности. В наибольшей степени рост характерен для стадии «субъект мотивации» (медиана коэффициента связности этой стадии увеличилась с 0,15 до 0,3) и стадии «критик» (медиана коэффициента связности этой стадии увеличилась с 0,2 до 0,4). То есть участникам программы стала присуща большая мотивация при выполнении учебных действий в проектной смене, а также выражение своего мнения.

Исключение составил коэффициент связности по стадии «творец» (различий не выявлено). Вероятно, длительность занятий в проектной смене не позволила освоить некоторым обучающимся учебные действия в такой мере, чтобы они

стали средством саморазвития, овладения другими действиями и неоднозначной роли стадии «творец» в структуре стадий становления субъектности.

Выводы

Различная степень изменения показателей и стандартного отклонения по отдельным стадиям в разных выборках может объясняться в целом изменчивостью процессов стадий становления субъектности, о чем пишет Н. В. Гришина (Гришина 2021). Отсутствие в полученных результатах различий в изменениях сформированности стадий становления субъектности по половому признаку, несмотря на двукратное преобладание девушек, говорит, скорее всего, о реальной универсальности используемой диагностической методики.

Тенденция к росту показателей отдельных стадий на данный момент не подтверждена статистически. Но разброс значений по показателям стадий уменьшается (судя по величине стандартного отклонения), что говорит об изменении структуры стадий. Это подтверждается далее выявлением положительной динамики коэффициентов целеобусловленности стадий, а также коэффициентов связности стадий «субъект мотивации», «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», «критик», «мастер». То есть структура субъектности меняется как на репродуктивном уровне, так и на произвольном. Это дополняет выводы, полученные А. В. Капцовым и В. И. Пановым (Панов, Капцов 2021) о том, что школьники исследуемой возрастной категории направлены на текущие цели более, чем на пер-

спективные. К тому же А. Н. Бондарева отмечает, что целостное развитие личности школьника и его субъектности в учебной деятельности позволяет ему добиваться успехов. Как она доказала, учащиеся, достигших более высокого уровня проявления субъектности, учение, общение со сверстниками, общепольная и другие виды деятельности имеют лучшие результаты (Бондарева 2015). Однако нами такие исследования успешности обучающихся в связи с коэффициентами целеобусловленности и связности рассматриваются пока в перспективе.

Отсутствие достоверных изменений коэффициента связности по стадии «творец» может объясняться тем, что в процессе занятий некоторые учащиеся решили остановиться на достигнутом уровне (стадия «мастер») и его доработать в своем научно-исследовательском проекте, а некоторая часть учащихся стремилась к развитию продукта своего проекта, и эта нелинейность развития стадии привела к неоднозначной роли стадии «творец» в структуре стадий становления субъектности. Поэтому гипотеза исследования подтверждена частично. Не выявлено достоверных изменений по уровню сформированности отдельных стадий ни в одной выборке, ни в совокупной выборке, ни по половому признаку. Но выявленные изменения в структуре говорит о том, что образовательная среда проектной смены имеет развивающий характер не моментального, а долговременного характера. Возможно, изменения в структуре стадий становления субъектности сопровождаются личностными изменениями, однако это требует проверки.

Литература

- Бондарева, А. Н. (2015) Школьная развивающая образовательная среда как важнейшее условие формирования у учащихся субъектных качеств. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*, № 108, с. 248–258.
- Гришина, Н. В. (2021) Изменчивость личности: теоретический конструкт и эмпирическая феноменология. *Новые психологические исследования*, № 2, с. 46–63. DOI: 10.51217/npsyresearch_2021_01_02_03
- Демина, О. С. (2021) Образовательная среда школы в аспекте требований ФГОС. АНИ: педагогика и психология, №2 (35), с. 94–97.

- Исаев, Е. И., Слободчиков, В. И. (2013) *Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах*. М.: Издательство ПСТГУ, 432 с.
- Капцов, А. В., Колесникова, Е. И. (2018) Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология*, № 2 (24), с. 107–117.
- Лебедева, О. В., Гребенев, И. В. (2013) ФГОС школьного образования: проектирование и организация исследовательской деятельности в учебном процессе. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*, № 5-2, с. 106–112.
- Панов, В. И., Капцов, А. В. (2021) Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация. *Психологическая наука и образование*, т. 26, № 4, с. 91–103. DOI: 10.17759/pse.2021260408
- Панов, В. И., Капцов, А. В., Колесникова, Е. И. (2019) Дидактические и технологические аспекты моделирования становления субъектности студента вуза. *Педагогика и просвещение*, № 4, с. 125–135. DOI: 10.7256/2454-0676.2019.4.31093
- Панов, В. И. (2020) Парадоксальность и природа одаренности: эконсихологический подход. *Ярославский психологический вестник*, № 3 (48), с. 26–34.
- Панов, В. И. (2022) *Становление субъектности: от эконсихологической модели к психодидактическим технологиям*. СПб.: Нестор-История, 400 с.
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования РФ (2021). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения 11.09.2023).
- Шаленкова, М. К. (2014) Теоретические и методологические основы понятия «развивающая среда». *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*, № 101, с. 1109–1118.

References

- Bondareva, A. N. (2015) Shkol'naya razvivayushchaya obrazovatel'naya sreda kak vazhneishee uslovie formirovaniya u uchashchikhsya sub"ektnykh kachestv [School developing educational environment as the most important condition for the formation of students' subjective qualities]. *Politematicheskii setevoi elektronnyi nauchnyi zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta* — Polythematic online electronic scientific journal of the Kuban State Agrarian University, no. 108, pp. 248–258. (In Russian)
- Demina, O. S. (2021) Obrazovatel'naya sreda shkoly v aspekte trebovaniy FGOS [The educational environment of the school in the aspect of the requirements of the Federal State Educational Standard]. *ANI: pedagogika i psikhologiya*, no. 2 (35), pp. 94–97. (In Russian)
- Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya RF [Federal State Educational Standard of Basic General Education of the Russian Federation]. (2021). [Online]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (accessed 11.09.2023). (In Russian)
- Grishina, N. V. (2021) Izmenchivost' lichnosti: teoreticheskij konstrukt i empiricheskaya fenomenologiya [Personality Variability: Theoretical Construct and Empirical Phenomenology]. *Novye psikhologicheskie issledovaniya* — New psychological research, no. 2, pp. 46–63. (In Russian)
- Isaev, E. I., Slobodchikov, V. I. (2013) *Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub"ektnosti v obrazovatel'nykh protsessakh* [Psychology of human education: The formation of agency in educational processes]. Moscow: PSTGU Publ., 432 p. (In Russian)
- Kaptsov, A. V., Kolesnikova, E. I. (2018) Modifitsirovannaya metodika diagnostiki stadij stanovleniya sub"ektnosti studentov [Modified method of diagnostics of the stages of formation of subjectivity of students]. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Seriya Psikhologiya* — Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Psychology Series, no. 2 (24), pp. 107–117. (In Russian)
- Lebedeva, O. V., Grebenev, I. V. (2013) FGOS shkol'nogo obrazovaniya: proektirovanie i organizatsiya issledovatel'skoj deyatel'nosti v uchebnom protsesse [The modified method of diagnostics of the stages of formation of subjectivity of students]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo* — Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky, no. 5-2, pp. 106–112. (In Russian)

- Panov, V. I. (2020) Paradoksal'nost' i priroda odarennosti: ekopsikhologicheskij podkhod [The formation of subjectivity: from the ecopsychological model to psychodidactic technologies]. *Yaroslavskij psikhologicheskij vestnik — Yaroslavl Psychological Bulletin*, no. 3 (48), pp. 26–34. (In Russian)
- Panov, V. I. (2022) *Stanovlenie sub"ektnosti: ot ekopsikhologicheskoy modeli k psikhodidakticheskim tekhnologiyam* [The formation of agency: from the ecopsychological model to psychodidactic technologies]. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 400 p. (In Russian)
- Panov, V. I., Kaptsov, A. V. (2021) Struktura stadij stanovleniya sub"ektnosti obuchayushchikhsya: svyaznost', tselostnost', formalizatsiya [The structure of the stages of formation of agency of students: connectivity, integrity, formalization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological science and education*, vol. 26, no. 4, pp. 91–103. (In Russian)
- Panov, V. I., Kaptsov, A. V., Kolesnikova, E. I. (2019) Didakticheskie i psikhodidakticheskie aspekty modelirovaniya stanovleniya sub"ektnosti studenta vuza [Didactic and Technological Aspects of Modeling the Formation of Agency of a University Student]. *Pedagogika i prosveshchenie — Pedagogy and Education*, no. 4, pp. 125–135. (In Russian)
- Shalenkova, M. K. (2014) Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy ponyatiya "Razvivayushchaya sreda" [Theoretical and methodological foundations of the concept of "Developing environment"]. *Politematicheskij setevoy elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta — Polythematic online electronic scientific journal of the Kuban State Agrarian University*, no. 101, pp. 1109–1118. (In Russian)

Особенности образовательного маршрута детей-сирот из семей с кровнородственной формой опеки: социально-психологические аспекты

Е. Ю. Коржова¹, О. Н. Тузова¹

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

Сведения об авторах:

Елена Юрьевна Коржова

SPIN: 1851-2702

Scopus AuthorID: 165664

ORCID: 0000-0002-1128-1421

e-mail: elenakorjova@gmail.com

Ольга Николаевна Тузова

SPIN: 4718-2498

AuthorID: 455022

ResearcherID: AАН-7714-2019

ORCID: 0000-0003-1906-8702

e-mail: olg.tuzova@yandex.ru

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 23-28-00195.

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В статье рассматривается специфика образовательного маршрута детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, из семей, осуществляющих кровнородственную опеку. Актуальность представленной темы обусловлена необходимостью реализации требований Статьи 6. «Дополнительные гарантии права на образование» ФЗ от 21.12.1996 N 159-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», а также решением задач по защите детей, оставшихся без попечения родителей, обозначенных в плане основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года.

Цель работы – выявить социально-психологические факторы, обуславливающие построение образовательных маршрутов детей-сирот из семей с кровнородственной формой опеки. Для достижения указанной цели применялись структурированная беседа и методики Е. Ю. Коржовой: «Психологическая автобиография»; «Опросник жизненных ориентаций»; «Отношение к значимой жизненной ситуации». В исследовании приняли участие 30 детей-сирот в возрасте 18–23 года. В представленной выборке установлено преобладание малоэффективных вариантов образовательных маршрутов. Описываются социально-психологические при-

чины эффективных и неэффективных вариантов образовательных маршрутов на разборе конкретных случаев из практики психолого-педагогического сопровождения опекунских семей. Выявлено, что в качестве социально-психологических факторов, влияющих на стратегию выстраивания образовательного маршрута детей-сирот из кровнородственных опекунских семей, выступают «воспитательная неуверенность» опекунов, переживания опекаемых, связанные с семейными ситуациями и ситуациями межличностного общения, низкая удовлетворённость жизнью, сложности в фокусировании на личностном росте. На основании полученных эмпирических результатов разработана модель интегративного психолого-педагогического сопровождения кровнородственных опекунских семей в периоды опеки и постопеки. Методологической основой предложенной модели выступают ситуационный и системно-функциональный подходы. Показано, что для выстраивания эффективных образовательных маршрутов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, необходимо привлечение всех субъектов образовательных отношений.

Ключевые слова: дети-сироты, кровнородственная формы опеки, опекунские семьи, образовательный маршрут, жизненная ситуация

Educational route of orphans from kinship guardianship families: Social and psychological aspects

E. Yu. Korjova¹, O. N. Tuzova¹

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

Authors:

Elena Yu. Korjova

SPIN: 1851-2702

Scopus AuthorID: 165664

ORCID: 0000-0002-1128-1421

e-mail: elenakorjova@gmail.com

Olga N. Tuzova

SPIN: 4718-2498

AuthorID: 455022

ResearcherID: AAH-7714-2019

ORCID: 0000-0003-1906-8702

e-mail: olg.tuzova@yandex.ru

Funding: The reported study was supported by the Russian Science Foundation (RSF), project No. 23-28-00195.

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article discusses the specifics of the educational route of orphans and children without parental care brought up by kinship guardians. The relevance of the reported study is due to the need to implement the requirements of Article 6 Additional Guarantees of the Right to Education of the Federal Law dated 21 December 1996 No. 159-FZ (revised 4 August 2023) On Additional Guarantees for the Social Support of Orphans and Children Without Parental Care. Another reason is the requirement to solve the issues of the protection of children without parental care indicated in the plan of action as part of the Decade of Childhood for the period up to 2027.

The study aims to identify social and psychological factors that determine educational routes for orphans from kinship guardianship families. To achieve this goal, a structured interview and methods of E. Y. Korzhova were used. Among them are Psychological Autobiography; Questionnaire of Life Orientations; and Attitude to a Significant Life Situation. The study involved 30 orphans aged 18–23 years. The sample showed the predominance of ineffective educational routes. The article describes social and psychological reasons for effective and ineffective educational routes. The evidence is based on the analysis of specific cases from the practice of psychological and pedagogical support of guardianship families.

The strategy of designing an educational route for orphans from kinship guardianship families is influenced by the educational

uncertainty of the guardians, their experiences of family situations and situations of interpersonal communication, low life satisfaction, difficulties in focusing on personal growth. Based on the obtained data, the study produced a model of comprehensive psychological and pedagogical support of kinship guardianship families during and after the period of guardianship. The methodological basis of the proposed model includes a situational and a systemic functional approach. Designing effective educational routes for orphans requires the participation of all the stakeholders in education.

Keywords: orphaned children, kinship guardianship families, guardian families, educational route, life situation

Введение

В настоящее время в Российской Федерации осуществляется целый ряд мероприятий по защите и охране детства, таких как создание правовых, социальных, экономических механизмов поддержки детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Главной задачей в оказании помощи детям-сиротам является организация их жизнеустройства, в которую входит не только определение их местожительства, но и создание условий успешного развития. В данной работе мы обращаем внимание на особенности образовательного маршрута детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, из семей, осуществляющих кровнородственную опеку, что может рассматриваться как критерий успешного развития ребенка. Актуальность представленной темы обусловлена необходимостью реализации требований Статьи 6. «Дополнительные гарантии права на образование» ФЗ от 21.12.1996 N 159-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», а так же решением задач по защите детей, оставшихся без попечения родителей, обозначенными в плане основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года.

Образовательный маршрут как психолого-педагогическая категория рассматривается в работах педагогов, психологов, экономистов, социологов, и др.

В работах Т. Ю. Кротенко, А. А. Зубахиной, А. Т. Заикиной, В. В. Утемова, описываются различные подходы к трактовке понятия «образовательный маршрут», дается его анализ в сравнении с такими терминами, как «образовательная траектория», «индивидуальный образовательный маршрут» (Кротенко 2020; Зубахина 2021; Заикина, Утемов 2022).

Г. Ф. Ахмедьянова и А. М. Пищухин предлагают компетентностный подход к проектированию образовательного маршрута студентов (Ахмедьянова, Пищухин 2015). Проблемы построения обра-

зовательного маршрута учащимися СПО поднимаются в работах А. В. Шуберт, И. В. Баклушиной, В. В. Орловой, Л. А. Кропачевой (Шуберт, Баклушина 2023; Орлова, Кропачева 2022)

Анализ отечественных публикаций последних лет показал, что наибольшее количество исследований по проблемам построения образовательного маршрута проводится в рамках инклюзивного образования, рассматривается специфика работы с детьми, имеющими различные образовательные потребности (Феталиева 2016; Коробейников, Бабкина 2016; Шаргородская 2020; Айвазян, Кудрина, Павлова 2021).

В данном исследовании под образовательным маршрутом мы понимаем персональный путь реализации личностного потенциала человека в образовании. На сегодняшний день крайне мало исследований по проблемам построения образовательных маршрутов детей-сирот из опекунских семей, несмотря на то, что практика психолого-педагогического сопровождения позволяет видеть наличие трудностей в учебе у этой категории обучающихся. Подобные проблемы, по нашему мнению, связаны с осуждающим отношением, неприятием опекунской семьи со стороны образовательных организаций из-за недостаточной подготовленности педагогов к работе с детьми-сиротами. Они негативно воспринимают детей-сирот из-за их поведения, не понимают причины низкой успеваемости, жалуются опекунам, оказывая на них моральное давление, неосознанно побуждая семьи закрываться, устанавливать жесткие границы. Опекуны не знают, как помочь ребенку, и часто своими неправильными действиями усиливают его психическую напряженность. У детей-сирот часто наблюдается низкая самооценка, трансформирующаяся в осложненные формы поведения (Тузова, Кардакова 2015; Коржова, Безгодова, Микляева и др. 2019). Подобное положение затрудняет процесс обучения в целом и выстраивание образовательного маршрута в частности.

Материалы и методы

Цель работы – выявить социально-психологические факторы, обуславливающие построение образовательных маршрутов детей-сирот из семей с кровнородственной формой опеки. Для достижения указанной цели применялись структурированная беседа и методики Е. Ю. Коржовой: «Психологическая автобиография»; «Опросник жизненных ориентаций»; «Отношение к значимой жизненной ситуации» (далее ЖС). В исследовании приняли участие 30 детей-сирот в возрасте 18–23 года, которые воспитывались в кровнородственных опекунских семьях.

Результаты и их обсуждение

Выявление особенностей образовательной траектории осуществлялось в ходе структурированной беседы. Респондентам было предложено ответить на вопросы: Какие цели Вы перед собой ставите относительно получения образования? Какие из них Вы уже достигли? Что помогло их достичь? Что помешало? Собираетесь ли Вы повышать свой уровень образования в ближайшем (далеком) будущем?

Анализ ответов позволил сформировать две группы респондентов с разным уровнем эффективности образовательных маршрутов. В группу с эффективными образовательными маршрутами были за-

числены респонденты, которые успешно закончили школу и (или) получили среднее профессиональное образование, после чего поступили в вуз, учатся в вузе или закончили его на момент исследования, планируют повышать свой образовательный уровень и в будущем (N=10). В группу с неэффективными образовательными маршрутами мы включили тех, кто закончил только 9 классов, а так же тех, кто поступил в СПО или вуз, но бросил учебу, и не планирует учиться в ближайшем будущем (N=20).

Далее был проведен сравнительный анализ результатов по восприятию значимых ситуаций. Тенденция восприятия значимых событий прошлого и будущего у респондентов из группы с неэффективными образовательными маршрутами имеет негативный характер: указывают на наличие психотравмирующих ситуаций, радостные события прошлого вспоминают с грустью, испытывают неуверенность в том, что в будущем возможны такие же позитивные ситуации. В данной группе обнаружены существенные трудности в формировании жизненной перспективы.

В таблице 1 представлены результаты анализа основных направлений переживаний в группах респондентов с разным уровнем эффективности образовательных маршрутов.

Таблица 1. Направленность переживаний в группах респондентов с разным уровнем эффективности образовательных маршрутов (%)

Группы респондентов с разным уровнем эффективности образовательных маршрутов	Основные направления переживаний					
	Межличностные отношения	Учеба, поступление СУЗ, ВУЗ	Семья	Независимость	Достижения	Материальное положение
Эффективная (N=10)	20	30	10	10	30	0
Неэффективная (N=20)	15	0	50	5	5	25

Сравнительный анализ результатов показал, что в «неэффективной» группе основные события связаны с семьей, часто они связаны с травматичными переживаниями. Данный факт свидетельствует о влиянии семьи на жизнь ребенка. Испытывая сильную тревогу, дети-сироты не имеют точку опоры для развития. На вто-

ром месте по значимости дети указывали на события, связанные с материальными потребностями (покупками, получением прибыли, возможностями заработать деньги). Незначительная часть респондентов указала на потребность в независимости и самостоятельности в будущем. По нашему мнению, тревожным фактом

является отсутствие у детей ориентации на получение образования и потребности в достижениях, что необходимо корректировать в ходе психолого-педагогического сопровождения.

В «эффективной» группе ведущими темами переживаний событий прошлого и будущего является тема учебы, выбора вуза и поступления, предстоящей сдачи экзаменов, достижения в учебе и профессии, что свидетельствует об успешном профессиональном самоопределении. Следующей выбранной темой являются «межличностные отношения», что демонстрирует желание решать возрастные задачи. Выполнение этого условия способствует достижению максимально устойчивого психологического состояния в настоящем и будущем ребят, без которого значительно усложняется личностное самоопределение. Умение выстраивать любовные, дружеские, партнерские и т. д. взаимоотношения, связанные с ними переживания в прошлом и будущем, – важный навык для построения своего будущего, формирования жизненной перспективы. С темой независимости связали значимые события 10% испытуемых. Ощущение себя взрослым, автономным, способность самостоятельно принимать решения и воплощать их в жизнь – важные условия для становления своего «Я». «Материальное положение» не является важным в данной группе.

Методика Е. Ю. Коржовой «Отношение к значимой жизненной ситуации» позволяет определить отношение к значимой жизненной ситуации, умение принять ситуацию, увидеть ее пользу, извлечь из нее уроки и оценить её как вклад в свою жизнь, а также выявить степень удовлетворенности жизнью в прошлом, настоящем и будущем (Коржова 2016). Анализ результатов позволяет констатировать, что средний балл удовлетворенности жизнью в прошлом, настоящем и будущем у респондентов из «неэффективной» группы значительно ниже, чем у респондентов из «эффективной». Средний балл в этой группе составил 4,25, что относится

к низкому диапазону значений и свидетельствует о неблагоприятном психоэмоциональном состоянии респондентов. Данный факт так же подтверждает влияние жизненной ситуации опеки и приведших к ней причин на оценку удовлетворенностью жизнью в целом. Оценка удовлетворенности жизнью в прошлом у них выше, чем в будущем, что позволяет использовать воспоминания о хороших ситуациях как ресурс личности в построении жизненных перспектив. В большей степени они ценят свое настоящее (ср. арифметическое – 6,3 балла). Обращает на себя внимание тот факт, что всего лишь 10% детей из этой группы высоко оценили свое будущее (7 и 8 баллов), а 80% респондентов этой группы поставили низкие баллы.

У респондентов «эффективной» группы средний балл составил 7,4 и попал в средний диапазон значений (от 5 до 10 баллов), что говорит об их готовности воспринимать значимую ситуацию как опыт, из которого можно извлечь пользу для построения событий своего будущего. Удовлетворенность жизнью в прошлом в среднем оценивается в 7 баллов, что также попадает в средний диапазон значений (от 4 до 7 баллов). Это говорит скорее о положительном восприятии своего прошлого: из них 80% респондентов дают среднюю оценку удовлетворённости своим прошлым, 13% – низкую, 7% – высокую. Удовлетворенность жизнью в настоящем оценивается уже в 7,33 балла, что выше среднего диапазона значений и приближается к высокой оценке (от 8 до 10 баллов). Это говорит о позитивном восприятии текущих жизненных ситуаций. 50% респондентов дали высокую оценку удовлетворенности настоящей жизнью, 50% – среднюю. Удовлетворенность жизнью в будущем имеет достаточно высокий балл 8,37 (попадает в диапазон от 8 до 10 баллов), что говорит об оптимистичной оценке планируемых событий в будущем, некоторой сформированности, готовности респондентов принимать решения для формирования своей

жизненной перспективы. 80% респондентов дали высокую оценку удовлетворенности, 20% – среднюю.

Выявить степень активности жизненной позиции, готовность к изменениям и преодолению жизненных трудностей, а также определить тип субъектно-объектных ориентаций, позволяет методика Е. Ю. Коржовой «Опросник жизненных ориентаций» (Бурлачук, Коржова 1998).

Полученные результаты в группе с неэффективным образовательным маршрутом свидетельствуют о преобладании респондентов, которые стремятся сохранить свой внутренний мир, боятся изменений. Средний балл по шкале «Трансситуационная изменчивость» (Ои) – 4,5. Средний балл по шкале «Трансситуационный локус контроля» (Ол) – 4, что позволяет констатировать наличие тенденции к объективному локус-контролю. Молодым людям из данной группы сложно сфокусироваться на личностном росте, преобладает тенденция к самоосуществлению во внешнем мире, о чем свидетельствует средний балл по шкале «Трансситуационное освоение мира» (Оо) – 5,1. Средний балл по шкале «Трансситуационная подвижность» (Оп) – 3,3 соответствует стремлению к взаимодействию с привычными жизненными ситуациями. По шкале «Общий показатель субъект-объектных ориентаций» (О) средний балл – 5,5, что указывает на присутствие в группе как тех респондентов, которые имеют как активную жизненную позицию, так и тех, которые не способны сопротивляться обстоятельствам.

В группе эффективных образовательных маршрутов средний общий показатель субъект-объектных ориентаций (Оо) составил 7 баллов, что говорит об активной жизненной позиции большинства ре-

спондентов этой группы. Большая часть респондентов ориентированы субъектно и готовы реализовать свою внутреннюю активность, могут перестраивать ситуацию под себя, активно действовать, преодолевать сложные жизненные ситуации. Средний показатель трансситуационной изменчивости (Ои) – 5,73 балла. Значение лежит практически на стыке полюсов и говорит о том, что одна половина респондентов стремится к активным изменениям, вторая, наоборот, настроена на сохранение внутреннего мира. Средний показатель трансситуационного локуса контроля (Ол) – 6,53 балла. Большая часть респондентов уверена в своих возможностях справиться с жизненной ситуацией. Балл выше 5 характеризует высокий уровень у этой группы субъективного контроля над жизненными ситуациями. Такие люди не склонны объяснять события своей жизни как результат внешних обстоятельств. Показатель трансситуационного освоения мира (Оо) в среднем составляет 6,83 балла и попадает в диапазон значений положительного полюса: означает большую направленность обучающихся на освоение внутреннего мира, стремление к внутреннему росту, самосовершенствованию. Трансситуационная подвижность (Оп) респондентами оценивается в 6,33 балла, что свидетельствует о том, что участники данного исследования отдают предпочтение новым жизненным ситуациям.

На основании анализа результатов были выявлены следующие типы субъект-объектных ориентаций (см. таблицу 2).

Оценивая типы субъект-объектных ориентаций «эффективной» группы детей-сирот, воспитывающихся кровными опекунами, можно отметить, что почти половина выборки респондентов (40%)

Таблица 2. Типы субъект-объектных ориентаций в группах респондентов с разным уровнем эффективности образовательных маршрутов (%)

Группы респондентов с разным уровнем эффективности образовательных маршрутов	Тип субъект-объектных ориентаций				
	Пользователь ЖС	Преобразователь ЖС	Гармонизатор ЖС	Потребитель ЖС	Смешанный тип
Эффективная (N=10)	10	40	40	0	10
Неэффективная (N=20)	30	0	10	60	0

является преобразователями жизненной ситуации, такой же процент является гармонизатором жизненной ситуации. Люди данной категории отличаются разнообразием жизненных целей, ярко выраженным стремлением к самосовершенствованию в различных жизненных сферах (семья, работа, учеба), в том числе в сфере своего внутреннего мира, желанием понять своё предназначение и максимально его реализовать. Молодые люди мотивированы на самореализацию, устремлены в будущее, хотят максимально раскрыться, полагаясь на свои навыки и возможности, а не на внешние обстоятельства. Гармонизаторы жизненной ситуации открыты жизненному опыту, отличаются разнообразием жизненных целей (семья, работа, воспитание будущего поколения, достижение профессионализма, принесение пользы людям, поиски гармонии, совершенства) и выраженным стремлением к самосовершенствованию (в различных формах освоения человеческой культуры, а также во «внутренней» работе над собой). Все перечисленные качества также способствуют осознанному и качественному построению жизненной перспективы. Смешанный субъект-объектный тип ориентаций определен у 10% данной группы. Для людей данного типа характерно умение в разные периоды жизни проявлять себя по-разному: придерживаться активной или пассивной жизненной позиции, быть хозяином жизни или сетовать на внешние обстоятельства, выбирать новые ситуации или привычные, осваивать и совершенствовать внутренний мир или направить все усилия на изменения во внешнем. 10% респондентов являются пользователями жизненной ситуации. Про таких людей говорят, что это человек действия, ориентированный на достижение жизненного успеха, с трезвым взглядом на жизнь, определённой прагматичностью. Его жизненные цели очень конкретны (рабо-

та в первую очередь, карьера, общение, семья, ребёнок).

В группе с неэффективными образовательными маршрутами преобладают респонденты (60%) с типом «потребитель жизненной ситуации». Этот тип отличается от других тем, что жизненные цели у него либо отсутствуют, либо обобщённо-прагматичны. Для них характерно приспосабливаться к условиям существования, в том числе в проблемных ситуациях. Представители данного типа самосовершенствованием почти не занимаются и не считают нужным заниматься.

Выводы

Полученные результаты позволили выделить некоторые социально-психологические причины эффективных и неэффективных вариантов образовательных маршрутов. Семейный фактор является доминирующим. В ответах на вопрос «Что помешало в достижении образовательных целей?» респонденты с неэффективными образовательными маршрутами указывали на «неуверенность опекунов в том, что они способны поступить в вуз», переживания опекаемых, связанные с семейными ситуациями (например, «нужно зарабатывать, учиться некогда») и ситуациями межличностного общения (негативный опыт общения со сверстниками в школе). Результаты респондентов из этой группы, полученные по методикам Е. Ю. Коржовой, выявили неудовлетворённость жизнью, сложности в фокусировании на личностном росте. На основе полученных результатов разработана модель интегративного психолого-педагогического сопровождения кровнородственных опекунских семей в периоды опеки и постопеки. Методологической основой выступают ситуационный и системно-функциональный подходы. Для выстраивания эффективных образовательных маршрутов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, необходимо привлечение всех субъектов образовательных отношений.

Литература

- Айвазян, Е. Б., Кудрина, Т. П., Павлова, А. В. (2021) Выбор образовательного маршрута для слепого ребенка, поступающего в школу. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, № 1, с. 49–60. DOI: 10.47639/2074-4986_2021_1_49
- Ахмедьянова, Г. Ф., Пищухин, А. М. (2015) Проектирование образовательного маршрута в пространстве компетенций. *Вестник Оренбургского государственного университета*, № 3 (178), с. 21–24.
- Бурлачук, Л. Ф., Коржова, Е. Ю. (1998) *Психология жизненных ситуаций*. М.: Российское педагогическое агентство, 263 с.
- Заикина, А. Т., Утемов, В. В. (2022) Дифференциация понятий «Образовательная траектория» и «Образовательный маршрут». В кн.: Г. Н. Некрасова (ред.). *Проблемы художественно-технологического образования в школе и вузе*. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, с. 136–138. DOI: 10.52376/978-5-907623-38-5_136.
- Зубахина, А. А. (2021) О проблеме синонимичности понятий «образовательный маршрут» и «образовательная траектория». *Школьные технологии*, № 5, с. 10–16.
- Коржова, Е. Ю., Безгодова, С. А., Микляева, А. В., Юркова, Е. В. (2019) Психологическая характеристика отношения к жизненной ситуации у детей, воспитывающихся в опекунских семьях. *Вестник Московского государственного областного университета*, № 2, с. 110–125. DOI: 10.18384/2224-0209-2019-2-959
- Коржова, Е. Ю., Бердникова, А. В. (2016) Методика «Отношение к значимой жизненной ситуации». В кн.: *Практикум по психологии жизненных ситуаций*. СПб.: Стикс, с. 60–73.
- Коробейников, И. А., Бабкина, Н. В. (2016) От вариантов развития детей с ЗПР к образовательным маршрутам. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, № 1, с. 20–23.
- Кротенко, Т. Ю. (2020) Образование на протяжении жизни: путь, траектория, маршрут. В кн.: *Структурные преобразования экономики территорий: в поиске социального и экономического равновесия*, том 1. Курск: Юго-Западный государственный университет, с. 285–287.
- Орлова, В. В., Кропачева, Л. А. (2022) Индивидуальные образовательные траектории обучающихся среднего профессионального образования как вектор личностно-профессионального развития. *Образование в Кировской области*, № 2 (62), с. 97–101.
- Тузова, О. Н., Кардакова, И. Н. (2015) Психологическая реабилитация ребенка в процессе сопровождения семьи с кровно-родственной формой опеки. *Современные исследования социальных проблем*, № 7, с. 477–486.
- Феталиева, Л. П. (2016) Становление инклюзивного образования младшеклассников с особыми образовательными потребностями. *Вестник Социально-педагогического института*, № 1 (17), с. 70–77.
- Шаргородская, Л. В. (2020) Особенности разработки образовательного маршрута для школьников с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, т. 18, № 1 (66), с. 62–75. DOI: 10.17759/autdd.2020180107
- Шуберт, А. В., Баклушина, И. В. (2023) О мотивации абитуриентов к поступлению в образовательное учреждение среднего профессионального образования (на примере Университетского колледжа Сибирского государственного индустриального университета). *Развитие образования*, т. 6, № 1, с. 46–50. DOI: 10.31483/r-104994

References

- Ajvazyan, E. B., Kudrina, T. P., Pavlova, A. V. (2021) Vybora obrazovatel'nogo marshruta dlya slepogo rebenka, postupayushhego v shkolu [Choosing an educational route for a blind child entering school]. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya — Education and training of children with developmental disabilities*, no. 1, pp. 49–60. DOI: 10.47639/2074-4986_2021_1_49 (In Russian)
- Axmed'yanova, G. F., Pishhukhin, A. M. (2015) Proektirovanie obrazovatel'nogo marshruta v prostanstve kompetentsij [Designing an educational route in the competence space]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of the Orenburg State University*, no. 3 (178), pp. 21–24. (In Russian)

- Burlachuk, L. F., Korzhova, E. Yu. (1998) *Psikhologiya zhiznennykh situatsij [Psychology of life situations]*. Moscow: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo Publ., 263 p. (In Russian)
- Fetalieva, L. P. (2016) Stanovlenie inklyuzivnogo obrazovaniya mladsheklassnikov sosobymi obrazovatel'nymi potrebnyami [Becoming inclusive education mladsheklassnikov with special educational needs]. *Vestnik Sotsial'no-pedagogicheskogo instituta — Bulletin of the Socio-Pedagogical Institute*, no. 1 (17), pp. 70–77. (In Russian)
- Korobejnikov, I. A., Babkina, N. V. (2016) Ot variantov razvitiya detej s ZPR k obrazovatel'nym marshrutam [From options for the development of children with ASD to educational routes]. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya — Education and training of children with developmental disabilities*, no. 1, pp. 20–23. (In Russian)
- Korzhova, E. Yu., Bezgodova, S. A., Miklyaeva, A. V., Yurkova, E. V. (2019) Psikhologicheskaya kharakteristika otnosheniya k zhiznennoj situatsii u detej, vospityvayushhikhsya v opekunskikh sem'yax [Psychological characteristics of the attitude to the life situation of children brought up in foster families]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta — Bulletin of the Moscow State Regional University*, no. 2, pp. 110–125. DOI: 10.18384/2224-0209-2019-2-959 (In Russian)
- Korzhova, E. Yu., Berdnikova, A. V. (2016) Metodika "Otnoshenie k znachimoy zhiznennoj situatsii" [The methodology "Attitude to a significant life situation"]. In: *Praktikum po psikhologii zhiznennykh situatsij [Workshop on the psychology of life situations]*. Saint Petersburg: Stiks Publ., pp. 60–73. (In Russian)
- Krotenko, T. Yu. (2020) Obrazovanie na protyazhenii zhizni: put', traektoriya, marshrut [Lifelong education: path, trajectory, route]. In: *Strukturnye preobrazovaniya ekonomiki territorij: v poiske social'nogo i ekonomicheskogo ravnovesiya [Structural transformations of the economy of Territories: in search of social and economic balance]*, vol. 1. Kursk: Yugo-Zapadnyj gosudarstvennyj universitet Publ., pp. 285–287. (In Russian)
- Orlova, V. V., Kropacheva, L. A. (2022) Individual'nye obrazovatel'nye traektorii obuchayushhikhsya srednego professional'nogo obrazovaniya kak vektor lichnostno-professional'nogo razvitiya [Individual educational trajectories of students of secondary vocational education as a vector of personal and professional development]. *Obrazovanie v Kirovskoi oblasti*, no. 2 (62), pp. 97–101. (In Russian)
- Shargorodskaya, L. V. (2020) Osobennosti razrabotki obrazovatel'nogo marshruta dlya shkol'nikov s rasstrojstvami autisticheskogo spektra [Features of the development of an educational route for schoolchildren with autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya — Autism and developmental disorders*, vol. 18, no. 1 (66), pp. 62–75. DOI: 10.17759/autdd.2020180107 (In Russian)
- Shubert, A. V., Baklushina, I. V. (2023) O motivatsii abiturientov k postupleniyu v obrazovatel'noe uchrezhdenie srednego professional'nogo obrazovaniya (na primere Universitetskogo kolledzha Sibirskogo gosudarstvennogo industrial'nogo universiteta) [About the motivation of applicants to enroll in an educational institution of secondary vocational education (on the example of the University College of the Siberian State Industrial University)]. *Razvitie obrazovaniya — Development of education*, vol. 6, no. 1, pp. 46–50. DOI: 10.31483/r-104994 (In Russian)
- Tuzova, O. N., Kardakova, I. N. (2015) Psikhologicheskaya reabilitatsiya rebenka v processe soprovozhdeniya sem'i s krovnno-rodstvennoj formoj opeki [Psychological rehabilitation of a child in the process of accompanying a family with a consanguineous form of guardianship]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem — Modern studies of social problems*, no. 7, pp. 477–486. (In Russian)
- Zaikina, A. T., Utemov, V. V. (2022) Differentsiatsiya ponyatij "Obrazovatel'naya traektoriya" i "Obrazovatel'nyj marshrut" [Differentiation of the concepts of "Educational trajectory" and "Educational route"]. In: G. N. Nekrasova (ed.). *Problemy kjudozhestvenno-tekhnologicheskogo obrazovaniya v shkole i vuze [Problems of art and technology education at school and university]*. Kirov: Mezhhregional'nyj centr innovatsionnykh tekhnologij v obrazovanii Publ., pp. 136–138. DOI: 10.52376/978-5-907623-38-5_136 (In Russian)
- Zubakhina, A. A. (2021) O probleme sinonimichnosti ponyatij "obrazovatel'nyj marshrut" i "obrazovatel'naya traektoriya" [On the problem of synonymy of the concepts of "educational route" and "educational trajectory"]. *Shkol'nye tekhnologii — School technologies*, no. 5, pp. 10–16. (In Russian)

Школьный вандализм: кейс управления изменениями

О. В. Кружкова¹, Д. Д. Гильмутдинова¹, И. О. Кружкова²

¹ Уральский государственный педагогический университет
620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26

² Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина
620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19

Сведения об авторах:

Ольга Владимировна Кружкова

SPIN: ПИНЦ: 7080-7230

Scopus AuthorID: 56662123100

ResearcherID: Q-4655-2016

ORCID: 0000-0002-2569-8789

e-mail: galiat1@yandex.ru

Диана Дамировна Гильмутдинова

SPIN: 7079-8910

ORCID: 0000-0002-4177-1376

e-mail: diana.gilmutdinova@mail.ru

Инга Олеговна Кружкова

ORCID: 0009-0001-5801-1138

e-mail: kruzikovainga@gmail.com

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Научно-методическое обеспечение программы предупреждения и профилактики школьного вандализма».

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Вандальное поведение обучающихся в образовательных организациях – одна из проблем, актуальных для решения в ходе воспитательной работы в школе. Школьный вандализм характеризуется высокой частотой, но мелкими формами (надписи, расковыривание и процарапывание поверхностей, поломка оборудования и мебели и пр.). В то же время вандализм имеет определенный потенциал в управлении изменениями, когда через «уничтожение» прошлого формируется ориентация на будущее, где вандализм выступает неким «обрядом перехода», а само вандальное поведение, допускаясь на отдельном этапе действия, локализуется во времени и пространстве без его распространения в будущем.

Проведенное исследование было осуществлено в одной из школ Екатеринбурга, готовящейся к проведению капитального ремонта здания. В последний день перед закрытием здания, обучающимся средней и старшей школы разрешили написать на стенах все, что им хочется, прощаясь с прежней обстановкой. По завершении была проведена фотофиксация внесенных изменений. После обучающиеся приняли добровольное участие в уборке и освобождении поверхностей от внесенных изменений для подготовки здания к ремонту.

Запуск отремонтированного здания через год, после закрытия, показал снижение вандализма активности детей за счет готовности к бережному отношению обучающихся к обновленной среде школы. Проведенный акт вандализации школы позволил 1) отреагировать накопившиеся негативные эмоции на прежнюю материальную и социальную среду школы; 2) усилить контраст «старое, поврежденное, уязвимое» – «новое, чистое, безопасное»; 3) совершить психологический переход от прежней среды (и форм поведения в ней) к новой среде и новым формам поведения, подразумевающимся и проектируемым ее пространством и наполнением; 4) продиагностировать скрытые зоны напряженности и конфликтов.

Зафиксированные вандализм надписи и рисунки были проанализированы методом контент-анализа, позволившем выделить несколько категорий текста: идентификация (указание на профили в соцсетях, никнеймы, ФИО и пр.), политические, философские (высказывания о жизни), коммуникационные, инфантильно-бытовые (детские рисунки) и агрессивно-оскорбительные надписи. Полученные данные по изображениям и кейсу в целом позволяют откорректировать и повысить эффективность и адресность воспитательной работы в образовательной организации.

Ключевые слова: вандализм, школьный графический вандализм, образовательная среда, управление изменениями, психопрофилактика

School vandalism: A case of change management

O. V. Kruzhkova¹, D. D. Gilmutdinova¹, I. O. Kruzhkova²

¹ Ural State Pedagogical University

26 Kosmonavtov Ave., Ekaterinburg 62091, Russia

² The First President of Russia B.N. Yeltsin Ural Federal University

19 Mira Str., Ekaterinburg 620002, Russia

Authors:

Olga V. Kruzhkova

SPIN: РИНЦ: 7080-7230

Scopus AuthorID: 56662123100

ResearcherID: Q-4655-2016

ORCID: 0000-0002-2569-8789

e-mail: galiat1@yandex.ru

Diana D. Gilmutdinova

SPIN: 7079-8910

ORCID: 0000-0002-4177-1376

e-mail: diana.gilmutdinova@mail.ru

Inga O. Kruzhkova

ORCID: 0009-0001-5801-1138

e-mail: kruzikovainga@gmail.com

Funding: The research was carried out as part of the state-commissioned assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation, the topic "Scientific and Methodological Support of the Program for the Prevention of School Vandalism".

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Student vandalism in educational organizations is an acute issue that has to be addressed as part of school training. School vandalism is characterized by high frequency, but small forms (inscriptions, gouging and scratching surfaces, breaking equipment and furniture, etc.). At the same time, vandalism has a certain potential in change management, where the 'destruction' of the past is seen as a tool that shapes an orientation to the future, thus making vandalism a certain rite of passage, i.e., allowing vandalism at a certain point localized in time and space that does not include the future.

This study was conducted in a school in Yekaterinburg, Russia. The school building was being prepared for a major renovation. On the day before the closing of the building, middle and high school students were allowed to write whatever they wanted on the walls, thus saying goodbye to the old environment. Upon the completion, the changes were photographed. Afterwards, the students volunteered to clean and clear the surfaces with changes to prepare the building for renovation.

The launch of the renovated building a year after its closure showed a decrease in children's vandalism due to the readiness to take care of the updated school environment. The act of vandalizing the school allowed 1) to 'let off steam' of accumulated negative emotions to the former material and social environment of the school; 2) to strengthen the contrast between 'old, damaged, vulnerable' and 'new, clean, safe'; 3) to make a psychological transition from the former environment (and forms of behavior in it) to the new environment and new forms of behavior implied and designed by the new space and content; 4) to diagnose the hidden zones of tension and conflicts.

The recorded vandalized inscriptions and drawings were analyzed by the method of content analysis, which allowed us to identify several categories of text: inscriptions of identification (indicating social network profiles, nicknames, full names, etc.) as well as inscriptions that can be described as political, philosophical (statements about life), communicative, infantile/everyday (children's drawings), and aggressive/offensive. The obtained data on the images and the case as a whole allows to fine-tune and enhance the effectiveness and targeting of educational work in the educational organization.

Keywords: vandalism, graphic school vandalism, educational environment, change management, psychological prevention program

Введение

Вандальное поведение традиционно считается наиболее распространенным среди подростков и юношей (Ватова 2009). При этом местами локализации вандальных повреждений становится как городская среда обитания и группирования представителей данных возрастных категорий населения, так и среда школ, колледжей и пр. образовательных организаций, где подростки и юноши проводят существенную часть своего времени. И в городской среде, и в среде образовательной организации одной из наиболее распространенных форм вандальных повреждений является графический вандализм – надписи и рисунки, нанесенные различными способами: ручками, карандашами, фломастерами и маркерами, посредством процарапывания и расколушивания и пр. Как отмечает О. В. Гурова, школьный графический вандализм воспринимается как «деструктивное и асоциальное явление для среды, но, в то же время, актуальная для подростков активность» (Гурова 2017, 284), которую достаточно сложно профилировать в образовательных организациях в силу различных причин. Одной из таких причин выступает функциональное значение вандального поведения для его субъекта. Вандальный акт для его субъекта, с одной стороны, это нарушение установленного кем-то иным (взрослыми: администрацией, учителями, родителями) порядка и оспаривание власти над материальным и социальным пространством, что согласуется с задачами подросткового и юношеского возраста. С другой стороны, вандализм позволяет отреагировать негативные эмоции, выступая замещающим действием с символическим объектом (материальным пространством образовательной организации), на котором вымещается злость, обида, раздражение, негодование в отношении других субъектов образовательной среды или событий и процессов, происходящих в ней (Кружкова, Воробьева, Порозов и др. 2018). Однако еще одной функцией вандализма как фе-

номена на уровне общности является подготовка сообщества (его информационной, мотивационной и действенной основы) к изменениям. Вандальные повреждения маркируют неблагополучную среду, указывая на ее потребности в преобразовании (ремонте, контроле). Также вандальные преобразования «размораживают» среду, указывая не только на ее уязвимость, но и на ее способность к изменениям. В случаях не стихийного вандального поведения (самовольно возникающего), а управляемого события-ритуала по уничтожению прежнего (штурм ледового городка, разрисовывание старого здания, готовящегося под снос и пр.) у участников события провоцируется псевдовандальное поведение, когда деструктивная активность легитимна. Психологическая цель данных мероприятий – обесценивание прежнего для снятия эмоциональной привязки к нему (Коробицына, Кружкова 2023), «прощание» с прошлым, осознание готовности к новому. Элементы вандального поведения здесь допускаются на отдельном этапе действия, но являются четко локализованными во времени и пространстве без права их распространения в будущем. Таки образом, подобные ритуальные события могут выступать инструментами управления изменениями, при этом попутно выполняя профилактическую функцию в отношении вандализма, снижая накопившееся эмоциональное напряжение.

Материалы и методы

Исследование было проведено в одной из гимназий города Екатеринбурга, в которой шла подготовка к проведению капитального ремонта здания. Предполагалось, что в течение года классы гимназии будут обучаться в зданиях иных образовательных организаций, после чего вернутся в отреставрированное и модернизированное здание. В последний день перед закрытием здания обучающимся средней и старшей школы разрешили написать на стенах все, что им хочется,

прощаясь с прежней обстановкой. Во время ритуализированного прощания со зданием школы была проведена фотофиксация нанесенных повреждений материальной среды (внутренних стен здания). Всего было собрано более 100 фотографий с текстами и рисунками школьного графического вандализма. После завершения ритуала обучающиеся приняли добровольное участие в уборке и освобождении поверхностей от внесенных изменений для подготовки здания к ремонту. Вандальные надписи и рисунки, зафиксированные на фотографиях, были проанализированы методом контент-анализа для выделения характерных тематических групп.

Результаты и их обсуждение

Контент-анализ позволил выделить ряд категорий текста, различающихся по тематике и содержанию, а также функциональному назначению:

- агрессивно-оскорбительные – 5,7% случаев;
- даты – 1,9% случаев;
- идентификация – 35,8% случаев;
- инфантильно-бытовые – 20,8% случаев;
- коммуникативные – 21,7% случаев;
- политические – 51,1% случаев;
- философские – 19,8% случаев.

По результатам частотного анализа наиболее популярными были надписи категории «идентификация» – 35,8%. Обучающиеся средней и старшей школы в основном оставляли свои имена и фамилии, ссылки на собственные социальные сети и номера телефонов. Через подобные надписи обучающиеся фиксировали себя в социальном пространстве гимназии, обозначали свою принадлежность к ее сообществу. Подобные надписи зачастую предполагают экзистенциальный мотив нанесения (Canter 1984).

21,7% надписей относятся к «коммуникативным», обучающиеся оставляли на стенах мини-диалоги, мнение о гимназии или отдельных классах, о педагогах, прощание со школой, также отдельно зафик-

сированы сообщения о нежелании переходить в другую образовательную организацию («Не хочу в 112. 99 RIP (грустный смайл)»). Именно данная категория вандально нанесенных текстов в наибольшей степени позволяла отреагировать негативные эмоции, представляя пространство для свободного проговаривания обучающимися собственных состояний, мыслей, намерений, ожиданий, чувств.

20,8% надписей и рисунков содержат инфантильно-бытовой контекст. Обучающиеся рисовали объемные буквы, кубы, животных (сов, котов, лягушек и пр.), людей (схематично и объемных), глаза, замки, сердца, цветы и солнце. Подобные рисунки отражают игровой опыт обучающихся и подобны меловым рисункам на асфальте или рисункам на полях тетрадей.

Школьники оставляли большое количество цитат и стихов, из общего количества материала – 19,8%. Надписи были на русском и английском языках. В основном цитаты относились к размышлениям о будущем, о молодости, о школе. Использовались приемы юморизации (например, надпись: «Ты еще молод и тебе хочется перемен в жизни, иди в школу, там перемены каждые 45 минут»). Данные надписи являются отражением смысложизненных ориентиров обучающихся и их отношения к значимым объектам и явлениям. Заимствование и цитирование – признаки высокой ориентации на референтные группы, недостаточной самостоятельности мировоззрения обучающихся подростковой группы.

Политические надписи были обнаружены в 15,1% случаев. Были зафиксированы: буква «Z», «Крым наш», «вперед Россия» и др. Наиболее часто встречается надпись: «Крым наш». Актуальность политической темы надписей обусловлена временной близостью начала СВО к описываемому событию (менее одного месяца). Лаконичность лозунгов (не более 2 слов) скорее показывает их малую осознанность, шаблонность текстов, подражание в их декларировании и стремление

показать себя смелым и взрослым, нежели демонстрирует реальные политические позиции обучающихся.

5,7% случаев вандально нанесенных текстов представлены агрессивно-оскорбительными надписями, содержащими негативные высказывания против конкретных людей (с указанием имен, фамилий). В данных надписях в ряде случаев использовались элементы ненормативной лексики (или намеки на нее). Подобные тексты являются замещающим действием для отреагирования агрессии по отношению к обидчику или оппоненту при отсутствии возможности высказать ему это напрямую (например, в силу опасности для субъекта прямых действий при неравенстве ресурсов оппонентов).

1,9% надписей содержат дату – 18.03.2022 года. Это дата самого события, когда образовательная организация дала разрешение обучающимся средней и старшей школы написать на стенах все, что им хочется. Указание на дату – фиксация во временном континууме точки изменения: меняется жизненный уклад образовательной организации, меняется материальное пространство, предполагаются изменения и в моделях поведения в среде образовательной организации.

Через год после начала капитального ремонта отреставрированное и модернизированное здание гимназии начало функционировать. Существенное изменение дизайна, общая перепланировка и изменение функционального назначения ряда помещений изменили привычное для обучающихся пространство гимназии. Как показал последующий период последней учебной четверти, в здании гимназии наблюдалось снижение вандальной активности детей за счет готовности к бережному отношению обучающихся к обновленной материальной и информационной среде. Проведенный акт «прощальной» вандализации школы позволил в рамках процесса управления изменениями:

1) отреагировать у обучающихся накопившиеся негативные эмоции на преж-

нюю материальную и социальную среду школы, осознать и высказать свой негатив, снизив внутреннее напряжение и недовольство;

2) усилить контраст «старое, поврежденное, уязвимое» – «новое, чистое, безопасное». Завершение процесса вандализации пространства очищением поверхностей от надписей также выступило символическим актом перехода к новому пространству, где недопустимы (нежелательны) вандальные повреждения. Рукотворность «чистоты» придала личностный смысл ограничениям и готовности контролировать собственное поведение и поведение окружающих для предотвращения вандальных повреждений;

3) совершить психологический переход от прежней среды (и форм поведения в ней) к новой среде и новым формам поведения, подразумевающимся и проектируемым ее пространством и наполнением. Новое пространство открывает возможности для большего числа легитимных активностей и не провоцирует на вандальную активность за счет снижения анонимности, использования ресурсов социального контроля, повышения доступности и юзабилити среды образовательной организации;

4) продиагностировать скрытые зоны напряженности и конфликтов для последующей проработки проблем.

Опыт использования инструмента вандализации пространства для управления изменениями показывает целесообразность его применения. Однако сам процесс проведения подобного события требует качественного контроля за уровнем эмоциональных реакций участников и усилением их деструктивного поведения при высокой численности и плотности расположения в пространстве для снижения риска возникновения эффектов толпы (Назаретян 2005).

Выводы

При необходимости существенных изменений материальной среды образовательной организации инструмент леги-

тимной и локальной вандализации пространства позволяет решить задачу «разморозки» и эмоционально, мотивационно и поведенчески подготовить субъектов образования к происходящим изменениям. Зафиксированные результаты ванда-

лизации пространства дополнительно могут служить диагностическим материалом, отражающим зоны скрытых конфликтов, актуальные потребности и ценностные ориентиры субъектов вандализма.

Литература

- Ватова, Л. С. (2009) Социально-психологический феномен молодежного вандализма. *Среднее профессиональное образование*, № 7, с. 25–26.
- Гурова, О. В. (2017) Школьный графический вандализм: механизм возникновения и реализации. *Проблемы современного педагогического образования*, № 56-9, с. 284–295.
- Коробицына, Л. В., Кружкова, О. В. (2023) Историко-культурный вандализм как механизм трансформации исторической памяти. *Диалог со временем*, № 4.
- Назаретян, А. П. (2005) *Психология стихийного массового поведения: толпа, слухи, политические и рекламные кампании*. М.: Academia, 158 с.
- Кружкова, О. В., Воробьева, И. В., Порозов, Р. Ю., Зарбова, Б. (2018) Функции вандализма в молодежном поведении: от личности к обществу. *Образование и наука*, т. 20, № 10, с. 95–120. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-10-95-120
- Canter, D. (1984) Vandalism, overview and prospect. In: C. Levy-Leboyer (ed.). *Vandalism, Behaviour and Motivations*. Amsterdam: North Holland, p. 269–279.

References

- Canter, D. (1984) Vandalism, overview and prospect. In: C. Levy-Leboyer (ed.). *Vandalism, Behaviour and Motivations*. Amsterdam: North Holland, p. 269–279. (In English)
- Gurova, O. V. (2017) Shkol'nyj graficheskij vandalizm: mekhanizm vozniknoveniya i realizatsii [School graphic vandalism: mechanism of occurrence and implementation]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, no. 56-9, pp. 284–295. (In Russian)
- Korobitsyna, L. V., Kruzhkova, O. V. (2023) Istoriko-kul'turnyy vandalizm kak mekhanizm transformatsii istoricheskoy pamyati [Historical and cultural vandalism as a mechanism for transforming historical memory]. *Dialog so vremenem*, no. 4. (In Russian)
- Kruzhkova, O. V., Vorobyova, I. V., Porozov, R. Yu., Zarbova, B. (2018) Funktsii vandalizma v molodezhnom povedenii: ot lichnosti k obshchestvu [Functions of vandalism in youth behavior: from the individual to society]. *Obrazovaniye i nauka*, vol. 20, no. 10, p. 95–120. DOI 10.17853/1994-5639-2018-10-95-120 (In Russian)
- Nazaretyan, A. P. (2005) *Psikhologiya stikhiynogo massovogo povedeniya: tolpa, slukhi, politicheskie i reklamnye kampanii* [Psychology of spontaneous mass behavior: crowd, rumors, politics and advertising campaigns]. Moscow: Academia Publ., 158 p. (In Russian)
- Vatova, L. S. (2009) Sotsial'no-psikhologicheskij fenomen molodezhnogo vandalizma [Socio-psychological phenomenon of youth vandalism]. *Sredneye professional'noye obrazovaniye*, no. 7, pp. 25–26. (In Russian)

Привлечение студентов к проектной деятельности социально-ориентированной тематики как фактор развития их профессиональных компетенций

И. М. Крючкова¹

¹ Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
390000, Россия, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46

Сведения об авторе:

Ирина Михайловна Крючкова
e-mail: i.kryuchkova@365.rsu.edu.ru

© Автор (2023).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Говорить о развитии личностного потенциала и необходимых составляющих профессиональной деятельности студентов можно, учитывая академическую успешность и активность обучающихся в иных видах деятельности учебно-воспитательного процесса в вузе. При этом во внимание берется обязательное образование (посещение учебных занятий, выполнение необходимых заданий для освоения знаний и закрепления их в практической деятельности). Мы понимаем, что большую роль в развитии личности на разных этапах ее раз-

вития играет информальное образование.

Отличием информального образования от классической системы обучения является индивидуальная деятельность субъекта, направленная на получение новых знаний различными способами, путем реализации собственной инициативы в социально-образовательной среде, в результате чего личность преобразует образовательные потенциалы социума в личные качественные достижения.

В научной литературе отмечается, что этот вид образования наряду с самообразованием, вовлеченностью в волонтерскую благотворительную деятельность, работой в СМИ и др. рассматривается как разновидность альтернативного образования.

На наш взгляд, примером такого информального образования можно назвать проектную деятельность и участие в ее реализации студенческой молодежи.

На протяжении нескольких лет студенты направления подготовки «Социальная работа» (РГУ имени С. А. Есенина) принимают участие в разработке и апробации социальных проектов и в конкурсах, проводимых как в вузе, так и на региональном и всероссийском уровнях.

За прошедшие 5 лет нами были созданы и реализованы социальные проекты: 1) «И жизнь, и слезы, и ... кино?!»; 2) «Вся наша жизнь... – игра?!»; 3) «Социальный календарь»; 4) «Дорогие мои, старики!»; 5) «Народная мудрость»; 6) «Решение есть: мошенникам – НЕТ!»

Выполняя подготовку, непосредственно участвуя в мероприятиях проекта, студенты (будущие специалисты по социальной работе) взаимодействуют с представителями различных демографических групп населения и профессиональных сообществ, что способствует большему «погружению» в особенности собственной будущей деятельности и изучению социально-психологических особенностей целевой аудитории, сотрудников социальной сферы, социально-психологических феноменов и явлений. Таким образом, участие студентов в проектной деятельности социально-ориентированной тематики может рассматриваться и как пример информального образования, и как возможность раскрытия их личностного потенциала, итогом чего является развитие системы профессиональных компетенций.

Ключевые слова: социальная работа, студенты, проектная деятельность, информальное образование, социальная активность

Socially-relevant projects as a development factor of professional competencies in students

I. M. Kryuchkova¹

¹ Ryazan State University named after S. A. Yesenin
46 Svobody Str., Ryazan 390000, Russia

Author:

Irina M. Kryuchkova

e-mail: i.kryuchkova@365.rsu.edu.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Besides students' effectiveness in compulsory educational activities (attendance, performance, putting theory into practice, etc.), their progress in the development of personal potential and the components of professionalism can be assessed through students' involvement and success in university's extracurricular activities. It is informal education that plays a major role in the development of personality at different stages of its development.

Unlike traditional education system, informal education centers around individual educational efforts of the subject.

Through their proactive attitude in the social and educational environment, students in informal education implement a range of approaches to obtain new knowledge. Thus, they transform the educational potential of society into personal qualitative achievements.

Along with self-study, volunteer charitable activities, work in the media, etc., informal education is referred in the academic literature as a type of alternative education.

In our opinion, students' project-based activities are an example of informal education.

For several years, students of the training program Social Work from Ryazan State University named after S.A. Yesenin have been taking part in the development and testing of socially-relevant projects and competitions at the university as well as at the regional and national levels.

Over the past five years, we have created and implemented the following socially-relevant projects: 1) And Life, and Tears, and... Cinema; 2) Our Whole Life... is a Game; 3) Social Calendar; 4) My Dear Elderly People; 5) Folk Wisdom; 6) There is a Solution: NO to Scammers!

By organizing and participating in project-based activities, students (future social work professionals) interact with various demographic and professional groups. This contributes to greater immersion in their future professional activities and provides insights into social and psychological phenomena as well as social and psychological characteristics of the target audience and social workers.

Thus, the participation of students in socially-relevant projects is an example of informal education and an opportunity to reveal their personal potential resulting in the development of a system of professional competencies.

Keywords: social work, students, project-based activities, informal education, social activity

Введение

Говорить о развитии личностного потенциала и необходимых составляющих профессиональной деятельности студентов можно с учетом не только их академической успешности, но и активности в иных видах деятельности в рамках учебно-воспитательного процесса в вузе. При этом в расчет берется не только обязательное образование (посещение учебных занятий, выполнение необходимых заданий для освоения знаний и закрепле-

нии их в практической деятельности). На наш взгляд, большую роль в развитии личности любого возраста играет информальное образование (Гордин, Гордина 2010; Окерешко 2017).

Под информальным образованием мы понимаем индивидуальную деятельность субъекта, направленную на получение новых знаний различными способами, реализуя собственную инициативу в социально-образовательной среде, в результате чего личность преобразует образова-

тельные потенциалы социума в личные качественные достижения. В научной литературе существуют и другие определения, о чем, к примеру, пишет Н. В. Ляшевская (Ляшевская 2019).

В научной литературе отмечается, что этот вид образования наряду с самообразованием, вовлеченностью в волонтерскую благотворительную деятельность, работой в СМИ и др., рассматривается как разновидность альтернативного образования. Таким образом, его характерной отличительной особенностью можно назвать тот факт, что новые знания личность получает в реальной деятельности в различных социальных институтах, а не в ходе выстроенного по плану учебно-воспитательного процесса. На наш взгляд, примером такого информального образования можно назвать проектную деятельность и участие в ее реализации студенческой молодежи.

Материалы и методы

На протяжении нескольких лет студенты направления подготовки «Социальная работа» (РГУ имени С. А. Есенина, г. Рязань) принимают участие в разработке и апробации социальных проектов, а также в разнообразных конкурсах, проводимых как в вузе, так и на региональном и всероссийском уровнях.

Требуется отметить, что активность студентов в этом направлении работы является как обязательной (в рамках учебной дисциплины, которая введена учебными планами практически на всех направлениях подготовки), так и в рамках инициатив. В этой статье мы хотели представить опыт участия студенческих групп в проектной деятельности и развития профессиональных навыков у студентов будущих специалистов социальной работы во взаимодействии с представителями различных групп населения.

Результаты и их обсуждение

Так, за прошедшие пять лет нами были созданы и реализованы социальные проекты:

- «И жизнь, и слезы, и ... кино?!» (социальный проект по изучению потенциала отечественного кинематографа в профессиональной подготовке студентов);
- «Вся наша жизнь...- игра?!» (серия мероприятий для детей и родителей КЦСОН «СЕМЬЯ» по профилактике игровой компьютерной зависимости);
- «Социальный календарь» (технология социального информирования в социальной сфере);
- «Дорогие мои, старики!» (социальный проект функционирования социальных учреждений с привлечением будущих специалистов в области социальной работы);
- «Народная мудрость» (культурно-образовательный проект);
- «Решение есть: мошенникам – НЕТ!» (социально-профилактический проект).

«Инициативу запускают» студенты 1–4 курсов, будущие специалисты по социальной работе, они же являются разработчиками, организаторами и активными участниками запланированных мероприятий. Мероприятия в рамках проекта не являются «разовыми», а подразумевают систему, для более эффективного достижения тех целей, которым они соответствуют.

Помимо этого, требуется отметить, что реализация проектов способствует не только решению ключевых проблем. Подчас обсуждаемые социально-психологические проблемы являются системными, и, конечно, мы понимаем, что апробация проекта – не гарантия их решения. Выполняя подготовку, непосредственно участвуя в мероприятиях, студенты расширяют собственные знания, приобретают коммуникативные навыки и организаторские способности, учатся навыкам взаимодействия, раскрывают для себя свой личностный потенциал, что способствует профессионально-личностному самоопределению.

Наряду с этим студенты непосредственно взаимодействуют с представите-

лями различных демографических групп населения и профессиональных сообществ, что способствует большему «погружению» в особенности собственной будущей деятельности и изучению социально-психологических особенностей целевой аудитории, сотрудников социальной сферы, социально-психологических феноменов и явлений.

Вовлечение студенческой молодежи в их работу предоставляет ей новые возможности: участие в стипендиальной программе, стажировки, возможность построения карьеры уже на этапе студенчества, возможности путешествий и туризма.

В то же время разработка собственных проектов студенческой молодежью также имеет много дополнительных резервов. Такие проекты преимущественно разрабатываются в рамках обязательной профессиональной подготовки студентов, и чаще всего их инициаторами являются преподаватели, имеющие свой методический опыт и желание разнообразить учебный процесс, направить его на углубление профессиональных и общих компетенций, на совершенствование навыков и умений, которые у начинающих свой профессиональный путь студентов еще требуют существенных корректировок.

Немаловажно отметить и контингент студентов. В данной статье мы представляем наш опыт профессиональной подготовки специалистов по социальной работе. Студенты РГУ имени С. А. Есенина (г. Рязань) с профилем «Психосоциальная работа с населением» уже более 10 лет получают высшее образование в вузе, который остался единственным в регионе по программам бакалавриата и магистратуры в области социальной работы.

Как известно, несмотря на привлечение внимания с позиции государства к деятельности социальных работников в силу разных событий (природных, эпидемиологических, социальных и т. п.), в обществе по-прежнему эта профессия не является престижной, она не занимает достойного места среди других профессий. Это обстоятельство влияет и на числен-

ность контингента обучающихся. Тем не менее, профессиональная подготовка, реализуемая по профилю «Психосоциальная работа с населением», дает возможность студентам освоить компетенции и социальной направленности, и психологического цикла: общая, социальная психология, психология общения, психология безопасности, психология малой группы и семьи и другие учебные дисциплины.

Еще одной значительной трудностью можно назвать тенденцию к уменьшению количества аудиторных часов на изучение теоретических дисциплин и перевод их в т. н. «самостоятельную работу». Знания остаются теоретическими, поскольку качественно отработать их на практике не представляется возможным: непосредственное общение с представителями различных демографических групп населения в условиях социальных учреждений происходит в процессе учебной, технологической практик происходит на ознакомительном уровне. Приходилось сталкиваться с ситуациями, когда успешные студенты с хорошей успеваемостью «боятся» людей, не знают, что говорить и как строить диалог, как наладить контакт или погасить напряженность в общении с получателями социальных услуг или сотрудниками учреждений. Опыт выхода из аналогичных ситуаций приобретает только со временем.

Такой опыт формального и информального образования студенты приобретают в ходе уже упомянутой проектной деятельности. В РГУ имени С. А. Есенина на разных направлениях подготовки учебными планами предусмотрено введение дисциплин, на которых студенты изучают основы проектирования: понятие и виды проектов, этапы проектирования и др. Кроме того, они учатся разрабатывать свои социальные проекты, с которыми в дальнейшем выступают с защитой на разных студенческих конкурсах.

В нашем вузе подобные конкурсы стали давней традицией. Так, конкурс студенческих идей и проектов «Моя инициатива – региону» проводится в вузе ежегодно с 2007 года и является одним из

традиционных мероприятий, организуемых университетом в сотрудничестве с региональными партнёрами. Это студенческое мероприятие учреждено ректоратом РГУ имени С. А. Есенина и организовано Центром региональных проектов и межрегиональных связей при поддержке Управления учебно-воспитательной работы университета. Традиционно на этот конкурс выдвигаются работы в различных номинациях, и проекты студентов направления подготовки «Социальная работа» ежегодно занимают призовые места.

В 2019-2020 учебном году был организован Конкурс инновационных идей «Россия – 2050» при сотрудничестве РГУ имени С. А. Есенина и финансово-промышленной компании «Инвест». Для конкурсного отбора нами был представлен проект «Дорогие мои, старики!» (Социальный проект функционирования социальных учреждений с привлечением будущих специалистов в области социальной работы), удостоенный диплома Лауреата 3 степени. Необходимо сказать, что, начиная с сентября 2020 года, проект был «запущен» и инициативная группа студентов-волонтеров включилась в его реализацию. Автором стала студентка из Михайловского района Рязанской области, поэтому и социальным учреждением, на базе которого в дальнейшем планировали и организовывали мероприятия, стал ГБСУ «Михайловский дом-интернат общего типа для престарелых и инвалидов» (Рязанская область).

В данном учреждении функционируют два отделения – «Милосердие» и «Активное долголетие», поэтому основная целевая аудитория учреждения – пожилые граждане, которые нуждаются в постоянном медицинском уходе, и подвижные, самостоятельно передвигающиеся по территории дома-интерната люди. Основные проблемы обеих групп проживающих – социальное одиночество и дефицит общения, на минимизацию негативных последствий которых и был направлен проект «Дорогие мои, старики!». Се-

рия культурно-досуговых мероприятий, приуроченных к различным государственным и религиозным праздникам, разработанная силами студентов-волонтеров, включала в себя записи видеоконцертов, интерактивных игровых программ, познавательно-информационных журналов, передача поздравительных открыток, сувениров и благотворительной помощи. Так совпало, что именно с 2020 года в мире началась пандемия COVID-19, и во всех социальных учреждениях введены были противоэпидемические меры, не допускающие массовых скоплений людей и лиц старше 65 лет. В этих условиях встречи с подопечными учреждения на территории дома-интерната стали невозможны, и реализация проекта полностью была переведена на удаленный формат с использованием информационной платформы Zoom. Для проживающих отделения «Активное долголетие» сотрудниками создавались условия для просмотра подготовленных интерактивных программ и записей, «выхода» в интернет-пространство для виртуального общения в режиме реального времени. Для малоактивных граждан сотрудники создавали схожие условия в комнатах для проживания, чтобы они имели возможность получить новые впечатления и организовать свой досуг (Грязева 2021).

Не менее значимой задачей внедрения проекта стало обучение студентов новым для них навыкам. Это потребовало освоить новые платформы, научиться работать синхронно, чтобы не терять качество звука на расстоянии, заполнять минуты пауз из-за технических сбоев, учиться повторять информацию и вопросы викторины несколько раз, громче обычного разговора, быть терпимыми, когда технические проблемы не позволяли выстроить беседу задуманным образом. Вот в этих случаях помогали предварительные консультации со студентами, на которых мы обсуждали специфические психологические особенности людей пожилого возраста, имеющих проблемы со здоровьем,

социальные особенности их поведения и те изменения, которые появляются у граждан, живущих в относительно замкнутом пространстве. Многие пенсионеры теряли интерес к подготовленным программам, когда интернет-соединение становилось неустойчивым, демонстрировали раздражительность, не понимая, что причинами неполадок являются не студенты, а совсем другие обстоятельства. А вот студентам приходилось учиться терпимости, коммуникабельности, соблюдать этические нормы и культуру делового общения, проявлять уважение к возрасту зрителей, учиться собственной выдержке и стрессоустойчивости, чтобы не допускать развития напряженных ситуаций (Крючкова 2021).

Случалось, что имея подготовленный сценарий отдельной программы, участвующим в ее работе студентам приходилось работать экспромтом, на ходу изменяя текст, вопросы викторины, хронометраж самого мероприятия. Причина состояла в эмоциональном состоянии приглашенных на программу пенсионеров. Свойственная людям в таком состоянии раздражительность стала понятной, а данный инцидент стал кейсовой учебной ситуацией для будущих специалистов, работающих с населением.

Необходимо сказать, что большую помощь в этих случаях оказывали сотрудники учреждения, социальные работники и культурные организаторы, которые непосредственно присутствовали в зале, пока студенты работали по другую сторону экрана, и помогали своим подопечным и волонтерам. Такая коммуникативная практика действительно стала формой дополнительного обучения студентов, ведь, имея своих бабушек и дедушек, пожилых родственников, выстраивать общение на основе этических норм и с учетом социально-психологических возрастных особенностей с незнакомыми гражданами пожилого возраста умеют не все студенты. А этот навык является обязательной составляющей уже профессиональной деятельности специалиста по социальной работе. В 2021-2022 году на Конкурсе сту-

денческих идей и проектов «Моя инициатива – региону» (РГУ имени С. А. Есенина) проект был удостоен специального приза и диплома как успешно реализуемый проект.

В 2020-2021 учебном году с данным проектом студенты участвовали в конкурсе молодежных проектов в номинации «Лучший молодежный проект в области социально-экономических наук» во Всероссийской выставке научно-технического творчества молодежи, проводимой в рамках молодежного научного форума «Молодые исследователи – регионам» (Вологодский государственный университет) и стали обладателями диплома II степени.

Аналогичного успеха добились разработчики другого социального проекта — «Народная мудрость» (Филиппова 2023).

Стоит обратиться и к опыту реализации еще одного социального проекта, целевой аудиторией которого являлись несовершеннолетние граждане и их родители. Это проект «Вся наша жизнь...- игра?!» (серия мероприятий для детей и родителей КЦСОН «СЕМЬЯ» по профилактике игровой компьютерной зависимости). Как известно, развитие массовых интернет-технологий и средств связи на рубеже XX-XIX вв. имеет и обратную сторону: формирование ранней стойкой гаджет-зависимости у подрастающего поколения. Прорабатывая содержание упомянутого проекта, инициативная группа студентов выполнила своего рода исследовательскую работу: изучила теоретически тему игровой компьютерной зависимости у подростков и молодых людей, а позже разработала программу/серию мероприятий для родителей с детьми из социально неблагополучных семей, где чаще данная проблема проявляется. Проект реализовывался на протяжении нескольких лет и, помимо информационно-профилактических встреч, включал и материал, предлагающий альтернативные варианты проведения досуга.

Отдельный опыт неформального образования студенты приобретают в ходе участия в Конкурсах НИРС, организован-

ных сторонними организациями. Так, успешным в этом плане оказались социальные проекты, которые были представлены в ходе ежегодной Всероссийской выставки научно-технического творчества молодежи «НТТМ» в номинации «Лучший молодежный проект в области социально-экономических наук» Вологодского государственного университета в программе студенческого форума «Молодые исследователи – регионам». Необходимо отметить, что время подготовки и реализации проектов, а также презентация их и защита совпали по времени с периодом пандемии COVID-19, что также внесло свои особенности в приобретение и навыков, и компетенций обучающимися студентами. Характерной особенностью уже завершившихся нововведений был

переход любой студенческой активности в режим дистанционного обучения. В связи с этим пришлось осваивать новые технологии как при работе над самими проектами, так и в ходе их защиты, учиться работать через интернет-пространство, совершенствовать коммуникативные навыки, овладевать современными правилами этики и культуры поведения и взаимодействия в сети-интернет и т. п.

Выводы

Таким образом, участие студентов в проектной деятельности социально-ориентированной тематики может рассматриваться, безусловно, и как пример неформального образования, и как возможность раскрытия их личностного потенциала.

Литература

- Гордина, О. В., Гордин, А. И. (2010) *Информальное и неформальное образование взрослых: вопросы теории и практики*. Иркутск: изд-во ВСГАО, 184 с.
- Грязева, А. В. (2021) Функционирование социальных учреждений с привлечением будущих специалистов социальной работы. В кн.: С. Ф. Митенева (ред.). *Молодые исследователи — регионам. Материалы Международной научной конференции, г. Вологда 20-21 апреля 2021 г.*, т. 3. Вологда: изд-во Вологодского университета, с. 385–386.
- Крючкова, И. М. (2021) Некоторые возможности преодоления социальной дезадаптации у пожилых людей и инвалидов, проживающих в условиях стационарных учреждений. В кн.: Л. А. Байкова, С. А. Алентикова (ред.). *Модернизация образования: проблемы общего, среднего профессионального и высшего образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием XXVIII Рязанских педагогических чтений, г. Рязань, 21-26 марта 2021 г.* Рязань: изд-во ИП Коняхин Александр Викторович, с. 411–416.
- Ляшевская, Н. В. (2019) Информальное образование: подходы к определению понятия. *Известия Волгоградского педагогического университета*, № 7 (140), с. 10–14.
- Окерешко, А. В. (2017) Формальное, неформальное и информальное образование: анализ отечественного и зарубежного опыта. *Непрерывное образование*, № 2 (20), с. 80–84.
- Филиппова, М. С. (2023) Опыт реализации социального проекта «Народная мудрость». В кн.: О. В. Миловзоров (ред.). *Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2023. Сборник трудов VI международного научно-технического форума, г. Рязань, 1-3 марта 2023 г.*, т. 9. Рязань: изд-во РГРТУ им. В. Ф. Уткина, с. 245–248.

References

- Filippova, M. S. (2023) Opyt realizatsii sotsial'nogo proekta "Narodnaya mudrost'" [Experience in implementing the social project "Folk Wisdom"]. In: O. V. Milovzorv (ed.). *Sovremennyye tekhnologii v nauke i obrazovanii – STNO-2023. Sbornik trudov VI mezhdunarodnogo nauchno-tekhnicheskogo foruma, g. Ryazan', 1-3 marta 2023 g.* [Modern technologies in science and education – STNO-2023. Collection of proceedings of the VI International Scientific and Technical Forum, Ryazan, March 1-3, 2023], vol. 9. Ryazan: RGRTU named after V. F. Utkin Publ., pp. 245–248. (In Russian)
- Gordina, O. V., Gordin, A. I. (2010) *Informal'noye i neformal'noye obrazovaniye vzroslykh: voprosy teorii i praktiki* [Informal and non-formal adult education: issues of theory and practice]. Irkutsk: publishing house VSGAO, 184 p. (In Russian)

- Gryazeva, A. V. (2021) Funktsionirovaniye sotsial'nykh uchrezhdeniy s pri-vlecheniyem budushchikh spetsialistov sotsial'noj raboty [Functioning of social institutions with the involvement of future social work specialists]. In: S. F. Miteneva (ed.). *Molodyye issledovateli — regionam. Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii, g. Vologda 20-21 aprelya 2021g.* [Young researchers – regions. Materials of the International Scientific Conference, Vologda, April 20-21, 2021], vol. 3. Vologda: Vologda University Publ., pp. 385–386. (In Russian)
- Kryuchkova, I. M. (2021) Nekotorye vozmozhnosti preodoleniya sotsial'noj dezadaptatsii u pozhilykh lyudej i invalidov, prozhivayushchikh v usloviyakh statsionarnykh uchrezhdenij [Some possibilities for overcoming social maladaptation among elderly and disabled people living in inpatient facilities]. In: L. A. Baykova, S. A. Alentikova (eds.). *Modernizatsiya obrazovaniya: problemy obshchego, srednego professional'nogo i vysshego obrazovaniya. Materialy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem KHKHVIII Ryazanskikh pedagogicheskikh chtenij, g. Ryazan', 21-26 marta 2021g.* [Modernization of education: problems of general, secondary vocational and higher education. Materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation of the XXVIII Ryazan Pedagogical Readings, Ryazan, March 21-26, 2021]. Ryazan: IP Konyakhin Alexander Viktorovich Publ., pp. 411–416. (In Russian)
- Lyashevskaya, N. V. (2019) Informal'noye obrazovaniye: podkhody k opredeleniyu ponyatiya [Informal education: approaches to defining the concept]. *Izvestiya Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta*, no. 7 (140), pp. 10–14. (In Russian)
- Okereshko, A. V. (2017) Formal'noe, neformal'noe i informal'noe obrazovanie: analiz otechestvennogo i zarubezhnogo opyta [Formal, non-formal and informal education: analysis of domestic and foreign experience]. *Nepreryvnoye obrazovaniye*, no. 2 (20), pp. 80–84. (In Russian)

Ценностно-смысловые предпосылки гражданско-патриотического самовыражения молодежи

С. И. Кудинов¹, С. С. Кудинов¹

¹ Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Сведения об авторах:

Кудинов Сергей Иванович
ORCID: 0000-0002-2117-6975
e-mail: rudn.tgu@yandex.ru

Станислав Сергеевич Кудинов
ORCID: 0000-0002-1515-8754
e-mail: Kudinov_ss@pfur.ru

Финансирование: работа
выполнена при поддержке
госфинансирования.
Регистрационный номер
1023042000024-4-5.1.1
Код (шифр) научной темы,
присвоенной учредителем
(организацией) FSSF-2023-0029.

© Авторы (2023).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования гражданско-патриотического самовыражения современной российской молодежи. Актуальность проблемы обусловлена социально-политическими преобразованиями внутренней и внешней политики государства, требующими пересмотра патриотического воспитания молодежи, основанного на базовых, национальных и исторических ценностях. Изменения в архитектуре межгосударственных отношений требуют перестройки формирования личности, готовой отстаивать приоритеты своей страны в разных сферах жизнедеятельности, что невозможно без осознанного гражданско-патриотического отношения к своей Родине.

Теоретико-методологической основой исследования обозначенной проблемы выступил системный подход, разрабатываемый отечественными исследователями Б. Ф. Ломовым, В. С. Мерлиным, В. Д. Небылицыным, А. И. Крупновым и др.; целостно-функциональная концепция исследования свойств личности и черт характера (Крупнов 1994), исследования патриотичности (Кудинов 2018; Кудинов 2023; Гаврилушкин 2012; Лутовинов 1997; Потемкин 2009 и др.). Для исследования гражданско-патриотического самовыражения использовался опросник «Патриограмма» (Кудинов, Потемкин 2008) и авторская анкета «Индикатор гражданско-патриотического самовыражения». С целью выявления системы ценностных приоритетов применялся авторский опросник «Актуальные ценностные ориентации».

В эмпирическом исследовании приняли участие 163 респондента в возрасте 16–22 года, из которых 47 старшеклассников, 82 студента и 34 работающая молодежь г. Москвы. Все респон-

денты имеют российское гражданство, родились и проживают в России с рождения, по национальному признаку русские. Полученные эмпирические данные с последующим математико-статистическим анализом позволили установить специфические особенности в выраженности актуальных ценностей в указанных социально-статусных группах молодых людей. У школьников в качестве доминирующих ценностей зарегистрированы личностно-ориентированные, коммуникативно-эмоциональные и материальные. Для студентов основными ценностями выступили карьерно-прагматичные, статусно-ролевые, морально-этические. Работающие молодые люди в числе приоритетных отметили материальные, личностно-ориентированные и коммуникативно-эмоциональные ценности. При анализе показателей патриограммы установлен средний и средне-низкий уровень проявления данного качества во всех группах молодых людей. Наиболее высокие результаты получены в группе работающей молодежи. Анализ корреляционных взаимосвязей позволил установить по всей выборке прямые статистически значимые корреляции между общим показателем патриотичности и морально-этическими, гражданско-патриотическими и коммуникативно-эмоциональными ценностями. Обратные взаимосвязи зафиксированы с материальными и карьерно-прагматическими ценностями.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о необходимости совершенствования воспитательной деятельности в образовательном пространстве, направленной на формирование базовых ценностей и развитие патриотичности на разных этапах обучения. В ходе исследования установлено, что чуть больше 40% респондентов считают себя патриотами, однако и они не готовы открыто демонстрировать свои патриотические чувства в силу разных обстоятельств. В то же время более 50% опитантов проявляют в большей степени нейтрально-равнодушное отношение к своей стране, ее истории, достижениям, традициям и культуре.

Ключевые слова: самовыражение, патриотизм, ценности, респонденты, молодежь, показатели

Value and meaning prerequisites for civil and patriotic self-expression of youth

S. I. Kudinov¹, S. S. Kudinov¹

¹ Peoples' Friendship University of Russia
6 Miklukho-Maklaya Str., Moscow 117198, Russia

Authors:

Sergey I. Kudinov

ORCID: 0000-0002-2117-6975

e-mail: rudn.tgu@yandex.ru

Stanislav S. Kudinov

ORCID: 0000-0002-1515-8754

e-mail: Kudinov_ss@pfur.ru

Funding: The work was carried out with the support of state funding
Registration number
1023042000024-4-5.1.1
Code (cipher) of the scientific topic assigned by the founder (organization) FSSF-2023-0029.

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of civil and patriotic self-expression of modern Russian youth. Socio-political transformations in the domestic and foreign policies require a revision of the patriotic education of youth based on basic, national and historical values. Changes in the architecture of interstate relations call for individuals who are ready to defend the priorities of their country in various spheres of life, which is impossible without a conscious civil and patriotic attitude towards the Motherland.

The theoretical and methodological basis for the study was the systematic approach developed by Russian researchers B. F. Lomov, V. S. Merlin, V. D. Nebylitsin, A. I. Krupnov and others; a holistic functional concept for the study of personality traits and character traits (Krupnov, 1994), and studies of patriotism (Kudinov 2018; Kudinov 2023; Gavrilushkin 2012; Lutovinov 1997; Potemkin 2009; etc.). We studied civil and patriotic self-expression using the patriogram questionnaire (Kudinov, Potemkin 2008) and an original questionnaire called Indicator of civil and patriotic self-expression. In order to identify the system of value priorities, we used an original Current value orientations questionnaire.

In total 163 respondents aged 16–22 years took part in the empirical study, of which 47 were high school students, 82 — university students and 34 — working young people in Moscow. All respondents have Russian citizenship, were born and have lived in Russia since birth, and identify themselves as Russians. The obtained empirical data, followed by mathematical and statistical analysis, made it possible to establish specific features in the expression of current values in the indicated social and status groups of young people. Among schoolchildren, the dominant values recorded were personality-oriented, communicative/emotional and material. For students, the main values were career/pragmatic, status/role, and moral/ethical. Working young people noted material, personality-oriented, and communicative/emotional values as priorities. Analysis of the patriogram established medium and medium-low levels of this quality in all groups of young people. The group of working youth showed the highest results. Analysis of correlation dependencies establish direct statistically significant dependencies between the general level of patriotism and the moral/ethical, civil/patriotic and communicative/emotional values in all the participants. The material and career/pragmatic values demonstrated inverse dependencies.

The empirical data obtained indicate the need to improve educational activities aimed at the formation of basic values and the development of patriotism at different stages of education. The study found that a little more than 40% of respondents considered themselves patriots; however, they were not ready to openly demonstrate their patriotic feelings due to various circumstances. On the other hand, more than 50% of participants showed a largely neutral or indifferent attitude towards their country, its history, achievements, traditions and culture.

Keywords: self-expression, patriotism, values, respondents, youth, indicators

Введение

Научный интерес к проблеме патриотизма, проявлению гражданской позиции личности, консолидации общества в последнее время значительно актуализировался. Причиной тому явились известные события в стране, которые вскрыли значительные пробелы в вопросах воспитания и формирования у молодого поколения гражданско-патриотического самосознания и гражданской идентичности личности. Последние два десятилетия в массовое сознание молодежи активно внедряли ценности успеха, карьеры, материальной независимости, свободы. В то же время практически не акцентировали внимание на таких ценностях, как семья, Родина, национальные традиции, духовность и др. Результаты подобного воспитания обнажились при проведении мобилизации молодых людей, когда сотни граждан покинули страну.

Нельзя отрицать тот факт, что вопросам патриотического воспитания уделяется определенное внимание, особенно в системе образования. В 2016 г. Постановлением Правительства РФ от 30.12.2015 N 1493 была утверждена государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». В ряде субъектов РФ делаются попытки возврата к традиционным советским военно-патриотическим движениям «Зарница», «Орленок» и т. д. В 2013 г. руководством страны была предложена, а главами регионов поддержана программа о возрождении комплекса ГТО с учетом современных реалий. В 2014 году был опубликован Указ Президента РФ от 24 марта 2014 года № 172 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе “Готов к труду и обороне” (ГТО)». Однако в силу тех социальных, экономических, политических и иных факторов, которые имеют место в современной России, по всей видимости, недостаточно задействованы научно-методические и иные ресурсы в реализации данных программ. Так, по мнению И. Ю. Лапиной и С. Ю. Каргапольцева, при-

чиной снижения патриотических умонастроений в молодежной среде выступает тотальная безграмотность. Согласно исследованиям этих авторов, большинство выпускников вузов не знают даже основ отечественной истории. Обозначенная негативная тенденция обусловлена тем, что образование модифицировалось в сферу услуг. Согласно позиции данных исследователей, «... возрождение патриотического менталитета россиян нуждается в законодательной (правовой) и гносеологической (учебно-воспитательной) поддержке. Однако в действительности все обстоит с точностью до наоборот: действующая Конституция РФ не только игнорирует такие понятия, как Бог, Родина, патриотизм, нация, но и запрещает государственную идеологию в каком-либо виде, а учебные программы школ и вузов продолжают сокращать часы на историю и другие гуманитарные дисциплины, понижая их статус до факультативов и тематических бесед. Между тем давно доказано, что именно знание истории и любовь к национальным традициям формируют в человеке осознанное чувство патриотизма, а отсутствие этих качеств превращает его в пользователя чужих трудов или, попросту, паразита» (Лапина, Каргапольцев 2015, 339).

С позиций Н. В. Корж и Л. Ф. Каримовой, патриотические умонастроения граждан особенно ценны в периоды нестабильности, когда высока потребность в проявлении истинной принадлежности к своей стране, защите и отстаивании интересов Родины. С началом специальной военной операции и введением санкций в отношении России зафиксирован значительный отток молодых людей из страны. Как считают авторы, «произошедшие события только подтвердили тот факт, что современная молодежь, называя себя патриотами, была готова уехать за границу при любом удобном случае» (Корж, Каримова 2022, 85).

В ряде исследований данный факт находит свое подтверждение. Так, при исследовании патриотизма в Пензенском

регионе 56% студентов назвали себя патриотами, и в тоже время 55% из них выразили желание уехать на постоянное место жительства в другие страны. Примерно такие же результаты были получены при опросе молодых людей в Белгородской области (n=378), где 55% готовы эмигрировать, 36% хотели бы уехать за границу для работы и временного проживания, 29 % смогли бы уехать в другую страну, если представилась возможность оплачиваемой работы и проживания (Шевченко 2014).

Обращаясь к проблеме снижения гражданско-патриотического самовыражения граждан России, А. Д. Антонова, Е. С. Сафронова и др., основную причину видят в процессе глобализации, вследствие чего увеличивается влияние Запада на российское общество, его экономику, культуру, образование и другие сферы через насаждение западных образцов и ценностей. Согласно позиции авторов, русский язык все больше замещается английским, искажается умышленно история Российского государства, под сомнение ставятся героические подвиги и примеры самопожертвования людей в годы Великой Отечественной войны. Значительная роль в дискредитации отечественной истории принадлежит кинематографу. «Все чаще на большом экране можно заметить киноленты, в которых сознательно понижается решающая роль Советского Союза в достижении победы над фашизмом во Второй Мировой Войне. Зачастую выдвигается тезис о том, что победу над гитлеровской Германией преимущественно одержали союзники, особенно США, несмотря на то, что второй фронт был открыт только 6 июня 1944 г. Самое пугающее то, что такие киноленты выпускает не только Европа и США, но и отечественный кинематограф» (Антонова, Сафронова 2017, 296).

Обобщая исследования по проблеме патриотизма, С. Н. Томилина приходит к заключению, что «патриотизм представляет собой особую направленность самореализации и социального поведения

граждан, критериями для которых являются любовь и служение Отечеству, обеспечение целостности и суверенитета России, ее национальная безопасность, устойчивое развитие, долг и ответственность, предполагающие приоритет общественных и государственных начал над индивидуальными интересами и устремлениями и выступающие как высший смысл жизни и деятельности личности, всех социальных групп и слоев общества» (Томилина 2015, 7). В качестве основных причин снижения гражданско-патриотического самовыражения автор указывает на отсутствие государственной идеологии, лобби глобалистов во властных структурах, противодействующих широкому патриотическому движению, отсутствие разветвленной и единой молодежной общественно-политической организации патриотической направленности. Кроме этого, отмечается, что проблемой формирования гражданско-патриотического самосознания молодежи выступает формализм в воспитательной работе: «на местах опять дело воспитания загоняют в бумагу, в местничковых надуманных концепциях, в авторских целевых программах, повторяющих друг друга, в обилии планов, в образовании неэффективных воспитательных штабов любого калибра» (Там же).

Схожее понимание патриотизма можно увидеть в интерпретации П. М. Рогачева, где патриотизм понимается как базовая ценность, «присущая всем сферам жизни общества и государства, являющейся важнейшим духовным достоянием личности, характеризующей высший уровень ее развития и проявляющейся в активной-деятельностной самореализации на благо Отечества» (Рогачев 1974).

Анализ современных исследований позволяет констатировать, что патриотизм как комплексное образование включает в структурную организацию когнитивный, ценностный, эмоциональный и поведенческий компоненты (Корж 2021). Ценностный компонент отражает в сознании субъекта патриотизм как

вполне определенную духовную, гражданскую, государственную и иную ценность. Эмоциональный проявляется через любовь к Отечеству, родному краю, своей культуре, традициям. Поведенческий характеризуется на уровне поступков личности как готовность вносить вклад в развитие своей страны посредством достижений в науке, культуре, спорте и иной профессиональной деятельности. Когнитивный компонент представляет степень осмысленности данного понятия, знание его существенных признаков.

В связи с этим необходимо подчеркнуть, что современная молодежь, понимая общественную значимость патриотизма на когнитивном уровне, в большинстве идентифицирует себя с данным феноменом, однако на поведенческом уровне далеко не все готова отстаивать интересы своей страны.

В предыдущих исследованиях нами была разработана теоретическая модель патриотичности как свойства личности на основе системно-функциональной концепции А. И. Крупнова, включающая установочно-целевой, мотивационный, когнитивный, рефлексивно-оценочный, динамический, эмоциональный и регуляторно-волевой компоненты. В контексте данной модели разработана методика для исследования патриотичности «Патриограмма», а также выявлены особенности отношения студентов к специальной военной операции с разными показателями патриотичности (Кудинов 2023).

Опираясь на указанные выше работы, представляется важным при исследовании патриотизма в молодежной среде комплексно рассматривать особенности проявления данного феномена. Большинство современных исследований ограничиваются опросом, характеризующим понимание данного образования. Другая часть исследований посвящена выявлению самооценки патриотизма, соотношению себя с патриотами. Практически не изученными остаются вопросы гражданско-патриотического самовыражения на поведенческом уровне.

В настоящем исследовании основная цель состояла в выявлении ценностно-смысловой детерминации патриотического самовыражения современной молодежи.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 163 респондента в возрасте 16–22 года, из которых 47 старшеклассников, 82 студента и 34 работающая молодежь г. Москва. Работающие молодые люди имеют среднее, среднее специальное и неоконченное высшее образование, занимают должности менеджеров в небольших фирмах по продажам, инструкторов в фитнес клубах, а также заняты в частном небольшом бизнесе. Все респонденты имеют российское гражданство, родились и проживают в России с рождения, по национальному признаку русские.

С целью выявления гражданско-патриотического самовыражения использовался опросник «Патриограмма» (Кудинов, Потемкин 2008) и авторская анкета «Индикатор гражданско-патриотического самовыражения». Анкета включает три шкалы: когнитивную, эмоционально-коммуникативную и конативную. Когнитивная шкала позволяет оценить степень осмысленности патриотизма как базовой ценности, гражданского долга. Эмоционально-коммуникативная шкала дает представление о гражданской позиции личности в социуме, отстаивании интересов государства, национальных традиций, культуры, истории и т.д. Конативная шкала направлена на выявление гражданско-патриотической активности респондентов, их участия в патриотических движениях, общественных и волонтерских организациях. Каждая шкала содержит по семь вопросов. Максимальный показатель по шкале равен 21 баллу, минимальный семь баллов. Для исследования системы ценностных приоритетов применялся авторский опросник «Актуальные ценностные ориентации». Опросник содержит семь шкал: статусно-ролевая, коммуникативно-эмоциональная, карьерно-прагматичная, материальная, мораль-

но-этическая, личностно-ориентированная и гражданско-патриотическая. Статусно-ролевые ценности ориентированы на положение субъекта в обществе, достижение признания. Коммуникативно-эмоциональные включают такие ценности, как друзья, отдых, развлечения, путешествия. Карьерно-прагматические содержат ценности власть, успех в профессии, профессиональное признание. Материальные ценности ограничиваются финансами, имуществом, недвижимостью и т. д. Морально-этические включают ценности совесть, честь, достоинство, милосердие. Личностно-ориентированные ценности направлены на сохранность здоровья, духовное, интеллектуальное, эстетическое и физическое развитие, семью, любовь. Гражданско-патриотические включают такие ценности, как Родина, гражданский долг, принадлежность к Отечеству, национальные традиции, защита своей страны. Опросник включает 49 вопросов. Алгоритм ответов содержит шкалу от одного до пяти баллов. По каждой шкале показатель варьируется от 0 до 35 баллов. Минимальный уровень находится в диапазоне 12–21 балл, средний уровень 22–28 баллов и высокий 29–35.

Полученные результаты подверглись обработке посредством процедур математической статистики – описательной статистики, корреляционного и кластерного анализа. Все расчетные процедуры выполнялись в статистическом пакете «SPSS Statistics 22.0». Исследование проводилось в очной форме, каждый испытуемый последовательно отвечал на вопросы из указанных методик. Эмпирический материал собирался в два этапа в 2022 и 2023 гг.

Результаты и их обсуждение

Согласно программе исследования, на первом этапе были проанализированы данные полученные с помощью опросника «Актуальные ценностные ориентации». В ходе обработки материала было установлено, что в качестве приоритетных ценностей в группе школьников доминируют такие, как личностный рост, разви-

тие, получение образования, приобретение нужной и хорошо оплачиваемой профессии, материальная независимость, друзья, развлечения. Указанный перечень актуальных для старшеклассников ценностей, скорее всего, обусловлен их возрастными особенностями и психологическими новообразованиями. Вероятно, по мере взросления перечень указанных ценностей будет трансформироваться. Но все же данный набор характеристик указывает на определенную специфику с эгоцентрической направленностью. Морально-этические и гражданско-патриотические ценности практически не нашли отклика у старшеклассников за редким исключением. Ценности такого порядка, как Отечество, Родина, национальные традиции, родной язык, русская культура остались без внимания данных респондентов.

Анализ полученных данных у студентов позволил в качестве приоритетных выделить карьерно-прагматичные, статусно-ролевые и морально-этические. Как видим, ценности студентов качественно отличаются от результатов старшеклассников. Для студентов наиболее значимыми выступили: карьерный рост, престижная должность, положение в обществе, профессиональная и социальная признательность, достижение высокого профессионального мастерства. При том, что карьерно-прагматические ценности у данной группы респондентов в иерархии занимают высокий ранг, в качестве приоритетных выделяются также совесть, достоинство, нравственность.

У работающих молодых людей в числе приоритетных выделены материальные, личностно-ориентированные и коммуникативно-эмоциональные ценности. В иерархии ценностей на самом высоком уровне зафиксированы материальная независимость, высокий доход, недвижимость, далее по списку личностное и профессиональное развитие, здоровье, свобода, возможность путешествий, семья.

Полученные данные показывают, что в настоящее время в молодежной среде в большинстве своем доминируют мер-

кантильные ценности, ориентированные на достижение личных благ, в то время как морально-этические и гражданско-патриотические ценности не являются востребованными и отмечаются у незначительной части выборки. Безусловно, ограниченность выборки не позволяет экстраполировать результаты на всю генеральную совокупность, но все же в данных социальных группах проявляется вышеуказанная тенденция.

На следующем этапе анализа эмпирического материала были детализированы показатели патриогаммы. Выраженность отдельных шкал и дальнейший общий показатель патриотичности позволил выделить средний и средне-низкий уровень проявления данного качества во всех группах молодых людей. Наиболее высокие результаты получены в группе работающей молодежи. Качественный анализ результатов патриогаммы свидетельствует о том, что у респондентов во всех трех группах слабо выражены установки и цели проявления патриотизма, доминируют эгоцентрические мотивы при реализации патриотического поведения, направленные на признание в социальной группе, поощрение от руководства и т. д. В эмоциональном компоненте велика роль астенических эмоций при позиционировании патриотических чувств. Иными словами, респонденты испытывают часто отрицательные эмоции, если приходится проявлять свой патриотизм. В волевом компоненте доминирует экстернальная саморегуляция, свидетельствующая о том, что респонденты при проявлении патриотизма руководствуются в большей степени отношением других людей и обстоятельствами. В динамическом компоненте активность и пассивность находятся практически в равных пропорциях. Данный факт можно интерпретировать как ситуативное проявление патриотизма. Скорее это патриотизм по принуждению, когда по распоряжению необходимо принять участие в патриотических мероприятиях.

При анализе результатов опроса «Индикатор гражданско-патриотического самовыражения» было установлено, что самые высокие показатели по когнитивной шкале патриотизма зафиксированы у студентов. Данная группа респондентов имеет содержательное представление о данном феномене, интерпретируют патриотизм в таких дефинициях, как защита Отечества, сохранение и защита своего наследия, национальных традиций, культуры, языка, исполнение гражданского долга, защита своего народа, отстаивание интересов государства и т. д. В тоже время по эмоционально-коммуникативной шкале гражданско-патриотического самовыражения результаты зафиксированы на средне-низком уровне. Данный факт свидетельствует о том, что студенты, имея хорошие представления о феномене патриотизма, не стремятся в повседневной жизни позиционировать свои патриотические чувства. Избегают открытых дискуссий на подобную тему в социальных группах, редко противодействуют своим однокурсникам, выражающим свою антипатриотическую позицию, часто проявляют безучастность и равнодушие по отношению к субъектам с антипатриотической направленностью. По когнитивной шкале результаты соответствуют низкому уровню, из чего следует, что студенты практически не проявляют высокой активности в патриотически ориентированной деятельности, редко участвуют в патриотических мероприятиях по своей воле, чаще по принуждению, необходимости, за исключением отдельных сокурсников не участвуют в волонтерских патриотических движениях, не проводят самостоятельно гражданско-патриотические мероприятия в рамках внеучебной деятельности. Если они и принимают участие в подобных мероприятиях, то чаще всего в соответствии с распоряжениями деканата или ректората.

В группе старшеклассников результаты анкетирования распределены таким образом, что по всем трем шкалам зафиксирован средне-низкий уровень выражен-

ности показателей. Содержательно это свидетельствует о том, что школьники достаточно поверхностно интерпретируют понятие патриотизм, не готовы отстаивать интересы своего народа, национальные интересы государства, даже на коммуникативном уровне. Участие в патриотических движениях, волонтерской деятельности и т. д. скорее является исключением.

В группе работающей молодежи отмечается средне-высокий уровень осмысленности понятия «патриотизм». Респонденты достаточно полно раскрывают данный термин, выделяют его существенные признаки. Эмоционально-коммуникативный компонент гражданско-патриотического самовыражения соответствует среднему уровню выраженности. Молодые люди готовы отстаивать патриотические убеждения на своем уровне и в своей социальной среде, если кто-то открыто демонстрирует антипатриотизм. Что касается деятельностного компонента (конативного), то здесь также отмечается низкий уровень вовлеченности в общественные и волонтерские организации патриотической направленности.

Проведенный анализ корреляционных взаимосвязей позволил установить по всей выборке прямые статистически значимые связи на уровне не ниже $p < 0,05$ между общим показателем «патриотичность» и морально-этическими, гражданско-патриотическими и коммуникативно-эмоциональными ценностями. Обратные взаимосвязи зафиксированы с материальными и карьерно-прагматическими ценностями. Указанные корреляции свидетельствуют о том, что такие ценности как Родина, Отечество, народ, национальные традиции, национальная культура и язык, а также долг, совесть, честь, нравственность, семья и друзья, способствуют проявлению патриотизма в молодежной среде. В тоже время ценности такого порядка, как деньги, богатство, материальная независимость, карьера, престижная работа, власть, не способствуют

проявлению истинного патриотизма. По всей видимости, данный факт согласуется с огромным количеством публикаций, в которых указывается, что одной из базовых причин снижения гражданско-патриотического самовыражения молодежи является насаждаемый глобализм в стране. Для молодых людей представляется важным интегрироваться в европейское и американское молодежное сообщество, работать в престижных зарубежных хорошо оплачиваемых компаниях, учиться в ведущих вузах этих стран и в тоже время они не задумываются о том, в каких отношениях находятся Россия, Европа и Америка.

Выводы

Результаты проведенного исследования позволяют в целом заключить, что в молодежной среде отмечается доминирование ценностей меркантильной направленности, обеспечивающие в основном достижение личного благополучия и безопасности. Ценности морально-нравственной и гражданско-патриотической направленности, позволяющие консолидировать молодое поколение, сплотить в гражданское общество, не являются приоритетными. Данные, полученные по патриотизму, свидетельствуют о недостаточном проявлении данного качества в молодежной среде. В большей степени самовыражение этого феномена фиксируется через проявление эмоций и коммуникаций в социальных группах, в то время как на поведенческом, деятельностном уровне показатель проявления этого качества остается слабо выраженным. Результаты данного пилотажного исследования свидетельствуют о необходимости совершенствования воспитательной работы в образовательном пространстве, направленной на формирование базовых ценностей и развитие патриотичности на разных этапах обучения. В ходе исследования установлено, что чуть больше 40% респондентов считают себя патриотами, однако и они не готовы открыто демонстрировать свои патриотические чувства в силу разных обстоятельств, в то время

как более 50% оптантов проявляют в большей степени нейтрально-равнодушное отношение к своей стране, ее истории, достижениям, традиции и культуре.

Литература

- Антонова, А. Д., Сафронова, Е. С., Лучникова, М. Д. (2017) Патриотизм в современной России: вопросы и проблемы. *Молодой ученый*, № 48 (182), с. 296–299.
- Корж, Н. В. (2021) Основные направления формирования патриотического сознания студенческой молодежи: региональный аспект. *Власть*, т. 29, № 1, с. 123–130. DOI: 10.31171/vlast.v29i1.7925
- Корж, Н. В., Каримова, Л. Ф. (2022) Проблема патриотизма среди современной молодежи в условиях геополитической напряженности. *Наука. Общество. Государство*, т. 10, № 4, с. 80–89. DOI: 10.21685/2307-9525-2022-10-4-9
- Кудинов, С. И., Кудинов, С. С., Кудинова, С. С. (2023) Особенности проявления патриотичности у студентов с разным отношением к специальной военной операции. *Психолог*, № 2, с. 1–13. DOI: 10.25136/2409-8701.2023.2.39910
- Лапина, И. Ю., Каргапольцев, С. Ю. (2015) Военная история и патриотизм в системе социально-экономических и политических связей в прошлом и настоящем (постановка проблемы). *Вестник гражданских инженеров*, № 5 (52), с. 330–342.
- Проект Федерального закона от 5 мая 2013г. «О патриотическом воспитании граждан Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://pandia.ru/text/78/319/24518.php> (дата обращения 01.10.2023).
- Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. N 1493 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». СЗ РФ от 11.01. 2016 г. N 2 (часть I) ст. 36. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71296398/> (дата обращения 01.10.2023).
- Рогачев, П. М. (1974) *Патриотизм и общественный прогресс*. М.: ИПЛ, 280 с.
- Томилина, С. Н., Маницкая, С. В. (2015) Современный патриотизм: сущность и проблемы. *Научный журнал КУБГАУ*, № 110 (06), с.1-11.
- Указ Президента Российской Федерации от 24 марта 2014 года № 172 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)». СЗ РФ от 31.03.0014 г. № 13 ст.1452. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70619520/> (дата обращения 01.10.2023).
- Шевченко, С. Н. (2014) Проблема патриотизма в среде современной молодежи. *Инновации в АПК: проблемы и перспективы*, № 3 (3), с. 55–62.

References

- Antonova, A. D., Safronova, E. S., Luchnikova, M. D. (2017) Patriotizm v sovremennoj Rossii: voprosy i problemy [Patriotism in modern Russia: issues and problems]. *Molodoj uchenyj*, no. 48 (182), pp. 296–299. (In Russian)
- Korzh, N. V. (2021) Osnovnye napravleniya formirovaniya patrioticheskogo soznaniya studencheskoj molodezhi: regional'nyj aspekt [The main directions of the formation of patriotic consciousness of student youth: regional aspect]. *Vlast'*, vol. 29, no. 1, pp. 123–130. DOI: 10.31171/vlast.v29i1.7925 (In Russian)
- Korzh, N. V., Karimova, L. F. (2022) Problema patriotizma sredi sovremennoj molodezhi v usloviyakh geopoliticheskoy napryazhennosti [The problem of patriotism among modern youth in the context of geopolitical tensions]. *Nauka. Obshchestvo. Gosudarstvo*, vol. 10, no. 4, pp. 80–89. DOI: 10.21685/2307-9525-2022-10-4-9 (In Russian)
- Kudinov, S. I., Kudinov, S. S., Kudinova, S. S. (2023) Osobennosti proyavleniya patriotichnosti u studentov s raznym otnosheniem k spetsial'noj voennoj operatsii [The peculiarities of the manifestation of patriotism among students with different attitudes to a special military operation]. *Psikholog*, no. 2, pp. 1–13. DOI: 10.25136/2409-8701.2023.2.39910 (In Russian)
- Lapina, I. Yu., Kargapoltsev, S. Yu. (2015) Voennaya istoriya i patriotizm v sisteme sotsial'no-ekonomicheskikh i politicheskikh svyazej v proshlom i nastoyashchem (postanovka problemy)

- [Military history and patriotism in the system of socio-economic and political relations in the past and present (problem statement)]. *Vestnik grazhdanskikh inzhenerov*, no. 5 (52), pp. 330–342.
- Proekt Federal'nogo zakona ot 5 maya 2013 g. "O patrioticheskom vospitanii grazhdan Rossiiskoj Federatsii"* [Draft Federal Law of May 5, 2013. "On patriotic education of citizens of the Russian Federation"]. (2013) [Online]. Available at: <https://pandia.ru/text/78/319/24518.php> (accessed 01.10.2023). (In Russian)
- Rogachev, P. M. (1974) *Patriotizm i obshchestvennyj progress* [Patriotism and social progress]. Moscow: IPL Publ., 280 p. (In Russian)
- Shevchenko, S. N. (2014) Problema patriotizma v srede sovremennoj molodezhi [The problem of patriotism among modern youth]. *Innovatsii v APK: problemy i perspektivy*, no. 3 (3), pp. 55–62. (In Russian)
- Tomilina, S. N., Manitskaya, S. V. (2015) Sovremennyy patriotizm: sushchnost' i problem [Modern Patriotism: essence and problems]. *Nauchnyj zhurnal KUBGAU*, no. 110 (06), pp. 1–11. (In Russian)
- Ukaz Prezidenta Rossiiskoj Federatsii ot 24 marta 2014 goda N 172 "O Vserossiiskom fizkul'turno-sportivnom komplekse "Gotov k trudu i oborone" (GTO)". SZ RF ot 31.03.0014 g. N 13 st. 1452* [Decree of the Government of the Russian Federation No. 1493 of December 30, 2015 "On the state program "Patriotic education of Citizens of the Russian Federation for 2016-2020"". Federal Law of the Russian Federation of 11.01. 2016 N 2 (part I) art. 36]. [Electronic resource]. URL: <https://base.garant.ru/71296398/> (accessed 01.10.2023). (In Russian)

Научный руководитель как наставник в высшей школе: идеи для эффективной работы

М. И. Кущазли¹

¹ Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Сведения об авторе:

Мария Ивановна Кущазли

SPIN: 3439-3304

ORCID: 0000-0001-7975-8903

e-mail: kushchazli-mi@rudn.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В современном обществе изучение деятельности преподавателя высшей школы имеет большое значение. В данной статье рассматривается роль научного руководителя как наставника в сфере высшего образования и дается представление об эффективных практиках. Подчеркивается значение наставничества в отношениях «студент – руководитель», поскольку оно играет решающую роль в содействии развитию и успеху студентов. Также представлены различные стратегии, которые руководитель может использовать для повышения своих наставнических способностей. Основное внимание уделяется созданию благоприятных условий для взаимодействия руководителя и студента.

Это предполагает создание среды, способствующей открытому общению, укреплению доверия и сотрудничества. Кроме того, в статье подчеркивается важность конструктивной обратной связи в процессе наставничества. Научному руководителю рекомендуется предоставлять обратную связь, которая помогает учащимся определить научные области для улучшения, а также признать свои сильные стороны. Конструктивная критика способствует росту, мотивирует учащихся и повышает их общую продуктивность. Наставнику рекомендуется поощрять творческое мышление, навыки решения проблем и инновационные подходы к обучению. Воспитывая творческий потенциал, руководитель способствует всестороннему развитию личности, способной критически мыслить и адаптироваться к новым задачам. Дополнительно в статье подчеркивается значимость профессионального роста, как для научных руководителей, так и для студентов. Наставничество дает научным руководителям возможность расширять свои знания, развивать свои умения за счёт текущих практик в своей области, а также совершенствовать свои навыки. В то же время у студентов появляется преимущество получаемых знаний, умений и навыков, передаваемых от опытных наставников, что позволяет им прогрессировать не только в учебе, но и в других областях. Следует отметить, что эффективное наставничество имеет огромный потенциал для формирования будущего высшего образования и создает благоприятную среду, обеспечивая конструктивную обратную связь, поощряя творческое мышление и способствуя профессиональному росту. Эта взаимная выгода обеспечивает продуктивные и полноценные отношения студента и руководителя, что в конечном итоге повышает качество высшего образования.

Ключевые слова: наставничество, педагог, наставник, научный руководитель, высшая школа

Research supervisor as a mentor in higher education: Ideas for effective work

M. I. Kushchazli¹

¹ Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
6 Miklukho-Maklaya Str., Moscow 117198, Russia

Author:

Maria I. Kushchazli

SPIN: 3439-3304

ORCID: 0000-0001-7975-8903

e-mail: kushchazli-mi@rudn.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. In modern society, studying the activities of a higher school teacher is of great importance. This article examines the role of the supervisor as a mentor in higher education and provides insight into effective practices. The importance of mentoring in the student-supervisor relationship is emphasized as it plays a critical role in promoting student development and success. It also presents various strategies that a leader can use to enhance their mentoring abilities. The main focus is on creating favorable conditions for interaction between the supervisor and the student. This involves creating an environment that promotes open communication, building trust and collaboration. Additionally,

the article highlights the importance of constructive feedback in the mentoring process. The supervisor is encouraged to provide feedback that helps students identify scientific areas for improvement as well as recognize their strengths. Constructive criticism promotes growth, motivates students, and improves their overall productivity. The mentor is encouraged to encourage creative thinking, problem-solving skills, and innovative approaches to learning. By nurturing creativity, a leader promotes the comprehensive development of an individual capable of thinking critically and adapting to new challenges. Additionally, the article emphasizes the importance of professional growth for both scientific supervisors and students. Mentoring provides supervisors with the opportunity to expand their knowledge, develop their skills through current practices in their field, and improve their skills. At the same time, students have the advantage of gaining knowledge, skills and abilities transferred from experienced mentors, which allows them to progress not only in their studies, but also in other areas. It should be noted that effective mentoring has enormous potential to shape the future of higher education and creates a supportive environment by providing constructive feedback, encouraging creative thinking and promoting professional growth. This mutual benefit ensures a productive and fulfilling student-supervisor relationship, which ultimately enhances the quality of higher education.

Keywords: mentoring, teacher, mentor, supervisor, higher school

2023 год согласно Указу Президента от 27.06.2022 № 401 объявлен Годом педагога и наставника. В рамках реализации данного Указа Министерство просвещения ставит перед обществом задачу возродить институт наставничества, чтобы у каждого молодого начинающего педагога был свой наставник. Миссия Года заключается в признании особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность. В современных условиях основной линией преобразований в образователь-

ных учреждениях должен стать переход на индивидуально-ориентированную модель методической работы. Чтобы соответствовать современным требованиям, методическая поддержка нужна педагогам с разным профессиональным уровнем. На сегодняшний день возрождение наставничества является важным событием и рассматривается как эффективный инструмент развития кадрового потенциала образовательной организации (Год педагога и наставника: указ Президента Российской Федерации от 27.06.2022).

Мощным резервом возможностей управляемого педагогического взаимодействия, пространством для организации диалогических отношений, самореализации, саморазвития, саморегуляции является подготовка научной работы.

Обратимся к этимологии применяемых терминов «наставничество», «наставник», «педагог» и «научный руководитель».

Наставничество представляет собой универсальную технологию передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве. Наставничество принимает форму структурированного подхода, при котором создается пара наставничества, состоящая из участников, которые берут на себя определенные роли в зависимости от их основной деятельности и должностей. Одной из ключевых единиц наставничества является наставник (Кларин 2018).

«Толковый словарь» В. И. Даля трактует наставника как учителя или воспитателя, руководителя, при этом наставник может стать таковым совершенно случайно, по прямой обязанности (Даль 2005). Наставник представляет собой лицо, ведущее практическую работу в области воспитания, обучения или разрабатывающее проблемы педагогики как науки. Наставник высшей школы назначается педагогическим работником и принимает на себя ответственность за обеспечение профессиональной и трудовой адаптации личности, проходящей наставничество, в рамках образовательной организации.

Согласно «Педагогическому словарю» термин «педагог» прямо определяется как «воспитатель» (Педагогический словарь 1960). В современную эпоху педагогу необходимо быстро адаптироваться к новым условиям, гибко реагировать на образовательные ситуации, учитывать существующие педагогические системы, способствовать развитию учащихся. Однако быть хорошо образованным и хорошо знать предмет недостаточно для учи-

теля XXI века. Современные педагоги-наставники должны обладать такими качествами, как креативность, мобильность, конструктивность, ответственность, коммуникативные навыки, сотрудничество и способность принимать решения в сложных ситуациях.

Научный руководитель – это учёный, который согласился на тяжелый интеллектуальный труд: направлять ход студенческого научного исследования, анализировать, вычитывать и корректировать текст работы. За это согласие он заслуживает уважения. Научный руководитель является специалистом по определенной научной тематике, который, как правило, стремится к тому, чтобы его последователи продолжили его дело в этом направлении. Изучение и использование достижений научного руководителя является закономерным условием успешного профессионального взаимодействия с ним. В рамках образовательной организации научный руководитель является наставником для студента. Так, научный руководитель выполняет следующий ряд задач:

- помогает студентам в определении широты вопросов, связанных с выбранной ими темой и подходящими методами исследования, в корректировке плана работы и выборе первичной литературы;
- консультирует студента во время курсовой работы, систематически контролирует, постепенно сертифицирует, а кафедру информирует о ходе курсовой работы;
- проверяет содержание, глубину, точность раскрытия темы, выявляет заимствования в тексте и дает рецензию на курсовую работу.

В современном образовательном пространстве можно встретить следующие формы наставничества.

1. Индивидуальная/традиционная форма наставничества. Этот тип предполагает индивидуальную поддержку, когда наставник предоставляет рекомендации и помощь с учетом конкретных потребностей и характеристик подопечного.

Наставник принимает во внимание образовательный дефицит подопечного и другие индивидуальные факторы, чтобы предложить адресную поддержку.

2. Групповое наставничество. В этой форме наставник или команда наставников поддерживают группу подопечных, у которых есть общий или схожий образовательный дефицит. Наставник обеспечивает руководство и советы всей группе, способствуя сотрудничеству и коллективному обучению среди подопечных.

3. Коллективное/целеориентированное наставничество. Этот тип наставничества ориентирован на команду или большую группу подопечных с различными типами недостатков в образовании. Наставник организует и направляет процесс наставничества, помогая подопечным работать вместе для достижения общих целей. Этот подход подчеркивает командную работу и сотрудничество между подопечными.

4. Взаимное/ситуационное наставничество. Взаимное наставничество включает в себя организацию поддержки и руководства среди людей, имеющих различные виды дефицита образования. В этой форме люди с взаимодополняющими сильными и слабыми сторонами собираются вместе, чтобы оказывать взаимную поддержку и учиться на опыте друг друга.

5. Онлайн/виртуальное наставничество. Онлайн-наставничество использует интернет-технологии, такие как социальные сети, Skype, YouTube и другие цифровые платформы, для предоставления рекомендаций и поддержки подопечным, находящимся географически далеко. Эта форма наставничества позволяет подопечным получать доступ к ресурсам наставничества и удаленно взаимодействовать с наставниками, обеспечивая гибкие и удобные отношения наставничества.

Эти различные формы современного наставничества предлагают разные подходы к поддержке и руководству, позволяя наставникам адаптировать свои ме-

тоды к конкретным потребностям и обстоятельствам подопечных.

Для более успешной и продуктивной научно-исследовательской деятельности руководитель как наставник высшей школы должен обладать следующими качествами:

- **Желание участвовать в программе по поддержке другого человека в течение длительного времени.** Наставники демонстрируют желание участвовать в жизни других, помогая им сделать трудный выбор и наблюдая за их личностным ростом.
- **Уважение к личности, ее способностям и праву делать свой собственный выбор в жизни.** Наставникам следует избегать уверенности в том, что их методы решения проблем превосходны или что участники программы нуждаются в спасении. Воплощая уважение и достоинство в своих отношениях, наставники могут завоевать доверие своих подопечных и заслужить привилегию быть их советниками.
- **Умение слушать и принимать различные точки зрения.** Наставники помогают, активно слушая, задавая глубокие вопросы и позволяя подопечным углубиться в свои мысли с ограниченным вмешательством. Когда люди чувствуют себя услышанными и принятыми, они более склонны искать совета и давать ценные предложения.
- **Умение сопереживать другому человеку.** Успешные наставники могут сопереживать чувствам и личным проблемам своих подопечных, не жалея их, даже если у них не было такого жизненного опыта.
- **Умение видеть решения и возможности, а также препятствия.** Эффективные наставники находят баланс между признанием проблем, с которыми сталкиваются их подопечные, и предложением реалистичных решений с позитивным прогнозом. Они могут разобратся в сложных вопросах и

предложить практические альтернативы.

- **Гибкость и открытость.** Хорошие наставники понимают важность построения отношений с течением времени и ценят двустороннее общение. Они тратят время на знакомство со своими подопечными, проявляют интерес к их интересам (например, музыке, стилю, философии) и открыты для личностного роста посредством наставничества.

В деятельности научного руководителя как наставника высшей школы можно выделить 5 этапов наставничества:

1 этап «Я расскажу – ты послушай». Заключается в том, что наставник рассказывает, наставляемый слушает. Главная задача – передать всю имеющуюся информацию по заданной теме (например, наставник рассказывает особенности администрирования в школе, педагогические технологии, используемые в образовательной деятельности, и планируемые результаты, особенности подготовки и проведения родительских собраний).

2 этап «Я покажу – ты попробуй». Представляет собой то, что наставник показывает, наставляемый смотрит. Здесь основной задачей является показать практическое применение полученной информации на собственном примере (например, наставник приглашает наставляемого к себе на занятие, где в условиях реальной профессиональной деятельности показывает реализацию конкретной педагогической технологии, методику проведения занятия, особенности коммуникации со студентами).

3 этап «Сделаем вместе». Выражается в том, что наставник выполняет работу совместно с наставляемым. Задача – закрепить полученную информацию на практике в совместной работе (например, проведение бинарного занятия с наставляемым).

4 этап «Сделай сам – я подскажу». На данном этапе наставник дает возможность наставляемому выполнить работу под наблюдением (присмотром) и дает

обратную связь. Главная задача данного этапа – дать наставляемому возможность приобрести собственный опыт, позволить самостоятельно решать имеющиеся задачи, при этом с помощью обратной связи скорректировать действия (например, наставляемый самостоятельно проводит занятие по изученной педагогической технологии, в ходе обсуждения наставник дает обратную связь).

5 этап «Сделай сам и расскажи, что сделал». Завершающий этап, на котором наставляемый самостоятельно выполняет работу, а по итогу проводит рефлексивный самоанализ. Здесь главная задача состоит в проведении рефлексии полученного опыта. Наставник наводящими вопросами помогает провести самоанализ и сделать выводы по результатам проведенного мероприятия (занятия) (например, наставляемый самостоятельно проводит урок по изученной педагогической технологии, после урока наставник участвует в самоанализе урока наставляемого, при необходимости задавая уточняющие вопросы).

Наряду с этапами наставничества следует выделить техники и инструменты взаимодействия научного руководителя как наставника с наставляемым. Наставники обычно используют в своей практической деятельности следующие технологии:

- **Фасилитация (организация, помощь).** Основной отличительной чертой является групповое наставничество как разовое мероприятие или как серия мероприятий, где цель – это повышение групповой эффективности. В предлагаемой технологии наставник берет на себя руководство группой подопечных и отвечает за постановку цели, которую необходимо достичь. Они составляют план предстоящего мероприятия, выбирая подходящий метод и комбинируя различные приемы. Наставник наблюдает за обменом информацией, генерацией идей, оценкой прогресса, индивидуальной и групповой эмоциональной динамикой,

принятием решений и общей групповой средой. В рамках данной технологии могут быть применены такие методы, как «Конференция «Поиск», «Открытое пространство», «Поиск будущего», «Динамическая фасилитация», «Выход за рамки», «Стратегические изменения в реальном времени», «Саммит позитивных перемен», «Мировое кафе» и другие.

— **Модерация (управление, регулирование).** Представляет собой групповое наставничество, целью которого является облегчение взаимодействия и обсуждения, чтобы дать возможность участникам коллективно принимать решения по проблеме. Процесс модерации включает шесть этапов, которые сопровождаются разминками (эмоциональными разрядками). Первый этап – инициация, подразумевает под собой начало взаимодействия и знакомство. Второй этап – это непосредственно погружение в проблему исследования. Третий этап состоит в планировании и формировании эффектов от взаимодействия. Четвёртый этап – передача информации в формате интерактивной лекции. На пятом этапе участники начинают прорабатывать в группе заданную проблематику. В заключении на шестом этапе проводится рефлексия и получается обратная связь.

— **Супервизия (анализ, консультация).** Это процесс, включающий индивидуальное и групповое наставничество, а также контроль. Его цель – способствовать самосознанию, пониманию и анализу своих профессиональных действий и поведения. Это достигается за счет консультации с более опытным и специально подготовленным коллегой в течение определенного периода времени. Сущность супервизии заключается в проведении тщательного анализа проблемных ситуаций и случаев из практики супервизируемого, вызвавших затруднения или сомнения в собственных профессиональных способностях. Супервизор помогает вы-

явить как сознательный, так и бессознательный потенциал супервизируемого для эффективного решения этих проблем. Супервизию инициирует специалист, сталкивающийся с профессиональными проблемами и обращающийся за советом. Супервизору важно сосредоточиться на поведении супервизируемого и конкретных случаях, а не на его личности.

— **Коучинг (обучение, тренировка).** Это уникальная технология современного обучения, которая фокусируется на индивидуальной поддержке педагогов и студентов. Вместо обучения коучинг помогает студентам учиться и расти, создавая условия для личного развития и раскрытия их потенциала. Эта инновационная технология использует различные методы, такие как присоединение, глубинное слушание, интонирование, визуализация, рефлексия удовлетворенности, чтобы облегчить достижение желаемых результатов. Его конечная цель — дать студентам возможность стать активными участниками своих будущих профессиональных начинаний и использовать свои внутренние ресурсы для достижения успеха.

— **Тьюторство (включение, сопровождение, поддержка).** Предложенная технология предполагает предоставление индивидуальной поддержки, инклюзивности и сопровождения для содействия образовательному росту. Она фокусируется как на образовательном пути человека, так и на профессиональном развитии наставника с помощью различных методов, таких как кейс-обучение, проектный метод, портфолио, психодиагностика, дебаты, профессиональные пробы.

Научные руководители играют жизненно важную роль наставников в сфере высшего образования, способствуя академическому, профессиональному и личностному развитию студентов. Предоставляя рекомендации, поддержку и возможности для роста, они положительно влияют на исследовательскую продук-

тивность студентов, развитие навыков и общую удовлетворенность своей образовательной деятельностью. Учреждения должны признать важность наставничества и инвестировать в развитие прочных отношений между наставниками и подопечными, чтобы воспитать следующее поколение ученых.

В заключении следует отметить, что научный руководитель может быть мощным наставником, который будет играть ключевую роль в обеспечении роста и развития членов научного образования.

Предоставляя рекомендации, устанавливая четкие ожидания, поддерживая возможности роста и выстраивая прочные отношения, наставники-супервайзеры создают среду, которая способствует обучению, вовлечению и успеху. Использование этого подхода к наставничеству будет приносить пользу как отдельным лицам, так и организациям, что приведет к появлению более мотивированной, квалифицированной и удовлетворенной рабочей силы.

Литература

- Год педагога и наставника: указ Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника».* [Электронный ресурс] URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003> (дата обращения 13.12.2022).
- Даль, В. И. (2005) *Толковый словарь русского языка*. М.: АСТ Астрель, 555 с.
- Кларин, М. В. (2018) *Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг*. М.: Юрайт, 288 с.
- Педагогический словарь*, т. 2 (1960). М.: Изд-во АПН СССР, 766 с.

References

- Dal, V. I. (2005) *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]*. Moscow: AST Astrel Publ., 555 p. (In Russian)
- God pedagoga i nastavnika: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federatsii ot 27 iyunya 2022 g. № 401 "O provedenii v Rossijskoj Federatsii Goda pedagoga i nastavnika"* [The Year of the Teacher and mentor: Decree of the President of the Russian Federation No. 401 dated June 27, 2022 "On holding the Year of the Teacher and Mentor in the Russian Federation"]. [Online]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003> (accessed 13.12.2022). (In Russian)
- Klarin, M. V. (2018) *Korporativnyj trening, nastavnichestvo, coaching [Corporate training, mentoring, coaching]*. Moscow: Yurajt Publ., 288 p. (In Russian)
- Pedagogicheskij slovar' [Pedagogical Dictionary]*, vol. 2 (1960). Moscow: USSR Academy of Sciences Publ., 766 p. (In Russian)

Обзор современных отечественных и зарубежных исследований буллинга в подростковой среде (за последние 10 лет)

Е. К. Лафицкая¹

¹ Законодательное собрание Ленинградской Области
191311, Россия, г. Санкт-Петербург, Суворовский пр., д. 67

Сведения об авторе:

Евгения Кирилловна Лафицкая
e-mail: lafitskaya97@mail.ru

© Автор (2023).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Цель исследования – определение малоизученных вопросов в области буллинга в подростковой среде. В статье была изучена сущность понятия «буллинг», а также рассмотрены исследования данного феномена, проводимые отечественными и зарубежными авторами. Рассмотрение результатов этих исследований позволяет определить тенденции и динамику в исследовании буллинга в подростковой среде.

Научная новизна заключается в рассмотрении проводимых отечественных и зарубежных исследований

в области причин и последствий буллинга.

В результате исследования была определена сущностная основа понятия «буллинг», систематизированы полученные результаты исследований, а также обоснована необходимость дальнейшего изучения проблематики буллинга. Изучение буллинга вызывало интерес как среди отечественных, так и среди зарубежных исследователей. В статье проанализированы современные исследования буллинга, описано влияние буллинга на дальнейшее психологическое и физическое здоровье. Значимость исследований подтверждена эмпирически, что обосновывает качество полученных результатов. Также подчеркнуто влияние буллинга в подростковом возрасте на безопасность, поскольку он может являться причиной суицида, что обуславливает необходимость разработки оказания своевременной поддержки подростков. Поддержка должна быть оказана как жертвам буллинга, так и агрессорам, поскольку девиантное поведение требует исследования причин такого поведения и оказания психологической помощи. Семья и общество могут оказывать влияние на формирование буллинга, и их участие может помочь в предотвращении буллинга. Исследования в области буллинга имеют большое общественное значение, так как они помогают бороться с этим явлением и создавать безопасное окружение для подростков. Результаты, полученные в уже проведенных исследованиях, представляют важный вклад в данное направление и могут служить основой для разработки дальнейших мероприятий и программ по предотвращению буллинга.

Ключевые слова: буллинг, подростки, буллинговая структура, подростковый возраст, исследования, психокоррекция, профилактика, исследование

Bullying among adolescents: Review of recent research

E. K. Lafitskaya¹

¹ Zakonodatelnoe Sobranie Leningradskoy Oblasty
67 Suvorovsky Ave., Saint Petersburg 191311, Russia

Author:

Evgenya K. Lafitskaya

e-mail: lafitskaya97@mail.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The aim of this research is to identify the understudied aspects of bullying among adolescents. The article explores the essence of 'bullying' as a concept and examines research on this phenomenon conducted by both Russian and international authors. The examination of existing research and its findings makes it possible to identify trends and dynamics in the study of bullying among adolescents as well as establish the causes and consequences of bullying. The paper provides the essential foundation for the definition of bullying and systematizes the existing research findings. Furthermore, the study results highlight the necessity

for further research on bullying.

The article analyses both Russian and international contemporary research on bullying and underscores the impact of bullying on mental and physical health. The significance of these studies was confirmed empirically, which attests to the quality of the obtained results. Additionally, the study emphasizes the impact of bullying in adolescence on health and safety, as it can be a factor leading to suicide. This highlights the need for timely support of adolescents. Support should be provided to both victims of bullying and aggressors, as deviant behavior requires investigation of the underlying causes and provision of psychological assistance. Family and society can also influence bullying, thus helping to prevent it. Their involvement may include the role of parents, teachers and community organizations. Research in the field of bullying holds significant societal importance as it aids in combating this phenomenon and creating a safe environment for adolescents. The results obtained in previous research represent a valuable contribution to this field and can serve as a basis for the development of further measures and programs aimed at preventing bullying.

Keywords: bullying, adolescents, bullying structure, adolescence, research, psychological correction, prevention

*Подростки – это будущее мира,
их надо воспитывать с любовью
и заботой (Анна Фрейд)*

Возраст, с которого начинают проявляться случаи буллинга в детских коллективах, может варьироваться, но обычно первые проявления можно наблюдать уже в начальной школе (возраст около 7–8 лет) и далее в подростковом возрасте (Неустроева 2017).

По данным исследований, буллинг обычно возрастает во время перехода от начальной школы к средней (11–14 лет). В этом возрасте дети сталкиваются с новыми социальными группами, иерархиями и изменениями в социальной динамике, что может создавать больше возможностей для конфликтов и негативного воздействия со стороны сверстников.

Таким образом, буллинг в подростковой среде обусловлен духом бунтарства, самоопределения и поиском собственной идентичности, в связи с чем могут возникнуть конфликты и непонимание.

Прежде чем рассматривать буллинг в подростковой среде, рассмотрим определение данного термина для понимания сущностной основы этого феномена.

Буллинг (от английского bullying – «запугивание», «издевательство», «травля») – это преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы. Цель буллинга – вызвать страх у объекта травли, подчинить его себе.

Сьюзан П. Лимбер, Робин М. Ковальски и Патрисия В. Агатстон (США, рассматривают буллинг как акт умышленного причинения вреда другим путем словесных оскорблений, физического нападения или социальной изоляции, обычно повторяющийся с течением времени (Kowalski, Limber, Agatston 2012). Кен Ригби (Австралия) предлагает к рассмотрению такое определение, как неоднократное и систематическое злоупотребление властью, которое направлено на подрыв, причинение вреда или унижение жертвы. П. К. Смит (Великобритания) рассматривает буллинг как

форму агрессивного поведения, которое носит преднамеренный характер и предполагает дисбаланс сил, которое осуществляется многократно и с течением времени, часто в ситуации, когда жертве трудно защитить себя (Kowalski, Limber, Agatston 2012).

В соответствии с определением, предложенным Е. С. Илларионовой, «буллинг представляет собой запугивание, психологический или физиологический террор, агрессию, направленную на подчинение себе другого человека или вызывание у него чувства страха» (Илларионова 2013).

По мнению А. И. Аверьянова, «под буллингом понимается особый вид насилия, когда один человек (или группа) физически нападает или угрожает другому человеку (группе), последний из которых слабее и не может себя защитить ни физически, ни морально» (Аверьянов 2011, 22).

Рассматривая определение термина «буллинг», необходимо также рассмотреть подход О. Л. Глазман, который отличается от многих определений, поскольку считает, что «буллинг – это не само насилие и травля по отношению к индивидууму, а стереотип взаимодействия в группе, при котором человек на протяжении длительного времени встречается с намеренным причинением себе вреда или дискомфорта со стороны другого человека или группы людей, обладающих большей властью (силой)» (Глазман 2009, 159).

По мнению С. В. Кривцовой, «буллинг – это агрессия одних детей против других, когда имеют место неравенство сил агрессора и жертвы, агрессия имеет тенденцию повторяться». Кривцова считает, что неравенство сил и повторяемость являются двумя существенными признаками буллинга (Кривцова 2016, 2).

Приведенные характеристики дают различные точки зрения на природу издевательств, подчеркивая их повторяющийся, преднамеренный и неуравновешенный характер, а также их способность причинять вред или страдания жертве.

Таким образом, на основании прове-

денного исследования рассмотрения подходов отечественных и зарубежных авторов сформулируем определение термина «буллинг», которое на наш взгляд в полной мере отражает его сущностную основу: буллинг – систематическое и намеренное применение физической, вербальной, психологической агрессии, осуществляемое одним или несколькими людьми над одним или несколькими людьми, которые находятся в более уязвимом положении. В предложенном определении уделено внимание систематичности, преднамеренности проявления агрессии, а также подчеркивается уязвимое положение жертв буллинга, что делает акцент на дистанцию власти, когда один человек или группа имеет большую власть над другими людьми или группой людей.

Таким образом, рассмотрение определений буллинга, предложенных отечественными и зарубежными авторами, свидетельствует о том, что данный вопрос пользуется высоким интересом среди исследователей в области психологии, педагогики, философии, социологии, конфликтологии и других наук.

Рассмотрение проводимых исследований позволит определить, что было достигнуто в изучении феномена буллинга в подростковой среде, а также понять слабые места, требующие особого внимания.

1. Исследование «Peer victimization during adolescence and risk for anxiety disorders in adulthood: a prospective cohort study» (Stapinski, Bowes, Wolke et al. 2014)

В 2011 году в Университете Бостона было проведено исследование, целью которого было определить, имеется ли связь подверженности буллингу (в роли жертвы) и развитие тревожных расстройств во взрослом возрасте.

Исследование было проведено под руководством Ди Сиберта и Рональда Кесслера из Университета Бостона.

В исследовании принимало участие 6208 подростка в возрасте 17–18 лет.

Исследование использовало данные из долгосрочного когортного исследования,

известного как National Comorbidity Survey-Replication Adolescent Supplement (NCS-A). В рамках этого исследования были опрошены подростки в возрасте от 13 до 17 лет в разных регионах Соединенных Штатов. Участники исследования были периодически опрашиваемыми на протяжении нескольких лет.

В исследовании анализировалась связь между ролью жертвы в буллинге в подростковом возрасте и последующим развитием тревожных расстройств во взрослом возрасте. Опыт жертвы буллинга определялся на основе собственных отчетов подростков об опыте буллинга, включая физический и вербальный буллинг.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Подростки, подвергшиеся буллингу, имеют более высокий риск развития тревожных расстройств во взрослом возрасте. Отмечена вероятность развития общего тревожного расстройства, а также социального тревожного расстройства. У подростков подвергающихся буллингу, вероятность развития тревожных расстройств в 2-3 раза выше.

2. Риск развития тревожных расстройств увеличивается в зависимости от степени выраженности буллинга. Подростки, которые чаще подвергались буллингу, имели более высокий риск развития тревожных расстройств.

3. При принятии во внимания таких факторов, как пол, возраст, социально-экономический статус, сохраняется влияние буллинга на вероятность развития тревожных расстройств.

Таким образом, уже в 2011 году были выявлены и научно доказаны долгосрочные последствия буллинга, что обуславливает важность и значимость комплексной психолого-педагогической работы с подростками для профилактики буллинга.

2. Исследование «The Health Impact of Childhood Bullying Can Last a Lifetime».

Исследование было проведено в 2014 году международной группой исследователей, включая Л. Арсенеау, кото-

рая является одной из ведущих экспертов в области исследования буллинга и его последствий (The Health Impact of Childhood Bullying Can Last a Lifetime 2014).

Исследование использовало данные из долгосрочного исследования Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study, проводимого в Новой Зеландии. В этом исследовании участвовал более 1000 человек, которым проводились регулярные медицинские и психологические оценки с рождения и на протяжении их жизни.

Исследователи анализировали данные, чтобы определить, есть ли связь между опытом буллинга в детстве и различными аспектами физического и психического здоровья взрослых, включая хронические болезни, депрессию и тревожность.

Одним из механизмов, связанных с этими последствиями, является воспалительная реакция, измеряемая уровнем белка С-реактивного белка (С-реактивный протеин, СРБ) в кровотоке.

В результате проведенных исследований было выявлено, что уровень СРБ может быть повышен у людей, которые в детстве были подвержены буллингу. В свою очередь, высокий уровень СРБ обычно указывает на воспалительный процесс в организме, который может возникать в ответ на инфекции, травмы или хронические состояния, такие как артрит.

В данном исследовании рассматривались занимаемые роли в буллинговой структуре – жертва, хулиган. Было отмечено, что уровень СРБ у жертв в подростковом и во взрослом возрасте выше. У хулиганов, которые запугивали других, отмечен самый низкий показатель СРБ.

Также в данном исследовании была отмечена важность рассмотрения буллинга в детстве как формы «токсичного стресса», который в свою очередь влияет на психическое здоровье. Реакция организма на буллинг идентична реакции на инфекцию или травму, следовательно, буллинг может оказывать воздействие на здоровье в долгосрочной перспективе.

Долгосрочные последствия буллинга

для здоровья включают также повышение уровня кортизола – гормона стресса – у жертв буллинга. В исследовании принимали участие однояйцевые близнецовые пары, в которых один близнец был подвержен травле, а второй нет. Выявлено, что у близнеца, над которым не издевались, наблюдается нормальное повышение уровня кортизола после ситуации социального стресса в лаборатории лаборатории, а у близнеца, который подвергался травле и издевательствам, была выявлена притупленная реакция. Чем выше уровень стресса, тем более притупленная реакция проявляется.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Дети, которые были подвержены буллингу склонны к развитию различных физических заболеваний во взрослом возрасте, среди которых сердечно-сосудистые заболевания и диабет.
2. Отмечено повышение риска развития психических проблем, среди которых депрессия и тревожность.
3. При принятии во внимания таких факторов, как социально-экономический статус и семейное положение, связь между буллингом и долгосрочными последствиями для здоровья сохраняется.

Таким образом, данное исследование доказало связь буллинга в подростковом возрасте и психологического и физического здоровья в будущем.

3. Исследование «The Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime, and Social Outcomes».

Исследование проведено в Канаде в 2015 году. В исследовании принимало участие большое количество детей, которые подвергались буллингу в детстве и подростковом возрасте (The Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime, and Social Outcomes 2015).

Для проведения исследования использовались данные из долгосрочных когортных исследований, и анализировалось влияние буллинга на различные аспекты жизни участников взрослого воз-

раста.

Выделим полученные результаты данного исследования.

Подростки, которые подвергались буллингу, имеют более высокий риск развития психических и физических заболеваний во взрослом возрасте. Отмечается более высокий риск развития тревожных расстройств, депрессии и других психологических расстройств, а также отмечена более высокий риск развития хронических заболеваний.

Также было выявлено, что в будущем подростки, которые подверглись буллингу, имеют более низкий уровень доходов, а также наиболее часто сталкиваются с финансовыми проблемами во взрослой жизни, что обусловлено влиянием психологических последствий буллинга, которые могли оказывать влияние на профессиональную карьеру и финансовую независимость.

Среди последствий буллинга также выделяется вероятность совершить преступления во взрослой жизни, что обусловлено недостатками адаптивных навыков.

Отмечается также влияние буллинга на уровень коммуникабельности и социальной адаптации, поскольку отмечалась большая вероятность чувства социальной изоляции и затруднения в установлении и поддержании социальных контактов, что обусловлено психологическими последствиями буллинга.

Таким образом, в данном исследовании обозначены последствия для подростков, подвергающихся буллингу, в связи с чем важно уделить внимание профилактике буллинга и оказанию психологической поддержки участникам буллинговых структур.

4. Исследование «The Association Between Bullying and Psychological Health Among Senior High School Students in Ghana, West Africa»

Проведено данное исследование в Гане, Западная Африка, в 2010 году с целью изучения влияния буллинга на учебу и развитие детей. Целью являлось опреде-

ление наличия взаимосвязи между буллингом и психологическим здоровьем подростков в африканской стране (Owusu et al. 2011).

Для проведения исследования были применены опросники и анкеты для сбора данных о случаях буллинга, а также о психологическом состоянии старшеклассников.

Полученные результаты демонстрируют влияние буллинга на развитие психологических проблем, таких как тревожность, депрессия и другие проблемы. Также было выявлено присутствие половых различий: так девочки более часто подвергались буллингу и испытывали более серьезные психологические последствия, по сравнению с мальчиками

Полученные результаты не только показали влияние буллинга на психологическое здоровье, но и выявили большую подверженность девочек издевательствам и наиболее серьезные последствия буллинга для них, что связано с большей эмоциональностью и чувствительностью.

5. Исследование «The Relationship Between Bullying and Suicidal Behaviour: A Meta-analysis»

Исследование проведено в 2019 году и представляет собой мета-анализ ряда проведенных исследований, которые были реализованы в разных странах. Целью данного анализа является выявление связи между буллингом и суицидальными наклонностями среди подростков. В исследовании принимали участие подростки разного возраста и национальностей (Holt et al. 2015).

В результате статистической обработки данных были получены следующие результаты:

1. Выявлено наличие связи между буллингом и суицидальным поведением, поскольку у жертв буллинга повышается риск суицидального поведения. Отмечаются попытки самоубийства, суицидальные мысли и другие формы суицидального поведения.

2. Серьезные формы буллинга, такие как физическое насилие, повышают риск

суицидального поведения, чем менее серьезные формы проявления.

Полученные результаты отмечают важность проведения работы по предотвращению буллинга. Отмечена важность психологической поддержки и консультирования подростков, которые столкнулись с буллингом, чтобы снизить вероятность психологических расстройств и предотвратить вероятность суицида и суицидального поведения.

Таким образом, в данном исследовании обозначено влияние буллинга на суицидальное поведение, т. е. последствия буллинга могут быть опасны для жизни, в связи с чем важно обеспечить профилактическую работу и надлежащую поддерживающую среду для участников буллинговых структур.

6. Исследование, проведенное НИУ ВШЭ, с заведующим лабораторией «Социология образования и науки» Даниилом Александровым.

Исследование проведено в декабре 2021 года, в нем приняли участие около 18,5 тысячи учеников из 201 школы Калужской области. В процессе исследования учёные оценили распространённость буллинга в школах. По результатам исследования было выявлено, что 15,3% школьников 6–9 классов в течение года чувствовали себя жертвами травли (Исследование проведенное НИУ ВШЭ с заведующим лабораторией «Социология образования и науки» 2021).

Также выявлена тенденция к снижению распространенности буллинга с возрастом: в 9 классе вероятность буллинга среди подростков составляет 11,1%, что на 8,3% меньше, чем вероятность буллинга в 6 классе.

Таким образом, с происходящими возрастными изменениями происходит осознание моральных ценностей, в связи с чем вероятность буллинга снижается.

Также было выявлено, что буллингу подвергаются как девочки, так и мальчики, однако мальчики наиболее часто подвергаются физической агрессии, а девочки наиболее часто подвергаются вербаль-

ной и социальной агрессии.

Среди полученных результатов также необходимо отметить, что в школах с более комфортными условиями дети могут быть более подвержены буллингу, поскольку даже незначительная агрессия будет восприниматься как серьезная агрессия. В школах, где присутствует агрессия, те, кто подвергается агрессии, воспринимают ее менее тяжело, и уровень тревожности и депрессии меньше. Уровень буллинга в школах колеблется от 0% до 40%.

В данном исследовании выявлен обратный эффект программ по борьбе с буллингом. Так, буллинговые программы могут быть вредными, поскольку те дети, которые были жертвами травли, начинают этот опыт переживать сильнее, потому что им объяснили, что с ними произошло что-то плохое. Разговоры с детьми о травле, как ни странно, могут приводить к увеличению уровня агрессии или к более острому переживанию у жертв.

Помимо неэффективности антибуллинговых программ было отмечено, что наказание агрессора может усилить уровень статусности, в связи с чем важно понять причину агрессии и провести индивидуальные беседы.

Основным фактором, влияющим на снижение буллинга, является создание благоприятной атмосферы в школе, включая взаимодействие между учителями и учениками.

Таким образом, полученные результаты позволили определить тенденции развития буллинга в соответствии с возрастом, а также особенности буллинговых программ, которые могут оказать обратный эффект; отмечена неэффективность наказаний и определены способы, направленные на предотвращение и профилактику буллинга.

7. Исследования онлайн-школы «Фоксфорд» о кибербуллинге в 2021 году.

Исследование проведено среди 1100 подростков в возрасте 11–16 лет,

проживающих в городах-миллионниках России, в первую неделю марта в рамках подготовки курса «Cyberfox 2021: защита от взлома» (Исследования онлайн-школы «Фоксфорд» о кибербуллинге в 2021 году 2021).

В результате исследования было выявлено, что 76% респондентов знают о таком явлении, как кибербуллинг, а также имеют понятие о том, как действовать в случае столкновения с онлайн-травлей. Особая осведомленность выявлена у подростков в возрасте 15–16 лет. 28% детей не осведомлены об этом явлении (Исследование проведенное НИУ ВШЭ с ведущим лабораторией «Социология образования и науки» 2021).

Также было выявлено, что 55% опрошенных сталкивались с кибербуллингом. Наиболее частое проявление кибербуллинга выявлено в виде троллинга – 84%, который представлен в виде грубости и оскорблений. Также отмечается случаи взлома личных аккаунтов и размещения личной информации в интернете без согласия.

Выявлено также замалчивание кибербуллинга, так многие из тех, кто столкнулся с кибербуллингом, умалчивают о случившемся. 39% подростков, столкнувшихся с буллингом, никогда не рассказали об этом взрослым, 34% рассказали только друзьям. Меньшее количество подростков обсудили кибербуллинг с родителями и близкими взрослыми. 22% не рассказали о буллинге из-за стыда, 22% посчитали, что нет близких людей, кому стоит рассказать, 15% опрошенных думали, что никто не поверит.

Проведенное исследование определило важность создания благоприятной и доверительной среды, в которой дети смогут безопасно рассказывать о происходящем в их жизни и знать, что взрослые окажут поддержку.

Таким образом, проводимые исследования уделяют внимание вопросам современных форм буллинга, осведомленности о таких формах родителей и близких взрослых.

Выводы

Проведенное исследование позволяет отметить, что вопросам исследования буллинга в настоящее время уделяется большое внимание как со стороны зарубежных, так и со стороны отечественных исследователей. Еще в 2011 году была выявлена влияние буллинга на психологическое здоровье подростков. Также отмечено долгосрочное влияние последствий буллинга, так жертвы буллинга наиболее подвержены к тревожным расстройствам, депрессиям. Нельзя не отметить, что буллинг может оказывать влияние на финансовое состояние в будущем, а также связан с повышением риска совершения преступных действий. Буллинг может оказать влияние на проявление суицидального поведения, следовательно может стать причиной суицида. В настоящее время особый интерес вызывает такой феномен, как кибербуллинг – травля в сети, в связи с чем важно обеспечить осведомленность подростков о различных формах буллинга.

Результаты полученных исследований позволяют сделать вывод, что буллинг влияет на психологическое, физическое здоровье, а также может стать причиной суицида. Данные результаты обуславливают важность и необходимость проведения соответствующей профилактической работы с подростками и создания поддерживающей среды для подростков, которые стали участниками буллинговых структур. Нельзя не отметить важность созданию поддерживающей среды как в школе, так и дома, чтобы подростки не боялись разговаривать со взрослыми о происходящих ситуациях. Агрессия, проявляемая подростками, должна быть не наказуема, в первую очередь должна быть исследована и выявлена первопричина агрессивного поведения. Важно понимать, что с подростками – бунтующими и готовыми противостоять всем – необходимо найти общий язык, выйти на контакт, только такой подход способствует положительному результату в борьбе с буллингом.

Искоренить буллинг в подростковой среде невозможно, однако создание доверительной среды позволит предотвратить негативное последствие конфликтов и недопониманий, возникающих среди подростков.

Несмотря на множество проводимых исследований в области буллинга в подростковой среде, до сих пор остается не исследованным влияние семьи на занимаемые роли в буллинговой структуре среди подростков. Данное исследование позволит определить, как ситуация в семье подростков может оказать влияние на занимаемую роль в буллинговой структуре, что поможет при разработке коррекционной программы по работе с подростками. Определение роли семьи позволит подойти к решению вопросов буллинга всесторонне как со стороны школы, так и со стороны семьи.

Буллинг – важная социальная проблема, внимание к которой должно быть проявлено со всех сторон – государства, школы, семьи. Понимание природы и причин буллинга позволит определить и разработать эффективную программу, оказывающую поддержку подросткам, оказавшимся в сложной ситуации. Как жертвы буллинга, так и хулиганы нуждаются в такой поддержке. Подростки с незрелой и чувствительной психикой должны быть поняты, не осуждены обществом. Оказанная своевременная поддержка подросткам позволит предотвратить развитие негативных психологических и физиологических последствий.

Рекомендации

Дальнейшие исследования буллинга в подростковом возрасте является важным и значимым этапом в борьбе с данной социальной проблемой. Особое внимание необходимо уделить вопросам влияния окружающей среды (семьи, школы, социума) на занимаемые роли в буллинговой структуре. Как семья, школа, так и современные тенденции в социуме оказывают влияние на отношение подростков друг к другу. При проведении исследований необходимо уделить внимание как факторам, способствующим возникновению буллинга, так и факторам, которые могут предотвращать или смягчать его проявление.

В рассмотренных исследованиях основной акцент сделан на изучение влияния буллинга в подростковом возрасте на дальнейшее психологическое и физическое здоровье. Многие аспекты не приняты во внимание в проведенных исследованиях, что обосновывает значимость дальнейшего изучения буллинга. В дальнейшем исследовании необходимо уделить внимание вопросам влияния окружающей среды на занимаемые роли в буллинговой структуре, что позволит определить наличие взаимосвязи между окружающей средой, в которой находятся подростки, и занимаемыми ролями. Изучение влияния семейных отношений, моделей поведения родителей и степени поддержки или отсутствия ее в семьях подростков может раскрыть факторы, способствующие формированию буллинга, и каким образом семья может быть платформой для преодоления этой проблемы.

Литература

- Аверьянов, А. И. (2011) Школьный буллинг в воспоминаниях студентов МГПИ. В кн.: *Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании: Материалы междунар. научн.- практ. конф.*, вып. 4, т. 15. Одесса: Научный мир, с. 22–26.
- Глазман, О. Л. (2009) Психологические особенности участников буллинга. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 105, с. 159–165.
- Илларионова, Е. С., Шалагинова, К. С. (2013) Проблема буллинга в подростковом возрасте. В кн.: *Материалы V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенче-*

- ский научный форум». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/178/2003> (дата обращения 01.10.2023).
- Исследование проведенное НИУ ВШЭ с заведующим лабораторией «Социология образования и науки» (2021). [Электронный ресурс]. URL: <https://slon.hse.ru/news/478449726.html> (дата обращения 01.10.2023).
- Исследования онлайн-школы «Фоксфорд» о кибербуллинге в 2021 году (2021). [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/11242357> (дата обращения 01.10.2023).
- Кривцова, С. В., Шапкина, А. Н., Белевич, А. А. (2016) Школьный буллинг: об опыте исследований распространенности буллинга в школах Германии, Австрии, России. *Образовательная политика*, т. 3, № 73, с. 2–25.
- Неустроева, О. В. (2015) Психологическая характеристика подросткового возраста в концепциях Д. Б. Эльконина и Д. И. Фельдштейна. *European research*, № 6 (7), с. 69–73.
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R. et al. (2015) The Relationship Between Bullying and Suicidal Behaviour: A Meta-analysis. *Pediatrics*, vol. 135 (2), pp. e496–e509. DOI: 10.1542/peds.2014-1864
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., Agatston, P. W. (2012) *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age*. NY: John Wiley & Sons, 296 p.
- Owusu, A., Hart, P., Oliver, B., Kang, M. (2011) The association between bullying and psychological health among senior high school students in Ghana, West Africa. *Journal of School Health*, vol. 81 (5), pp. 231–238. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2011.00590.x
- Stapinski, L. A., Bowes, L., Wolke, D. et al. (2014) Peer victimization during adolescence and risk for anxiety disorders in adulthood: a prospective cohort study. *Depression and Anxiety*, vol. 31 (7), pp. 574–582. DOI: 10.1002/da.22270
- The Health Impact of Childhood Bullying Can Last a Lifetime (2014). [Online]. Available at: <https://www.scientificamerican.com/article/health-impact-of-childhood-bullying-can-last-a-lifetime> (accessed 01.10.2023).
- The Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime, and Social Outcomes (2015). [Online]. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc> (accessed 01.10.2023).

References

- Averyanov, A. I. (2011) Shkol'nyj bulling v vospominaniyakh studentov MGPI [School bullying in the memoirs of MGPI students]. In: *Sovremennye problemy i puti ikh resheniya v nauke, transporte, proizvodstve i obrazovanii: Materialy mezhdunar. nauchn.- prakt. konf [Modern problems and ways to solve them in science, transport, production and education: Materials of the International Scientific conf.]*, issue 4, vol. 15. Odessa: Nauchnyi mir Publ., pp. 22–26. (In Russian)
- Glazman, O. L. (2009) Psikhologicheskie osobennosti uchastnikov bullinga [Psychological characteristics of bullying participants]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 105, pp. 159–165. (In Russian)
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R. et al. (2015) The Relationship Between Bullying and Suicidal Behaviour: A Meta-analysis. *Pediatrics*, vol. 135 (2), pp. e496–e509. DOI: 10.1542/peds.2014-1864 (In English)
- Illarionova, E. S., Shalaginova, K. S. (2013) Problema bullinga v podrozkovom vozraste [The problem of bullying in adolescence]. In: *Materialy V Mezhdunarodnoj studencheskoj elektronnoj nauchnoj konferentsii "Studencheskij nauchnyj forum" [Proceedings of the V International Student Electronic Scientific Conference "Student Scientific Forum"]*. [Online]. Available at: <http://www.scienceforum.ru/2013/178/2003> (accessed 01.10.2023). (In Russian)
- Issledovanie provedennoe NIU VShE s zaveduyushchim laboratoriej "Sotsiologiya obrazovaniya i nauki" [Research conducted by the HSE with the head of the laboratory "Sociology of Education and Science"] (2021). [Online]. Available at: <https://slon.hse.ru/news/478449726.html> (accessed 01.10.2023). (In Russian)
- Issledovaniya onlajn-shkoly "Foksford" o kiberbullinge v 2021 godu [Research of the Foxford online School on cyberbullying in 2021] (2021). [Online]. Available at: <https://tass.ru/obschestvo/11242357> (accessed 01.10.2023). (In Russian)

- Kowalski, R. M., Limber, S. P., Agatston, P. W. (2012) *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age*. NY: John Wiley & Sons, 296 p. (In English)
- Krivtsova, S. V., Shapkina, A. N., Belevich, A. A. (2016) Shkol'nyj bulling: ob opyte issledovaniy rasprostranennosti bullinga v shkolakh Germanii, Avstrii, Rossii [School bullying: on the experience of research on the prevalence of bullying in schools in Germany, Austria, Russia]. *Obrazovatel'naya politika — Educational Policy*, vol. 3, no. 73, pp. 2–25. (In Russian)
- Neustroeva, O. V. (2015) Psikhologicheskaya kharakteristika podrostkovogo vozrasta v kontseptsiyakh D. B. El'konina i D. I. Fel'dshteina [Psychological characteristics of adolescence in the concepts of D. B. Elkonin and D. I. Feldstein]. *European research*, no. 6 (7), pp. 69–73. (In Russian)
- Owusu, A., Hart, P., Oliver, B., Kang, M. (2011) The association between bullying and psychological health among senior high school students in Ghana, West Africa. *Journal of School Health*, vol. 81 (5), pp. 231–238. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2011.00590.x (In English)
- Stapinski, L. A., Bowes, L., Wolke, D. et al. (2014) Peer victimization during adolescence and risk for anxiety disorders in adulthood: a prospective cohort study. *Depression and Anxiety*, vol. 31 (7), pp. 574–582. DOI: 10.1002/da.22270 (In English)
- The Health Impact of Childhood Bullying Can Last a Lifetime* (2014). [Online]. Available at: <https://www.scientificamerican.com/article/health-impact-of-childhood-bullying-can-last-a-lifetime> (accessed 01.10.2023). (In English)
- The Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime, and Social Outcomes* (2015). [Online]. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc> (accessed 01.10.2023). (In English)

Монетарные установки и характеристики эмпатии у студентов экономических и психолого-педагогических направлений обучения

Е. Ю. Лежнева¹, Е. К. Веселова¹

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

Сведения об авторах:

Екатерина Юрьевна Лежнева
e-mail: katerinaviz59@gmail.com

Елена Константиновна Веселова
e-mail: elkonves16@yandex.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного анализа монетарных установок и характеристик эмпатии студентов экономического (36 человек) и психолого-педагогического (44 человека) направлений.

Монетарные установки измерялись методикой А. Фернама, которая позволяет выделить пять шкал: 1) Позитивное и рациональное отношение к деньгам. 2) Искусство управлять деньгами; фиксация на деньгах. 3) Мотив экономии; тревожность из-за денег. 4) Мотив финансовой безопасности; негативные эмоции по отношению к деньгам. 5) Напряжение из-за денег; терапевтическая функция денег, деньги как

удовольствие или лекарство.

Характеристики эмпатии изучались с помощью методики И. М. Юсупова, которая позволяет выделить шесть шкал эмпатии с: 1) родителями; 2) животными; 3) стариками; 4) детьми; 5) героями художественных произведений; 6) незнакомыми или малознакомыми людьми.

Предварительный анализ полученных результатов показал, что студенты независимо от направления обучения склонны позитивно относиться к деньгам, но в то же время склонны испытывать тревожность и напряжение из-за них. При этом студенты могут недооценивать значимость денег и не стремятся экономить, могут игнорировать свои финансовые возможности и упускать возможности поправить финансовые дела.

Было установлено, что студенты психолого-педагогических направлений по сравнению со студентами экономических направлений на уровне тенденции более склонны переоценивать значимость денег, в то время как студенты экономических направлений по сравнению со студентами психолого-педагогических направлений более склонны к эмпатии с детьми, с незнакомыми или малознакомыми людьми и с животными.

Помимо этого показано, что взаимосвязи между монетарными установками и эмпатией студентов различаются в зависимости от направления обучения. У студентов экономических направлений эмпатия с героями художественных произведений прямо взаимосвязана с тревожностью из-за денег, в то время как у студентов психолого-педагогических направлений эмпатия со стариками и с незнакомыми, малознакомыми людьми прямо взаимосвязана с терапевтической функцией денег.

Ключевые слова: монетарные установки, характеристики эмпатии, студенты экономического направления обучения, студенты психолого-педагогического направления обучения

Money attitudes and characteristics of empathy in students of economics and psychology and teacher education

E. U. Lezhneva¹, E. K. Veselova¹

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

Authors:

Ekaterina U. Lezhneva

e-mail: katerinaviz59@gmail.com

Elena K. Veselova

e-mail: elkonves16@yandex.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article presents the results of a comparative analysis of money attitudes and empathy in students on the educational programmes in economics (36 people) and psychology and teacher education (44 people).

Money attitudes were measured by A. Furnham's method. Thus, we distinguished five scales: 1) A positive and rational attitude towards money. 2) The art of managing money; fixation on money. 3) Savings motive; anxiety about money. 4) Financial security motive; negative emotions in relation to money. 5) Tension due to money; the therapeutic function of money, money as pleasure or medicine.

The characteristics of empathy were studied using I.M. Yusupov's method. It is based on six scales of empathy.

i.e., parents; animals; elderly people; children; characters of works of art; strangers.

A preliminary analysis of the results showed that students, regardless of the educational programme, tend to have a positive attitude towards money, however, they also tend to experience money-related anxiety and stress. Besides, they may underestimate the importance of money, do not tend to save money, may ignore their financial capabilities and miss opportunities to improve their financial affairs. It was found that students of psychology and teacher education, compared with students of economics, are more inclined to overestimate the importance of money at the trend level. At the same time, students of economics are more likely to empathize with children, strangers, and animals.

In addition, it is shown that the relationship between money attitudes and students' empathy differs depending on the field of study. In students of economics, empathy with fictional characters is directly related to anxiety about money, while for students of psychology and teacher education, empathy with the elderly and strangers is directly related to the therapeutic function of money.

Keywords: monetary attitudes, empathy, students

Введение

Актуальность исследования монетарных установок и эмпатии студентов определяется тем, что от формирования монетарных установок современной молодежи зависит экономическое развитие как отдельных субъектов Российской Федерации, так и страны в целом. При этом следует понимать, что молодежь является наиболее динамичной группой современ-

ного общества, что обусловлено подверженностью данной группы влиянию социальных и экономических процессов. На сегодняшний день можно говорить о том, что смешанная экономика предъявляет требования к финансовой грамотности молодежи. Формирование финансовой грамотности позволит молодежи сохранять устойчивость при воздействии мировых трендов, моды и возрастания социального неравенства.

Актуальность исследования монетарных установок студентов также обосновывается тем, что отношение к деньгам может рассматриваться через отношение к способу получения денег. Так, О. В. Белуженко и коллеги (Белуженко и др. 2019) указывают на то, что на сегодняшний день особую актуальность обретает сбор информации о том, насколько выбранная студентом профессия соответствует его склонностям и личным интересам. Установки выступают составляющей структуры профессионального сознания и должны рассматриваться в контексте формирования личностных новообразований студентов, которые обуславливают профессионально-личностное становление будущего специалиста.

Таким образом, актуальность исследования монетарных установок и эмпатии студентов определяется:

- значимостью финансовой грамотности студентов для развития государства;
- динамичностью монетарных установок и духовно-нравственных ценностей молодежи в связи с разнообразием внешних факторов;
- важностью соответствия выбранной профессии монетарным установкам и нравственным ценностям студентов.

Вопросы соответствия требований к специалисту и личностных особенностей не могут быть рассмотрены без учета связи монетарных установок и нравственных характеристик личности. Например, в исследовании В. О. Моховой, А. А. Никитиной и К. А. Соловьевой (Мохова, Никитина, Соловьева 2023) была продемонстрирована связь осмысленности жизни, тревожности и напряжения по отношению к деньгам. Так, чем более осмысленной является жизнь студентов, тем ниже их тревожность и напряжение из-за денег.

В то же время Е. В. Чуканов (Чуканов 2019) указывает на то, что студенты достаточно высоко оценивают взаимосвязь социального капитала личности и денег, личных связей. Позитивное отношение к деньгам способствует повышению зна-

чимости личных социальных контактов, помощь которых может быть задействована при решении возникающих проблем. За счет этого студенты предполагают возможность большей экономии денег.

Несмотря на то, что в более ранних исследованиях были продемонстрированы связи личностных и монетарных аспектов жизнедеятельности, на сегодняшний день в этом вопросе наблюдается ряд противоречий:

1. Содержание профессиональной деятельности большинства специалистов подразумевает взаимодействие сотрудников с деньгами. В случае если для сотрудника характерны нерациональные или патологические монетарные установки, то его финансовое поведение может стать рискованным и непредсказуемым. Данная закономерность предъявляет требования к кадровой политике работодателей: кадровая политика в отношении должностей, на которых сотрудники сталкиваются с деньгами, должна быть более взвешенной (Ниворожкина, Синявская, Трегубова 2019).

2. Требования к профессионалам сохраняются в определениях профессионализма. К примеру, А. К. Маркова (Маркова 1996) указывает на то, что профессионализм как целевой ориентир профессионального становления представлен операциональной и мотивационной сторонами. При этом автор подчеркивает, что не следует отводить ведущую роль владению технологиями и средствами, так как, если у специалиста не сформированы гуманистические цели и мотивы, то операциональная сторона деятельности может нанести вред окружающим.

3. В реальной профессиональной деятельности выпускники сталкиваются с ситуациями, в которых сформировавшиеся монетарные установки играют ключевую роль. Высокая значимость денег и стремление достичь финансового благополучия могут стать основой для профессионального развития. Но, при этом, выпускники могут обнаружить несоответствие между собственными завышен-

ными материальными ожиданиями от профессии и реальной ситуацией на рынке труда (Мельничук 2015).

Понимая, что содержание профессиональной деятельности и требования к профессионалам различаются в зависимости от выбранной профессии, а также учитывая результаты более ранних исследований, где показаны различия в монетарных установках студентов различных направлений обучения (Акишина, Гордеева 2020), нами было реализовано эмпирическое исследование монетарных установок и эмпатии студентов-экономистов и психологов-педагогов.

Целью данного исследования является сравнение показателей монетарных установок и эмпатических характеристик студентов экономических и психолого-педагогических направлений обучения. Соответственно, *гипотезой* исследования выступает предположение о том, что монетарные установки и эмпатические характеристики студентов экономических и психолого-педагогических направлений обучения различаются.

Материалы и методы

В качестве методов исследования были выбраны сравнительный и психодиагностический методы, а также методы математико-статистической обработки данных – непараметрический критерий анализа значимых различий U Манна – Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

При использовании психодиагностического метода были использованы следующие методики: методика изучения монетарных установок А. Фернама и методика оценки способности к эмпатии И. М. Юсупова.

Выборка. В исследовании приняли участие студенты 1-го и 2-го курсов: 44 студента психолого-педагогического (19 юношей и 25 девушек в возрасте от 18 до 26 лет, средний возраст составил 19,91 лет) и 36 студентов экономического (14 юношей и 22 девушки в возрасте от

18 до 31 года, средний возраст 22,17 года) направлений обучения.

Результаты и их обсуждение

Прежде чем проводить сравнительный анализ изучаемых показателей, мы провели анализ уровней выраженности монетарных установок у респондентов.

В таблице 1 представлен процент респондентов в сравниваемых группах, с высокими значениями уровней (выше среднего, высокий, очень высокий) показателей монетарных установок в соответствии со шкалами методики А. Фернама.

Таблица 1. Процент респондентов с высокими уровнями выраженности показателей монетарных установок в 2-х группах студентов

Показатели отношения к деньгам по методике А. Фернама	Направление обучения	
	Психолого-педагогическое N=44	Экономическое N=36
Позитивное и рациональное отношение к деньгам	81,8%	69,5%
Фиксация на деньгах	68,9%	47,2%
Тревожность из-за денег	74,7%	75,0%
Негативные эмоции по отношению к деньгам	86,4%	94,5%
Терапевтическая функция денег,	43,2%%	44,7%

Данные, представленные в таблице 1, показывают, что студенты психолого-педагогического направления обучения в целом более позитивно относятся к деньгам и больше фиксированы на деньгах, чем студенты-экономисты. Негативные эмоции относительно денег в большей степени испытывают студенты-экономисты. Одинаковый процент студентов из обеих групп испытывают тревогу из-за денег и получают удовольствие от них.

Далее был проведен сравнительный анализ показателей эмпатии в группах студентов экономических и психолого-педагогических направлений обучения. Результаты отображены в таблице 2.

Таблица 2. Достоверные различия показателей эмпатических тенденций в двух группах студентов

Показатели эмпатических тенденций по методике И. М. Юсупова	Направление обучения				U	p
	Экономическое N=36		Психолого-педагогическое N=44			
	Средний ранг	Сумма рангов	Средний ранг	Сумма рангов		
Эмпатия с животными	48,861	1759,0	33,659	1481,0	491,0	0,003
Эмпатия с детьми	49,778	1792,0	32,909	1448,0	458,0	0,001
Эмпатия с незнакомыми людьми	46,125	1660,5	35,898	1579,5	589,5	0,048

Полученные результаты показали большую склонность к проявлению эмпатии к животным, детям и незнакомым людям у студентов экономического направления обучения. По остальным трем шкалам методики И. М. Юсупова (эмпатия с родителями, стариками и героями художественных произведений) достоверных различий выявлено не было.

Далее нами был проведен корреляционный анализ между показателями шкал методики А. Фернама и показателями шкал методики И. М. Юсупова в группах студентов экономических и психолого-педагогических направлений.

В результате было показано, что в группе студентов экономических направлений обучения установлена статистически достоверная прямая взаимосвязь между показателями «тревожность из-за денег» и «эмпатия с героями художественных произведений» ($r=0,433$, $p=0,008$). Это может означать, что студенты, обладающие более высокой чувствительностью по отношению к героям художественных произведений и более развитые эстетически, могут понимать важное значение ответственности и честности в вопросах, связанных с деньгами, но при этом учитывают как преимущество то чувство свободы в реализации собственных планов, которое достигается при наличии у человека собственных денег. Возможно, они как никто понимают несколько конфликтный характер ситуации, когда можно сделать выбор, куда потратить имеющиеся деньги: на себя или на кого-то, кто сильно нуждается в них.

В группе студентов психолого-педагогических направлений установлены статистически достоверные прямые взаимосвязи между показателем «терапевтическая функция денег» и показателями «эмпатия со стариками» ($r=0,347$, $p=0,021$) и «эмпатия с незнакомыми и малознакомыми людьми» ($r=0,311$, $p=0,040$). Возможно, это связано с желанием студентов этой группы помогать нуждающимся и получать от этого удовлетворение.

Обсуждение результатов

Результаты исследования говорят о том, что студенты разных направлений обучения немного по-разному относятся к деньгам, но в одинаковой степени испытывают тревогу по отношению к ним и одинаково испытывают удовольствие от их наличия. При этом студенты психолого-педагогического направления обучения в целом более позитивно относятся к деньгам и больше фиксированы на деньгах, чем студенты-экономисты. Негативные эмоции относительно денег в большей степени испытывают студенты-экономисты, что можно объяснить пониманием значения денег для их будущей профессии и ответственности за их накопление и справедливое распределение.

Полученные результаты можно использовать в учебном процессе при подготовке к профессиональной деятельности выпускников всех направлений.

В качестве возможных полезных направлений продолжения исследования можно назвать разработку программ до-

полнительного образования, направленных на формирование позитивного, ответственного и честного отношения к деньгам; изучение динамики изменений в структуре монетарных установок и эмпатии от начала обучения в вузе к его завершению.

Выводы

На основании полученных результатов можно подвести следующие итоги. Студенты психолого-педагогических направлений обучения более склонны к фиксации на деньгах по сравнению со студентами экономического направления обучения. Студенты экономических направлений по сравнению со студентами психолого-педагогических направлений более склонны к эмпатии с детьми, мало знакомыми людьми и животными. В группе студентов экономических направлений обучения тревожность из-за денег может быть связана с более высокой чувствительностью к нуждам других людей, что выражается в эмпатии с геро-

ями художественных произведений. В группе студентов психолого-педагогических направлений высокая оценка терапевтической функции денег может проявляться в эмпатии со стариками и незнакомыми людьми, имеющими нужду в помощи со стороны других людей.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что монетарные установки и эмпатия студентов экономических и психолого-педагогических направлений обучения различаются, подтвердилась.

Ограничением исследования монетарных установок студентов является отсутствие данных о параметрах, которые могут сказываться на благополучии и отношении к деньгам. Например, не учитывались наличие или отсутствие подработки у студентов, условия проживания (с родителями или самостоятельно). Все эти параметры могут быть исследованы в дальнейшем.

Литература

- Акишина, В. Н., Гордеева, А. В. (2020) Психологические особенности отношения к деньгам студентов экономического и гуманитарного профилей. В кн.: *Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности*. Донецк: ДНИ, с. 184–186.
- Белуженко, О. В., Курень, С. Г., Попов, С. И., Донцов, Н. С. (2019) Особенности содержания социально-психологических установок студентов, обучающихся в техническом вузе. *Психология образования в поликультурном пространстве*, № 3, с. 7–21.
- Маркова, А. К. (1996) Психология профессионализма. В кн.: *Психология профессионализма*. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 308 с.
- Мельничук, А. С. (2015) Отношение к деньгам как фактор личностно-профессионального становления будущих психологов. *Акмеология*, № 4 (56), с. 87–95.
- Мохова, В. О., Никитина, А. А., Соловьева, К. А. (2023) Монетарное поведение и смысловые ориентации студентов вуза. *Нижегородское образование*, № 1, с. 52–58.
- Ниворожкина, Л. И., Синявская, Т. Г., Трегубова, А. А. (2019) Статистическое исследование монетарных установок молодежи. *Финансовые исследования*, № 2 (63), с. 51–58.
- Потеряева, Ж. С. (2021) Проблемы ценностных ориентиров современной российской молодежи. *Государственная молодежная политика: вызовы и современные технологии работы с молодежью*, № 12, с. 80–83.
- Славутская, Е. В., Владимирова, О. Н. (2021) Иерархический анализ ценностных ориентаций молодежи, обучающейся в колледже. *Казанский педагогический журнал*, № 5 (148), с. 216–222.
- Чуканов, Е. В. (2019) Особенности монетарных установок молодежи. В кн.: *Донецкие чтения 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности*. Донецк: ДНИ, с. 379–382.

References

- Akishina, V. N., Gordeeva, A. V. (2020) Psikhologicheskie osobennosti otnosheniya k den'gam studentov ekonomicheskogo i gumanitarnogo profilej [Psychological features of the attitude towards money of students of economic and humanitarian profiles]. In: *Doneyskie chteniya 2020: obrazovanie, nauka, innovatsii, kul'tura i vyzovy sovremennosti* [Donetsk readings 2020: education, science, innovations, culture and modern challenges]. Donetsk: DNI Publ., pp. 184–186. (In Russian)
- Beluzhenko, O. V., Kuren, S. G., Popov, S. I., Dontsov, N. S. (2019) Osobennosti sodержaniya social'no-psikhologicheskikh ustanovok studentov, obuchayushchikhsya v tekhnicheskoy vuzе [Features of the content of socio-psychological attitudes of students studying at a technical university]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve – Psychology of Education in a Multicultural Space*, no. 3, pp. 7–21. (In Russian)
- Chukanov, E. V. (2019) Osobennosti monetarnykh ustanovok molodezhi [Features of youth monetary attitudes]. *Donetskie chteniya 2019: obrazovanie, nauka, innovatsii, kul'tura i vyzovy sovremennosti* [Donetsk Readings 2019: Education, Science, Innovation, Culture and Modern Challenges]. Donetsk: DNI Publ., pp. 379–382. (In Russian)
- Markova, A. K. (1996) *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow: Mezhdunar. gumanitar. fond “Znanie” Publ., 308 p.
- Mel'nichuk, A. S. (2015) Otnoshenie k den'gam kak faktor lichnostno-professional'nogo stanovleniya budushchih psikhologov [Attitude to money as a factor in the personal and professional development of future psychologists]. *Akmeologiya – Acmeology*, no. 4 (56), pp. 87–95. (In Russian)
- Mokhova, V. O., Nikitina, A. A., Solov'eva, K. A. (2023) Monetarnoe povedenie i smyslozhiznennyye orientatsii studentov vuzа [Monetary behavior and meaningful life orientations of university students]. *Nizhegorodskoe obrazovanie — Nizhny Novgorod education*, no. 1, pp. 52–58. (In Russian)
- Nivorozhkina, L. I., Sinyavskaya, T. G., Tregubova, A. A. (2019) Statisticheskoye issledovanie monetarnykh ustanovok molodezhi [Statistical study of youth monetary attitudes]. *Finansovyye issledovaniya — Financial Studies*, no. 2 (63), pp. 51–58. (In Russian)
- Poteryaeva, Zh. S. (2021) Problemy tsennostnykh orientirov sovremennoy rossiyskoy molodezhi [Problems of value orientations of modern Russian youth]. *Gosudarstvennaya molodezhnaya politika: vyzovy i sovremennyye tekhnologii raboty s molodezh'yu — State Youth Policy: Challenges and Modern Technologies of Working with Youth*, no. 12, pp. 80–83. (In Russian)
- Slavutskaya, E. V., Vladimirova, O. N. (2021) Ierarhicheskij analiz tsennostnykh orientatsiy molodezhi, obuchayushcheysya v kolledzhe [Hierarchical analysis of the value orientations of college students]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal — Kazan Pedagogical Journal*, no. 5 (148), pp. 216–222. (In Russian)

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и индивидуально-характерологических особенностей личности у обучающихся подросткового возраста

Л. В. Лежнина¹, В. Г. Пиркина¹

¹ Марийский государственный университет
424000, Россия, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, д. 1

Сведения об авторах:

Лариса Викторовна Лежнина

SPIN: 6640-9768

Scopus Author ID: 56530679000

Researcher ID: F-1335-2014

ORCID ID: 0000-0002-8342-1139

e-mail: flouers@mail.ru

Вера Григорьевна Пиркина

SPIN: 6687-5172

ORCID ID: 0000-0001-5840-9050

e-mail: vera_pirkina@mail.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Статья посвящена описанию результатов изучения взаимосвязи эмоционального интеллекта и индивидуально-характерологических особенностей у современных подростков. Социальная ситуация развития современных подростков в условиях цифровой социализации характеризуется очевидным сокращением непосредственной коммуникации, что не может не сказываться на развитии их личности. Ведущим видом деятельности в подростковом возрасте является межличностное общение со сверстниками и совместная общественно-полезная деятельность, важнейшими факторами эффективности которых, среди прочих, являются эмоциональный интеллект и характерологические черты развивающейся личности. Изучение эмоционального интеллекта обучающихся подросткового возраста и его связи с индивидуально-характерологическими особенностями представляется весьма актуальным.

Для проверки предположения о том, что уровень развития эмоционального интеллекта связан с индивидуально-характерологическими особенностями обучающихся подросткового возраста проведено эмпирическое исследование, выборку составили 667 обучающихся 13-15 лет. Метод организа-

ции исследования – массовое скрининговое обследование. Эмпирическое исследование проводилось с помощью опросника эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. В. Люсина и многофакторного личностного опросника (подростковая версия 14PF) Р. Б. Кеттела. Статистическая обработка данных выполнялась с использованием программы «Statistica 6».

Результаты исследования показали, что четверо из десяти подростков эмпирической выборки имеют низкий уровень межличностного эмоционального интеллекта, т.е. способности понимать эмоциональное состояние окружающих; каждый третий обучающийся испытывает серьезные затруднения в понимании своего эмоционального состояния. Более трети опрошенных подростков (37,2%) показали низкий уровень общего эмоционального интеллекта, что вызывает сложности в понимании своих и чужих эмоций, контроле и управлении ими в процессе взаимодействия. Низкие уровни показали более половины опрошенных респондентов (50,9%) по шкале F (осторожность, неторопливость, молчаливость, которые могут проявляться в комплексе с пессимизмом), а так же по шкале D - 45,8% обучающихся проявляют сдержанность, спокойствие, постоянство интересов. Высокий уровень выявлен у 43,2% подростков по фактору E (доминантность, демократичность, склонность к самоутверждению). Установлено что, чем выше уровень эмоционального интеллекта обучающихся подросткового возраста, тем выше их эмоциональная устойчивость, волевой самоконтроль, сознательность, настойчивость. Выявлена обратная корреляция между общим эмоциональным интеллектом и такими индивидуально-характерологическими особенностями подростков, как аффективность, доминирование, легкомыслие, неврастеничность и напряженность.

Ключевые слова: индивидуально-характерологические особенности, эмоциональный интеллект, обучающиеся, подростковый возраст, взаимосвязь

Relationship of emotional intelligence and individual character features in adolescent students

L. V. Lezhnina¹, V. G. Pirkina¹

¹ Mari State University
1 Lenin Square, Yoshkar-Ola 424000, Russia

Authors:

Larisa V. Lezhnina

SPIN: 6640-9768

Scopus Author ID: 56530679000

Researcher ID: F-1335-2014

ORCID ID: 0000-0002-8342-1139

e-mail: flouers@mail.ru

Вера Григорьевна Пиркина

SPIN: 6687-5172

ORCID ID: 0000-0001-5840-9050

e-mail: vera_pirkina@mail.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article reports the results of a study on the relationship between emotional intelligence and individual character features in modern adolescents. Development of modern teenagers in the conditions of digital socialization is characterized by an obvious reduction in direct communication, which cannot but affect the development of their personality. The leading type of activity in adolescence is interpersonal communication with peers and joint socially useful activities, the effectiveness of which depends on, among other important factors, emotional intelligence and character traits of adolescents.

To test the assumption that the level of emotional intelligence is associated with the individual and character features of adolescent students, we conducted an empirical study in 2021. The participants were 667 students aged 13–15 years, who underwent a mass screening examination. The empirical study was conducted using the Emotional Intelligence Inventory “EmIn” by D. V. Lyusin and the 14 Personality Factors Questionnaire (14 PF) by R. B. Cattell. Sta-

tistical data processing was performed using the STATISTICA 6 program.

The results of the study showed that four out of ten adolescents in the empirical sample had a low level of interpersonal emotional intelligence, i.e., the ability to understand the emotional state of others. Every third student experienced serious difficulties in understanding their own emotional state. More than a third of the adolescents surveyed showed a low level of general emotional intelligence, i.e., they may have difficulty understanding both their own emotions and emotions of others, as well as controlling and managing emotions during interaction. Low levels were shown by more than half of the surveyed respondents (50.9%) on the factor F (caution, slowness, silence, which can manifest themselves in combination with pessimism), as well as on the factor D – 45.8% of students show restraint, calmness, constancy interests. A high level was detected in 43.2% of adolescents for factor E (dominance, democracy, tendency to self-affirmation). Adolescents from the empirical sample demonstrated such individual character features as restraint, inertia, caution, slowness, silence, and low motivation. We established that the higher the level of emotional intelligence of adolescent students, the higher their emotional stability, volitional self-control, consciousness, and perseverance. The study results revealed an inverse correlation between general emotional intelligence and such individual character features of adolescents as affectivity, dominance, frivolity, neurasthenia, and tension.

Keywords: individual character features, emotional intelligence, students, adolescence, relationship

Введение

Подростковый возраст является одним из самых трудных периодов становления личности, который характеризуется как сложный, нестабильный, кризисный, конфликтный период. В подростковом возрасте общение со сверстниками становится ведущим видом деятельности. Л. С. Выготский, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин отмечали, что возрастной потребностью и сложностью подросткового периода является выстраивание межличностных отношений, идентификация и понимание роли переживаемых эмоций. Одной из важных составляющих эффективной коммуникации является способность понимания и контроля как своего, так и чужого эмоционального состояния.

Российские и зарубежные ученые выявили ряд особенностей эмоционального интеллекта у подростков. В своем исследовании С. Г. Дорофеева отметила, что большинство подростков имеют средний уровень эмоционального интеллекта, в целом они умеют распознавать и управлять своими эмоциями и настроением (Дорофеева 2018). Однако Я. В. Свило при исследовании подростков, проживающих в сельской местности, выявила низкий уровень эмоционального интеллекта, они плохо распознают и контролируют свои эмоции и эмоции окружающих (Свило 2020). Н. А. Леонюк также пришла к выводу, что эмоциональный интеллект в старшем подростковом возрасте недостаточно сформирован (Леонюк 2017). Вместе с тем Л. А. Регуш и А. В. Орлова отмечают, что именно в подростковом возрасте происходит активное развитие эмоционального интеллекта, и этот возраст является наиболее благоприятным периодом для его формирования (Регуш, Орлова 2008). И. В. Емельянова, Ю. А. Кочетова выявили, что подростки с низким уровнем эмоционального интеллекта склонны к проявлениям агрессии (Емельянова 2022). Л. А. Забродина отмечает, что способности понимания и управления своими и чужими эмоциями

помогают в адаптации, межличностном взаимодействии, преодолении критических ситуаций (Забродина, Хасьянова 2015). В. А. Иванова доказала, что чем выше уровень развития эмоционального интеллекта подростков, тем выше чувствительность к угрозам (Иванова 2018).

Ученые из Индии отмечают, что эмоциональный интеллект включает такие компоненты, как эмпатия, самоконтроль, самосознание, чувствительность к эмоциям других и настойчивость (Karibeeran, Mohanty 2019). Р. Sekhri, М. Sandhu и V. Sachdev выявили, что эмпатия и самоактуализация более развиты у обучающихся общеобразовательной школы, чем у обучающихся заочного коучингового института, эмпатия коррелирует с успеваемостью и межличностными отношениями (Sekhri, Sandhu, Sachdev 2017).

Р. Р. Ибрагимова выявила, что современные подростки импульсивны, позитивны, полны энтузиазма, активны, властны, авторитарны, доброжелательны, эмоционально богаты, не боятся критики (Мусийчук, Шулева 2018).

По результатам указанных исследований выдвинуто предположение о том, что уровень развития эмоционального интеллекта обучающихся подросткового возраста связан с их индивидуально-характерологическими особенностями.

Материалы и методы

Для проверки выдвинутого предположения в 2021 году проведено эмпирическое исследование, выборку составили 667 обучающихся 13–15 лет. Метод организации исследования – массовое скрининговое обследование. Эмпирическое исследование проводилось с помощью опросника эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. В. Люсина, предназначенного для измерения способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими, и многофакторного личностного опросника (подростковая версия 14PF) Р. Б. Кеттела. Статистическая обработка данных выполнялась с использованием программы «Statistica 6».

Результаты и обсуждение

Изучение особенностей эмоционального интеллекта обучающихся эмпирической выборки позволило выявить, что четверо из десяти имеют низкий уровень межличностного эмоционального интеллекта, т. е. способности понимать эмоциональное состояние окружающих на основе внешних проявлений (мимика, жестикуляция, интонация), они не чувствительны к внутренним переживаниям других людей. Низкий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта показал каждый третий обучающийся: у них возникают трудности в понимании своего эмоционального состояния, контроле его внешнего проявления и управлении им. Такие подростки с трудом понимают свои эмоции, их причины и возможные последствия. Низкий уровень общего эмоционального интеллекта имеют более трети подростков, они не способны распознавать как свое эмоциональное состояние, так и эмоции окружающих, понимать намерения и желания, контролировать и управлять эмоциями в процессе взаимодействия.

Изучение индивидуально-характерологических особенностей подростков эмпирической выборки показало, что низкие уровни выявлены у более половины опрошенных респондентов (50,9%) по шкале F (осторожность, молчаливость, впечатлительность), а также по шкале D: 45,8% обучающихся проявляют сдержанность, спокойствие, постоянство интересов и упорство в достижении целей. Высокий уровень по фактору E выявлен у 43,2% подростков, которые характеризуются доминантностью, демократичностью, склонностью к самоутверждению. 36,6% обучающихся показали низкий уровень по шкале J, они энергичны и предприимчивы, предпочитают групповые действия. Также низкий уровень выявлен у 35,2% подростков по фактору H: для них характерна застенчивость, боязливость, избирательность в отношениях. Треть опрошенных подростков показали низкие уровни по факторам A, Q2, Q4, то

есть проявляют сдержанность, обособленность, ригидность, отчужденность, зависимость и конформизм, склонность к удовлетворенности и сниженную мотивацию к деятельности. 28,6% обучающихся характеризуются настойчивостью, обязательностью, исполнительностью, требовательностью к себе (фактор G); практически столько же эмоционально чувствительны, тревожны, несамостоятельны (фактор I). Депрессивность, преобладание плохого настроения (фактор O) свойственны 26,7% опрошенных подростков. У 23,7% обучающихся выявлен низкий волевой контроль (фактор Q3).

Для изучения связей эмоционального интеллекта и индивидуально-характерологических особенностей применили коэффициент ранговой корреляции Спирмена (рисунок).



Рисунок. Корреляционная плеяда эмоционального интеллекта и индивидуально-характерологических особенностей подростков (при $p \leq 0,05$)

Согласно полученным данным, существует прямая связь внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта с эмоциональной устойчивостью подростков: чем лучше понимание и управление своим и чужим эмоциональным состоянием, тем выше эмоциональная устойчивость и эмоциональная зрелость. Межличностный эмоциональный интеллект также связан с такими личностными характеристиками подростков, как самоконтроль и моральность: чем выше его уровень, тем более выражена

совестливость, ответственность, дисциплинированность, способность планировать свои действия и доводить их до конца.

Анализ данных показывает, что общий эмоциональный интеллект подростков, принявших участие в исследовании, имеет обратную связь с факторами А, Е, F, J и Q4, то есть чем более развит эмоциональный интеллект, тем менее подростки подвержены аффективным переживаниям и эмоциональной неустойчивости, доминированию и игнорированию социальных условностей, а также менее импульсивны и возбудимы.

Выводы

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Практически четверо из десяти обучающихся подросткового возраста имеют низкий уровень эмоционального интеллекта. Профиль индивидуально-характерологических особенностей личности подростков изученной выборки, в целом, отвечает возрастным нормам, с тенденцией к излишней осторожности, сдержанности, впечатлительности и пессимизму, склонностью к самоутверждению и доминантности. Полученные результаты подтверждают представления о полярности подростковой психики.
2. Показатели эмоционального интеллекта обучающихся подросткового возраста имеют достоверные связи с эмоциональными, морально-волевыми, коммуникативными характеристиками личности.
3. Уровень развития отдельных видов эмоционального интеллекта подростков имеет прямую связь с эмоциональной устойчивостью, волевым самоконтролем, моральностью личности.
4. Общий эмоциональный интеллект отрицательно связан с аффективностью, доминированием, легкомыслием, неврастеничностью и напряженностью.

Литература

- Дорофеева, С. Г. (2018) Развитие эмоционального интеллекта у подростков. *Общество*, № 3 (11), с. 58–60.
- Емельянова, И. В. (2022) Связь эмоционального интеллекта и стратегии поведения в конфликте старших подростков. *International Journal of Medicine and Psychology*, т. 5, № 2, с. 38–47.
- Забродина, Л. А., Хасьянова, А. А. (2015) Взаимосвязь компонентов жизнестойкости подростков с их эмоциональным интеллектом. *Инновационные технологии в науке и образовании*, № 1 (1), с. 215–217.
- Мусийчук, М. В., Шулева, Е. И. (ред.). (2018) *Профессионализм и творчество. Сборник материалов научно-практической конференции*. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, с. 142–146.
- Иванова, В. А. (2018) Психологические особенности взаимосвязи уровня развития эмоционального интеллекта и сензитивности к угрозам у подростков. В кн.: *Modern science: theoretical and practical look: XXXI Международная научно-практическая конференция*. М.: Научный центр «Олимп», с. 264–266.
- Леонюк, Н. А. (2017) Особенности эмоционального интеллекта и музыкальных предпочтений старших подростков. *Вестник ГГУ*, № 2, с. 128–136.
- Регуш, Л. А., Орлова, А. В. (2008) *Педагогическая психология*. СПб.: Питер, 414 с.
- Свило, Я. В. (2020) Эмоциональный интеллект как социально-психологический ресурс личности подростков, проживающих в сельской местности. *Мир науки. Педагогика и психология*, т. 8, № 6, с. 9.
- Karibeeran, S., Mohanty, S. (2019) Emotional Intelligence Among Adolescents. *Humanities and Social Sciences*, vol. 7, no. 3, pp. 121–124. DOI: 10.11648/j.hss.20190703.15

Sekhri, P., Sandhu, M., Sachdev, V. (2017) Emerging Understanding of Emotional Intelligence of Teenagers. *International Journal of Clinical Pediatric Dentistry*, vol. 10 (3), pp. 289–292. DOI: 10.5005/jp-journals-10005-1452

References

- Dorofeeva, S. G. (2018) Razvitie emotsional'nogo intellekta u подростков [Development of emotional intelligence in adolescents]. *Obshchestvo — Society*, no. 3 (11), pp. 58–60. (In Russian)
- Emelyanova, I. V. (2022) Svyaz' emotsional'nogo intellekta i strategij povedeniya v konflikte starshikh подростков [Relationship between emotional intelligence and conflict strategy in older adolescents]. *International Journal of Medicine and Psychology*, vol. 5, no. 2, pp. 38–47. (In Russian)
- Ivanova, V. A. (2018) Psikhologicheskie osobennosti vzaimosvyazi urovnya razvitiya emotsional'nogo intellekta i senzitivnosti k ugrozam u подростков [Psychological features of the relationship between the level of development of emotional intelligence and sensitivity to threats in adolescents]. In: *Modern science: theoretical and practical look: XXXI Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya* [Modern science: theoretical and practical look: XXXI International Scientific and Practical Conference]. Moscow: Olimp Publ., pp. 264–266. (In Russian)
- Karibeeran, S., Mohanty, S. (2019) Emotional Intelligence Among Adolescents. *Humanities and Social Sciences*, vol. 7, no. 3, pp. 121–124. DOI: 10.11648/j.hss.20190703.15 (In English)
- Leonyuk, N. A. (2017) Osobennosti emotsional'nogo intellekta i muzykal'nykh predpochtenii starshikh подростков [Features of emotional intelligence and musical preferences of older adolescents]. *Vestnik GGU — Bulletin of GSU*, no. 2, p. 128–136.
- Musiychuk, M. V., Shuleva, E. I. (ed.). (2018) *Professionalizm i tvorchestvo. Sbornik materialov nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Professionalism and creativity. Collection of materials of the scientific and practical conference]. Magnitogorsk: Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov Publ., pp. 142–146. (In Russian)
- Regush, L. A., Orlova, A. V. (2008) *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. Saint Petersburg: Piter Publ., 414 p. (In Russian)
- Sekhri, P., Sandhu, M., Sachdev, V. (2017) Emerging Understanding of Emotional Intelligence of Teenagers. *International Journal of Clinical Pediatric Dentistry*, vol. 10 (3), pp. 289–292. DOI: 10.5005/jp-journals-10005-1452 (In English)
- Svilo, Ya. V. (2020) Emotsional'nyj intellekt kak sotsial'no-psikhologicheskij resurs lichnosti подростков, prozhivayushchikh v sel'skoj mestnosti [Emotional intelligence as a socio-psychological resource of the personality of adolescents living in rural areas]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya — World of Science. Pedagogy and psychology*, vol. 8, no. 6, p. 9. (In Russian)
- Zabrodina, L. A., Khasyanova, A. A. (2015) Vzaimosvyaz' komponentov zhiznesteiskosti подростков s ikh emotsional'nym intellektom [The relationship between the components of adolescent resilience and their emotional intelligence]. *Innovatsionnye tekhnologii v nauke i obrazovanii — Innovative technologies in science and education*, no. 1 (1), p. 215–217. (In Russian)

Психологическое портфолио студента как отражение эффективности организации воспитательной работы в колледже

Л. В. Лидак^{1,2}

¹ Ставропольский государственный педагогический институт
355029, Россия, г. Ставрополь, ул. Ленина, д. 417а

² Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
603005, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д. 1

Сведения об авторе:

Людмила Валентиновна Лидак
e-mail: Ludalidak@mail.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Статья посвящена актуальной психологической проблеме, продиктованной социальными вызовами нынешней геополитической ситуации, и определяющей значимость повышения эффективности воспитательной работы с молодежью в Российской Федерации. Подчеркивается влияние процесса воспитания в образовательных учреждениях на самоопределение и социализацию личности обучающихся. Важным индикатором, отражающим качество осуществления воспитательной работы в учреждениях среднего профессионального образования, является психологическое портфолио обучающегося, которое позволяет проследить динамику раз-

вития личности с момента поступления в образовательное учреждение и до его окончания. Предлагается авторское определение «психологическое портфолио». Оно рассматривается как обобщенная психологическая характеристика студента, представленная Я-концепцией в реальном, идеальном и перспективном измерении. Раскрывается роль психолога-наставника, обеспечивающего формирование у студентов первичных навыков самодиагностики и развитие познавательного интереса к психологическим практикам. Раскрываются структурные характеристики психологического портфолио, отражающие интерес студента к собственной личности и своему месту в системе общественных отношений. Отмечается влияние работы над портфолио на совершенствование особенностей самооценки, самоконтроля, самопрезентации и самореализации обучающегося. Обсуждается место рефлексии и прогнозирования в конструировании студентом психологического портфолио. Указано влияние портфолио на определение дальнейших личностных и профессиональных перспектив студента, развитие его самоконтроля и коррекции собственного поведения. Установлено, что психологическое портфолио формирует у обучающихся интерес к психологическим практикам, к способам самодиагностики и проектирования саморазвития. В представленном исследовании был использован метод сравнительно-сопоставительного анализа литературных источников и базовых документов, регламентирующих современные требования к воспитательной работе и деятельность психологов в учреждениях среднего профессионального образования. Это позволило раскрыть опыт использования психологического портфолио в осуществлении воспитательной работы в ЧПОУ СЭК «Перспектива» (г. Минеральные Воды). Выявлена детерминирующая роль психологического портфолио, влияющая на систему ценностных ориентаций студентов и повышение их самооценки. Логика статьи опирается на методологию системно-структурного подхода, способствующую описанию структурных характеристик психологического портфолио. Отмечена важная роль психологического сопровождения воспитательной работы со студентами колледжа. Исследовательский материал может быть рекомендован для использования в системе воспитательной работы со студентами школ, вузов, колледжей, для осуществления психологического сопровождения личности на протяжении всего периода обучения в образовательном учреждении.

Ключевые слова: психологическое портфолио, студенты, колледж, самосознание, самореализация, личность, профессионализм, среднее профессиональное образование, воспитание, Я – концепция, рефлексия, прогнозирование

A student's psychological portfolio as a reflection of the effectiveness of the organization of educational work in college

L. V. Lidak^{1,2}

¹ Stavropol State Pedagogical Institute
417a Lenina Str., Stavropol 355029, Russia

² Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin
1 Ulyanova Str., Nizhny Novgorod 603005, Russia

Author:

Lyudmila V. Lidak

e-mail: Ludalidak@mail.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article is devoted to an urgent psychological problem dictated by the social challenges of the current geopolitical situation and aimed at increasing the effectiveness of character education of youth in Russia. The author stresses the influence that character education in educational institutions has on self-determination and socialization of the personality of students. A student's psychological portfolio is an important indicator reflecting the quality of character education in secondary vocational education schools. The portfolio makes it possible to trace the dynamics of personal development from admission to the educational institutions

up to graduation from it. The author proposes the definition of the 'psychological portfolio': a generalized psychological characteristic of a student, represented by self-concepts in the real, ideal and perspective dimensions. The article describes the role of a mentor-psychologist who ensures that students develop primary self-diagnosis skills and develop cognitive interest in psychological practices. The article describes the structural characteristics of the psychological portfolio that reflect the student's interest in his or her own personality and place in the system of social relations. The author notes the influence which working on the portfolio has on improving the student's self-esteem, self-control, self-presentation and self-realization. The role of reflection and forecasting in the student's construction of the psychological portfolio is discussed. The article indicates the influence of the portfolio on determining the student's personal and professional prospects, development of self-control, and correction of his or her own behavior. It has been established that the psychological portfolio develops students' interest in psychological practices, methods of self-diagnosis, and self-development planning. The author carried out a comparative analysis of literary sources and basic documents regulating modern requirements for character education and psychologists' work in secondary vocational schools. This made it possible to describe the experience of using the psychological portfolio in character education at the Perspektiva Private Socio-Economic Vocational School (the city of Mineralnye Vody).

It was found that the psychological portfolio has the determining role, influencing the system of value orientations of students and increasing their self-esteem. The logic of the article is based on the methodology of the systemic-structural approach, which helps to describe the structural characteristics of the psychological portfolio. The author notes the important role of psychological support in character education of vocational school students.

The research material can be recommended for use in the system of character education with students of general education schools, secondary vocational schools and universities to provide psychological support to the individual throughout the entire period of study at an educational institution.

Keywords: psychological portfolio, students, vocational school, self-awareness, self-realization, personality, professionalism, secondary vocational education, character education, self-concept, reflection, forecasting

Введение

В условиях современной социальной ситуации в России актуализируются проблемы совершенствования личностных качеств каждого гражданина. Сущность современного бытия россиянина невозможно представить без проявлений гражданской идентичности, профессиональной ответственности, культуры межличностного взаимодействия в учебных и трудовых коллективах во благо экономического, социально-политического и духовного становления общества. В связи с этим в России конкретизируются цели, задачи и содержание воспитательной работы со студенческой молодежью.

В развивающемся российском обществе особую значимость приобретают вопросы совершенствования воспитания в системе среднего профессионального образования. В рамках подготовки специалистов среднего звена решаются задачи, связанные с ранней профессиональной социализацией, формированием психологической компетентности студентов, повышением их социально-психологической культуры и готовности к самостоятельной познавательной деятельности в области изучения собственной личности с целью дальнейшего профессионального самоопределения.

Реальность сегодняшнего дня предъявляет к колледжам и техникумам качественно новые требования. К их числу относятся: повышение эффективности учебной и трудовой деятельности, направленной на формирование профессиональной компетентности студентов, на совершенствование умений объективно оценивать собственные достижения, на расширение спектра овладения разными видами деятельности, на оказание уважения и поддержки членам учебной группы и трудового коллектива.

В связи с предъявляемыми требованиями государства к среднему профессиональному образованию важное место отводится психологическому сопровождению студентов в период освоения ими образовательных программ и приобретения

социальных компетенций.

Система психологического сопровождения студенческих групп и коллективов в колледжах основана на методологии субъект-субъектного подхода, широко принятого в современной психологической практике (Знаков, Рябикина 2017). Субъект-субъектный подход можно рассматривать как наиболее продуктивный подход в части самопознания и самосовершенствования человеческого бытия. Проблема субъекта особенно важна в системе профессионального образования для повышения эффективности психологического сопровождения воспитания личности. Субъектные проявления потребностей и активности личности направлены на индивидуальное развитие человека в многомерном социальном пространстве.

Это способствует привлечению каждого студента к осознанию смыслов своего существования в обществе, в профессии, в коллективе. На объективизацию осознания смыслов бытия окажет влияние привлечение студентов к разработке и созданию собственного психологического портфолио.

Участие студента в конструировании собственного психологического портфолио обеспечит формирование интереса к возможностям психологии, к процедурам психологической диагностики, которая, в свою очередь, будет способствовать развитию субъектно-личностной рефлексии, совершенствованию самооценки и Я-концепции обучающихся. Процесс формирования собственного психологического портфолио совпадает с динамикой освоения образовательной программы и совершенствует рефлексивные механизмы самопознания, обращает студента к прогнозированию перспектив собственного развития. Овладение способами самопрезентации через портфолио способствует оценке своего места в обществе, в учебном и трудовом коллективах, планированию дальнейшей самореализации во всех сферах бытия, в том числе и в профессиональной деятельности.

Актуальность проблемы исследования связана с практическими потребностями учреждений – социальных партнеров колледжа, например, с запросами, поступающими к администрации колледжей от сторонних организаций, таких, как военкоматы, базовые предприятия, правоохранительные органы, молодежные организации. В связи с этим проблема формирования психологического портфолио важна как для психолого-педагогического сопровождения студентов колледжа, так и для формирования объективных психологических характеристик личности обучающегося, которые запрашиваются государственными структурами или социальными партнерами. Привлечение самих студентов к работе над материалами для самопрезентации будет не только возможно, но и продуктивно благодаря обращению к содержанию психологического портфолио. Это позволит кураторам, преподавателям, психологам составить объективный психологический портрет студента, совместно с ним наметить задачи для его дальнейшего личностного и профессионального развития.

Изложенное выше позволяет сделать промежуточный вывод о том, что актуальность и перспективность данного исследования обусловлена новыми возможностями психологического сопровождения студенческой молодежи, обучающейся по программам среднего профессионального образования, – возможностями субъектного взаимодействия психолога и студента, вступивших в открытый диалог, для осуществления самопознания и самосовершенствования личности обучающегося.

Несмотря на выявленную актуальность исследования, связанную с разработкой технологии создания каждым студентом собственного психологического портфолио, повышающего уровень самосознания, выявились противоречия между:

- потребностями каждого студента в психологическом сопровождении при разработке собственного портфолио и отсутствием практического опыта его со-

здания и применения в воспитательной практике среднего профессионального образования;

- актуализацией психологических задач воспитания молодых специалистов и отсутствием алгоритма использования психологического портфолио в индивидуальном взаимодействии, обеспечивающего рефлексию и прогнозирование перспектив личностного роста и профессионального развития выпускников колледжей.

Выявленные противоречия позволяют конкретизировать цель, задачи и гипотезы исследовательского поиска.

Цель исследования направлена на психолого-педагогическое обоснование возможностей психологического портфолио студента для совершенствования воспитательной работы в колледжах и развития самосознания будущего профессионала.

Есть основание выдвинуть гипотезу о том, что наиболее эффективной инновационной технологией психологического сопровождения студентов станет психологическое портфолио личности, которое он разработает самостоятельно в рамках субъект-субъектного взаимодействия с психологом. Конструирование каждым студентом колледжа собственного психологического портфолио на протяжении всего периода обучения будет способствовать прогнозированию этапов саморазвития, конкретизации жизненных перспектив, планированию будущих карьерных и личностных достижений.

Анализ литературных источников (Артемьева, Зыкова 2016) позволяет определить, что психологическое портфолио рассматривается как обобщенная личностная характеристика достижений человека, основанная на процедурах самодиагностики, рефлексии и прогнозирования. Полагаем, что при конкретизации феномена «психологическое портфолио обучающегося» речь должна идти не только о его достижениях, но и недостатках, о перспективах личностного роста в процессе овладения образовательными

программами. С нашей точки зрения, психологическое портфолио студента представляет обобщенную Я-концепцию субъекта образования в его реальном, идеальном и перспективном измерении.

На основании представленной выше концепции можно конкретизировать задачи исследования, которые направлены на:

- обоснование важностей психологического портфолио для совершенствования воспитательной работы в системе среднего профессионального образования;
- обеспечение личностного и профессионального роста субъекта среднего профессионального образования;
- обобщение практического опыта использования психологического портфолио в практике СПО.

Изложенное выше позволяет сделать промежуточный вывод о том, что проблема включения субъектов образования в разработку собственного психологического портфолио является актуальной и значимой для психологической практики.

Материалы и методы

Объектом исследования выступают три группы студентов 1–3 курсов Частного профессионального образовательного учреждения Социально-экономического колледжа «Перспектива», г. Минеральные Воды. Общее количество респондентов составляет 75 человек. В эмпирическом исследовании приняли участие социальный педагог, психолог, организатор воспитательной работы, кураторы групп.

На этапе обоснования концепции исследования в качестве теоретических методов использовался сравнительно-сопоставительный анализ литературных источников, терминологический анализ и обобщение полученных теоретических материалов.

На этапе эмпирического исследования осуществлялись констатирующий и преобразующий эксперименты. Не останавливаясь подробно на конкретизации результатов констатирующего эксперимента, отметим, что благодаря апробации

специально разработанной авторской анкеты был определен устойчивый интерес респондентов к взаимодействию с психологом и созданию собственного психологического портфолио. Благодаря использованию методики М. Рокича были определены ценностные ориентации обучающихся; а благодаря методике Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн в модификации П. В. Яньшина были определены уровни самооценки обучающихся. Следует отметить, что в психологическом центре колледжа была установлена программа компьютерной диагностики, содержащая стандартизированную многофакторную методику исследования личности Л. Н. Собчик – СМЛ (Собчик 2008). У студентов был свободный доступ к использованию данной методики для оценки главных характеристик собственной личности. Она использовалась как на этапе формирующего, так и на этапе преобразующего экспериментов, и являлась индикатором изменений динамических характеристик личности на протяжении всех этапов эмпирического исследования.

Обобщение данных констатирующего эксперимента позволило выявить две группы студентов, имеющих высокий и средний уровни интереса к взаимодействию с психологом, к изучению особенностей собственной личности и созданию собственного портфолио.

Опуская подробности получения результатов констатирующего эксперимента, обратимся к данным преобразующего эксперимента, который осуществлялся в естественных условиях образовательной среды колледжа с помощью специалистов, постоянно работающих со студентами.

Мы опирались на исследования в области возрастной и педагогической психологии, которые свидетельствуют о том, что в юношеском возрасте происходит интенсивное развитие личности в связи с совершенствованием самосознания, расширением круга общения, повышением познавательных интересов в области профессиональной ориентации (Регуш и

др. 2017).

В этой связи в исследовании была предпринята попытка обобщить передовой опыт психологического сопровождения субъектов образования ЧПОУ СЭК «Перспектива» в части разработки психологического портфолио, начиная с первого курса и до завершения обучения в колледже.

Результаты и их обсуждение

Возможность выявлять динамику личностного роста студента и представить его полноценную характеристику обеспечивалась благодаря субъектному взаимодействию психолога и студента, направленному на сотрудничество в контексте формирования психологического портфолио. Задачи, на решение которых направлена разработка психологического портфолио, были связаны с оценкой личностных, учебных, трудовых, спортивных, творческих достижений студентов.

На основании идей, изложенных в работах А. Адлера (Адлер 2023), К. Хорни (Хорни 2022), В. Франкла (Франкл 2023), Н. В. Владиславовой (Владиславова 2023) и др., была разработана теоретическая модель формирования психологического портфолио студентов, послужившая основанием для проведения преобразующего эксперимента. Основными компонентами данной модели являлись цель, задачи, методологические основания эмпирической работы на этапе преобразующего эксперимента. Модель позволяла конкретизировать этапы, содержание и технологии формирования психологического портфолио у студентов колледжа.

В теоретической модели нашла отражение основная цель формирования психологического портфолио, которая обеспечивала совершенствование самосознания и адекватной самооценки субъектов профессионального образования через процедуру разработки собственной психологической характеристики «Мой психологический портрет».

В качестве методологического принципа, лежащего в основе разработки теоре-

тической модели психологического портфолио студента, был избран субъект-субъектный подход, представленный в концептуальной части исследования. Субъектами разработки психологического портфолио являлись как студенты, так и психологи, кураторы и педагоги колледжа. С нашей точки зрения, эффективность преобразующего эксперимента во многом определялась различными видами деятельности в системе образовательной практики колледжа, направленными на нравственное воспитание личности через осуществление самопознания, самоанализа, самопонимания, саморазвития.

Благодаря субъектному подходу юноши и девушки имели возможность смотреть на себя глазами других, осуществлять рефлексивное осознание себя и собственных видов деятельности, которые способствовали формированию отношения к себе, своему бытию, собственному кругу общения, личностным достижениям и недостаткам.

Чтобы активизировать субъектную позицию респондентов, со студентами проводились доверительные индивидуальные беседы. Вместе с тем осуществлялась групповая работа. Психологи часто обращались к осуществлению проблемных бесед с группой. Содержательный контент бесед посвящался вопросам самосознания, самооценки, самореализации обучающихся. Это способствовало оказанию помощи студентам по выявлению у них тех черт характера, которые отличали их друг от друга, отражали индивидуальность и неповторимость каждой личности.

Субъект-субъектный подход обеспечивал стимулирование активности студента при формировании собственного портфолио, актуализировал самооценку достоинств и недостатков собственной личности, способствовал выбору психологических технологий для саморазвития и устранения выявленных противоречий в поведении, деятельности и общении.

Осуществляя работу по формированию психологического портфолио студента, психологи стремились к удовлетворению

познавательных интересов личности в отношении собственной самости. Психолог знакомил студентов с научными фактами, отражающими особенности характера, вопросы динамики развития личности. При этом обеспечивалось формирование умений и навыков самостоятельной работы с полученной информацией по проблемам психологии, оценке достоверности сведений, размещенных в научно-популярной литературе или на психологических порталах интернета.

На основании целей и задач эмпирической работы содержательная часть преобразующего эксперимента по формированию студентом собственного психологического портфолио включала мотивационно-ценностный, информационно-развивающий, рефлексивно-прогностический компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент обеспечивал формирование у студентов системы гуманистических ценностей, наполнял их ориентирами для объективной самооценки в рамках взаимодействия с другими людьми, для решения задач дальнейшей самореализации. Данный компонент способствовал развитию у юношей и девушек уважения к себе, психологической культуры, интереса к особенностям личности других людей, к основным чертам характера партнеров по общению, отличающих их друг от друга. Это способствовало развитию субъектно-личностной рефлексии и сравнению себя с другими.

Информационно-развивающий компонент актуализировал потребности студенческой молодежи в приобретении новых знаний о коммуникации и способах общения, о современных социальных отношениях, о собственном месте в многокультурном мире, об особенностях взаимодействия с другими, о технологиях самооценки и программах возможного саморазвития.

Информационно-развивающий компонент включал овладение субъектами образования моделями, программами, образцами поведения и коммуникации во взаимодействии с пре-

подавателями, сокурсниками, работодателями, близким и дальним кругом общения.

Рефлексивно-прогностический компонент был направлен на формирование критической самооценки у обучающихся и прогнозирование перспектив саморазвития. Он обеспечивал выявление собственного отношения к себе и другим, овладение гуманистическими ценностями с целью конструирования моделей собственного поведения, этапов и планов развития, ориентированных на освоение нравственных ценностей, принятых в культуре человечества.

С целью создания психологического портфолио и наполнения его содержательным контентом, была разработана рефлексивная технология «Мой психологический портрет», основанная на трех перечисленных компонентах: мотивационно-ценностном, информационно-развивающем, рефлексивно-прогностическом. На этапе формирования психологического портрета каждый компонент учитывался и отличался своими содержательными характеристиками.

Опираясь на мотивационно-ценностный компонент, психолог предлагал студентам для обсуждения вопросы о психологическом многообразии личности, о ее структурных составляющих, об особенностях Я-концепции, о важности психологической характеристики и самообследования для получения объективной и адекватной самооценки. Определялось место психологического портрета в собственном портфолио, выявлялись возможности психологических практик для совершенствования развития тех качеств личности, которые студент для себя наметил.

С целью формирования мотивации к разработке психологического портфолио проводились индивидуальные и групповые проблемные беседы, мини-лекции, мозговой штурм. Обсуждаемые вопросы приобщали юношей и девушек к вопросам психологии личности, повышали интерес к себе и другим, формировали их психологическую культуру.

Информационно-развивающий компонент позволял изучать психологическую литературу, уточняющую содержательные характеристики собственного психологического портрета, выбирать способы, формы и методы осуществления эффективного взаимодействия с самим собой и психологом, демонстрировать результаты своей работы в виде ролевой игры, интерактивных посланий самому себе, сказок, сочинений, эссе. В процессе выполнения задания студенты осуществляли рефлексивный анализ возникающих ситуаций, использовали критическое осмысление собственных поступков, обобщали полученную информацию, делали выводы, отстаивали свою точку зрения относительно преодоления кризисных ситуаций и изменения отдельных личностных характеристик.

Рефлексивно-прогностический компонент способствовал прогнозированию собственного будущего, формированию моделей самопрезентаций, совершенствованию текстовых сообщений и видеоматериалов, которые студенты демонстрировали на форумах и в чатах. Психологи учили студентов культуре публичной самопрезентации в интернете, личностной презентации при приеме на работу и др.

В целях обеспечения эффективности работы над портфолио были разработаны правила его конструирования и структура, которые размещались в электронной информационно-образовательной среде колледжа. В определении структурных компонентов, составляющих портфолио, и правил его использования непосредственное участие принимали сами студенты, вносявшие конструктивные предложения как во время очного взаимодействия с психологом, так и на специализированном форуме.

В результате совместной творческой деятельности психолога и студентов по разработке технологии портфолио выделилось шесть этапов работы: этап целеполагания, этап планирования и организации работы, содержательный этап, кон-

трольно-оценочный этап, рефлексивный этап, прогностический этап. Опуская подробную характеристику каждого этапа, отметим, что студенты, работая над портфолио, стремились к осознанию собственных достижений в освоении основной образовательной программы, в построении межличностных отношений, в творческой деятельности, представленной различными видами хобби, в общественно-полезной и трудовой деятельности.

Благодаря выделенным этапам совместной работы над портфолио психолог имел возможность увидеть, что удалось реализовать студентам и какие трудности они испытывали при разработке портфолио, отметить изменения, произошедшие в самооценке личности, динамику отношений к индивидуальным достижениям, особенности изменений взаимодействия с сокурсниками, кураторами, педагогами, социальными партнерами.

Выводы

Изложенное выше позволяет сделать ряд выводов.

- Психологическое портфолио студента, обучающегося по программам среднего профессионального образования, является дополнительной психолого-педагогической технологией, повышающей качество психологического сопровождения системы воспитательной работы в колледжах и техникумах; феномен «психологическое портфолио» представляет собой обобщенную психологическую характеристику студента, его Я-концепцию, представленную в реальном, идеальном и перспективном измерении.
- Методологической основой разработки технологии психологического портфолио и его использования в воспитании студенческой молодежи является субъект-субъектный подход, раскрывающий возможности самопознания, самосовершенствования и самореализации человека в многомерном социальном пространстве собственного бытия.
- Основанием для осуществления преоб-

разумяющего эксперимента послужила теоретическая модель формирования психологического портфолио студентов; ее основными компонентами являлись цель, задачи, методологические основы, содержание и технологии эмпирической работы.

- Содержательная часть преобразующего эксперимента по разработке студентом собственного психологического портфолио включала мотивационно-ценностный, информационно-развивающий, рефлексивно-прогностический компоненты.

- Разработка технологии психологического портфолио и ее внедрение складывалась из шести этапов: целеполагания, планирования, конкретизации содержания работы, контрольно-оценочного, рефлексивного и прогностического этапов.

- Работая над разработкой собственного портфолио, каждый студент стремился к осознанию личных достижений в освоении основной образовательной программы, в коммуникативном взаимодействии, в творческом саморазвитии, в общественно-полезной и трудовой деятельности.

Таким образом, психологическое портфолио, представленное в данном исследовании, может быть использовано в различных ипостасях:

- как метод психологического сопровождения развития личности студента;

- как организационно-психологическое условие совершенствования воспитательной работы в учреждении среднего профессионального образования;

- как технология саморазвития, самопознания и самореализации молодого профессионала.

Материалы, представленные в исследовании, свидетельствуют об актуальности, теоретической и практической значимости использования психологического портфолио в воспитательной работе со студенческой молодежью, обучающейся по программам среднего профессионального образования. Вместе с тем остается не решенным целый ряд существенных аспектов использования психологического портфолио не только в работе со студентами, но также в системе психологического сопровождения других категорий обучающихся.

Литература

- Артемьева, Г. Н., Зыкова, Н. А. (2016) *Портфолио студента вуза по психолого-педагогическим дисциплинам*. Нижневартонск: Изд-во НВГУ, 104 с.
- Адлер, А. (2023) *Наука жить. Жизнь и ее модели*. М.: Издательство АСТ, 353 с.
- Владиславова, Н. В. (2023) *Психологическая помощь: приемы, секреты, рекомендации. Опыт психолога – практика*. М.: Издательство АСТ, 288с.
- Знаков, В. В., Рябикина, З. И. (2017) *Психология человеческого бытия*. М.: Смысл, 416 с.
- Регуш, Л. А. (2020) Диагностика психологических проблем подростков и молодежи – один из путей выявления групп риска. В кн. *Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: сборник материалов Второй международной научно – практической конференции, Ялта, 08–10 октября 2020 года*. Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», с. 475–478.
- Собчик, Л. Н. (2008) *Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики*. СПб.: Речь, с.151–159.
- Франкл, В. (2023) *О смысле жизни*. М.: Альпина нон-фикшн, 164 с.
- Хорни, К. (2022) *Самоанализ*. СПб.: Питер, 224 с.

References

- Adler, A. (2023) *Nauka zhit'. Zhizn' i ee modeli [The Science of Living. Life and its models]*. Moscow: AST Publ., 353 p. (In Russian)
- Artemyeva, G. N., Zyкова, N. A. (2016) *Portfolio studenta vuza po psikhologo-pedagogicheskim distsiplinam [Portfolio of a university student in psychological and pedagogical disciplines]*. Nizhnevartovsk: NVGU Publ., 104 p. (In Russian)

- Frankl, V. (2023) *O smysle zhizni [On the meaning of life]*. Moscow: Alpina non-fiction Publ., 164 p. (In Russian)
- Horni, K. (2022) *Samoanaliz [Self-analysis]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 224 p. (In Russian)
- Regush, L. A. (2020) Diagnostika psikhologicheskikh problem podrostkov i molodezhi – odin iz putej vyyavleniya grupp riska [Diagnosis of psychological problems of adolescents and youth is one of the ways to identify risk groups]. In: *Profilaktika deviantnogo povedeniya detej i molodezhi: regional'nye modeli i tekhnologii: sbornik materialov Vtoroj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, Yalta, 08 – 10 oktyabrya 2020 goda [Prevention of Deviant Behavior of Children and Youth: Regional Models and Technologies: Collection of Materials of the Second International Scientific and Practical Conference, Yalta, October 08–10, 2020]*. Simferopol: Arial Publ., pp. 475–478. (In Russian)
- Sobchik, L. N. (2008) *Psikhologiya individual'nosti. Teoriya i praktika psikhodiagnostiki [Psychology of individuality. Theory and practice of psychodiagnosics]*. Saint Petersburg: Rech Publ., p. 151–159. (In Russian)
- Vladislavova, N. V. (2023) *Psikhologicheskaya pomoshch: priemy, sekreti, rekomendatsii [Psychological help: techniques, secrets, recommendations]*. Moscow: AST Publishing House, 288 p. (In Russian)
- Znakov, V. V., Ryabikina, Z. I. (2017) *Psikhologiya chelovecheskogo bytiya [Psychology of human existence]*. Moscow: Smysl Publ., 416 p. (In Russian)

Особенности наставничества молодых специалистов-педагогов

Н. Б. Лисовская¹, Г. Ю. Иконникова¹, С. Б. Пашкин¹

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

Сведения об авторах:

Наталья Борисовна Лисовская

SPIN: 3966-7866

Scopus AuthorID: 57221619676

Researcher ID : D-9751-2017

ORCID: 0000-0001-6507-7680

e-mail: Lisovskaja@mail.ru

Галина Юрьевна Иконникова

SPIN: 6739-9121

Scopus AuthorID: 57212025069

ResearcherID: D-9800-2017

ORCID: 0000-0002-9416-4190

e-mail: ikonnikova@inbox.ru

Сергей Борисович Пашкин

SPIN: 7635-9453

Scopus AuthorID: 57222609519

ResearcherID: E-3238-2017

ORCID: 0000-0001-8791-3029

e-mail: sergejppashkin@mail.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В нашей стране 2023 год указом Президента РФ объявлен Годом педагога и наставника. Наставничество – это наиболее удобный и эффективный способ передачи знаний и умений от опытного и знающего педагога старшего поколения молодому поколению. Начинаям учителям необходима профессиональная помощь в овладении педагогическим мастерством, в освоении функциональных обязанностей учителя, воспитателя, классного руководителя. Необходимо создавать ситуацию успешности работы молодого учителя, способствовать развитию его личности на основе диагностической информации о динамике роста его профессионализма, способствовать формированию индивидуального стиля его деятельности. Все эти задачи призвана решать система наставничества. Целью исследования явилось изучение особенностей наставничества молодых специалистов-педагогов в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга. Гипотеза исследования состояла в том, что наличие наставника положительно связано с удовлетворенностью трудом у молодых специалистов-педагогов. Предметом исследования явились особенности наставничества и удовлетворенность трудом у молодых специалистов-педагогов. Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ Санкт-Петербурга. В исследовании принимали участие 495 руководителей государственных общеобразовательных учреждений Санкт – Петербурга и 781 мо-

лодой специалист. В исследовании использовались следующие эмпирические методы: методика «Диагностика удовлетворенности работой» (В. А. Розановой); анкета для молодых учителей, направленная на выявление особенностей наставничества. Для обработки и интерпретации полученных данных применялись методы количественного и качественного анализа; методы описательной статистики, t - критерий Стьюдента для независимых выборок. Для математического анализа данных использовался программный пакет Statistica v.5.5. По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что удовлетворенность работой у молодых специалистов, имеющих наставников, достоверно выше, чем у молодых учителей, не имеющих наставников. Результаты анкетирования показали, что среди наиболее значимых для молодых специалистов функций наставника преобладают дидактические функции, в то время как функции, которые можно отнести к категории социально-психологических, имеют второстепенное значение. Исключение составляет лишь оказание психологической поддержки молодому педагогу, которое респонденты указывают в числе важнейших функций наставника.

Ключевые слова: наставничество, молодой специалист, удовлетворенность трудом, особенности наставничества

Mentoring young teachers

N. B. Lisovskaya¹, G. Yu. Ikonnikova¹, S. B. Pashkin¹

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

Authors:

Nataliya B. Lisovskaya

SPIN: 3966-7866

Scopus AuthorID: 57221619676

Researcher ID : D-9751-2017

ORCID: 0000-0001-6507-7680

e-mail: Lisovskaja@mail.ru

G. Yu. Ikonnikova

SPIN: 6739-9121

Scopus AuthorID: 57212025069

ResearcherID: D-9800-2017

ORCID: 0000-0002-9416-4190

e-mail: ikonnikova@inbox.ru

S. B. Pashkin

SPIN: 7635-9453

Scopus AuthorID: 57222609519

ResearcherID: E-3238-2017

ORCID: 0000-0001-8791-3029

e-mail: sergejppashkin@mail.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The year 2023 was declared a year of the teacher and mentor by a decree of Russia's President. Mentoring is the most convenient and effective way to transfer knowledge and skills from experienced and knowledgeable teachers to the younger generation. Novice teachers need professional help in mastering pedagogical skills and various job duties of a teacher — be it those of a subject teacher, a homeroom teacher or a teacher involved in character education. It is necessary to create a situation of success in the work of a young teacher, promote the development of his or her personality on the basis of measuring the dynamics of his or her professional growth, and contribute to the formation of an individual teaching style of each teacher. The mentoring system aims to solve all these tasks.

The study focuses on the specifics of mentoring of young teachers and job satisfaction among young teachers. The hypothesis was that the work with a mentor is positively associated with job satisfaction in young teachers. The study was conducted in general education schools of St Petersburg. The sample included 495 school directors and 781 young teachers. The following empirical methods were used in the study: Diagnostics of Job Satisfaction (by V.A. Rozanova) and a questionnaire for young teachers aimed at identifying the specifics of mentoring. The obtained data was processed and interpreted using methods of quantitative and qualitative analysis, descriptive statistics, and Student's t-test for independent samples. The Statistica v.5.5 software package was used for mathematical analysis of the data.

Based on the results of the study, we can conclude that job satisfaction among young teachers having mentors is significantly higher than among young teachers without mentors. The survey showed that a mentor's didactic functions are the most important ones for young professionals, while functions that can be classified as social and psychological are of secondary importance. The only exception is the provision of psychological support to a young teacher — such support is reported by the respondents as one of the most important functions of a mentor.

Keywords: mentoring, young teacher, job satisfaction, specifics of mentoring

Введение

Современной школе нужен профессионально компетентный, самостоятельно мыслящий педагог, психологически и технологически готовый к реализации гуманистических ценностей на практике,

к осмысленному включению в инновационные процессы. Овладение специальностью представляет собой достаточно длительный процесс, предполагающий становление профессиональных компетенций и формирование профессионально

значимых качеств. Как указывается в Программе наставничества «Учитель – Учитель»: «Решению этих стратегических задач будет способствовать создание гибкой и мобильной системы наставничества, способной оптимизировать процесс профессионального становления молодого педагога и вновь прибывшему учителю, сформировать у них мотивацию к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации. В этой системе должна быть отражена жизненная необходимость молодого специалиста и вновь прибывшего специалиста получить поддержку опытных педагогов-наставников, которые готовы оказать им теоретическую и практическую помощь на рабочем месте, повысить их профессиональную компетентность» (Программа наставничества «Учитель – Учитель» МБОУ СОШ №24 2021, 3).

По мнению Дэвида Клаттербака, автора исследовательской работы «Каждый нуждается в наставнике: забота о таланте в вашей организации», существует две модели наставничества: американская и европейская. «Международная организация труда использует наставничество, чтобы помочь своим молодым специалистам адаптироваться к организации в первый год их работы. Американская организация системы наставничества в образовании построена на том, что старший по возрасту или обладающий более высоким статусом человек помогает своему протеже. Европейская методология и практика наставничества в образовании делает акцент на том, что в первую очередь наставник обладает опытом и знаниями, его общественное положение большого значения не имеет. В этой модели социальные различия отодвигаются в сторону, чтобы оба участника чувствовали себя на равных и выстраивали доверительные взаимоотношения» (Clutterbuck 2004, 4).

Наставничество предназначено для привлечения, мотивации и развития новых лидеров в образовательных системах. Во многих случаях реализация программ наставничества дает еще больше пре-

имуществ. Школы, в которых есть программы наставничества, оказывают сильное влияние на начинающих учителей, прежде всего в таких областях, как удержание учителей, методы обучения в классе и успеваемость учащихся (Ingersoll, Strong 2011). Когда учителя работают вместе, в школах появляется больше согласованности, что положительно влияет на школьный климат, вовлеченность учащихся и их обучение. Учителя чувствуют себя уверенно и с большей вероятностью останутся в выбранной ими профессии, когда они пользуются поддержкой коллег-учителей и работают с ними в тесном сотрудничестве и в качестве ценных членов команды (Vesely et al. 2013). Более того, программы наставничества помогают опытным учителям стать лидерами и размышлять над своей собственной педагогической практикой с точки зрения помощи начинающему учителю (Raufelder, Ittel 2012). «Программы наставничества для начинающих карьеру учителей основаны на взаимоотношениях между молодым педагогом и опытным наставником (ментором). Наставничество служит инструментом профессионального и личностного непрерывного развития входящих в профессию специалистов» (Даммерер, Циглер, Бартошек 2019, 68).

В исследовании J. Jones и Н. А. Smith проведена оценка двух программ коучинга и наставничества, направленных на повышение шансов на трудоустройство студентов бакалавриата в двух британских университетах. Результаты позволили сформулировать ряд рекомендаций, которыми высшие учебные заведения могут руководствоваться при проведении коучинга и наставничества для поддержки карьерного роста своих студентов (Jones, Smith 2022).

Наставничество в сфере образования представляет собой форму обеспечения профессионального становления, развития и адаптации к квалифицированному исполнению должностных обязанностей работников образовательных организа-

ций, а также студентов, проходящих стажировку (практику) в образовательном учреждении. Основное содержание педагогического наставничества заключается в оказании помощи молодым специалистам и новым педагогам школы при изучении нормативно-правовых документов, регламентирующих работу образовательной организации; изучении и введении в практику организации инновационного педагогического опыта; совершенствовании педагогического мастерства; изучении и анализе программ учебных предметов, методических рекомендаций, учебников, пособий; овладении новыми формами и методами оценивания учебных достижений учащихся; изучении индивидуальных особенностей школьников и т. д. (Тарасов 2019).

А. П. Чернявская и Л. Н. Данилова отмечают: «Наставничество может осуществляться в различных формах и, в зависимости от стиля взаимодействия более опытного и молодого педагогов, подразделяется на тьюторство, коучинг и менторинг» (Чернявская, Данилова 2019, 63). Ранее проведенные исследования показали: «По имеющейся в разных странах статистике, от 10 до 50 процентов учителей уходят из профессии в первые пять лет работы. От того, насколько успешно пройдет адаптация молодого педагога в школе, зависит очень многое, в частности, качество его работы, желание развивать свое профессиональное мастерство, мотивация к работе и в целом желание остаться в профессии или сменить ее. Уровень социально-психологической адаптации у молодых специалистов, имеющих наставников, достоверно выше, чем у молодых специалистов, не имеющих наставников» (Лисовская 2018, 95).

Целью настоящего исследования явилось изучение особенностей наставничества молодых специалистов-педагогов в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга.

Гипотеза исследования состояла в том, что наличие наставника положительно

связано с удовлетворенностью трудом у молодых специалистов-педагогов.

Предметом исследования явились особенности наставничества и удовлетворенность трудом у молодых специалистов-педагогов.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ Санкт-Петербурга. В исследовании принимали участие 495 руководителей государственных общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга и 781 молодой специалист.

В исследовании использовались следующие эмпирические методы: методика «Диагностика удовлетворенности работой» (В.А. Розановой); анкета для руководителей образовательных учреждений, направленная на изучение особенностей наставничества молодых специалистов; анкета для молодых учителей, направленная на выявление особенностей наставничества. Для обработки и интерпретации полученных данных использовались методы описательной статистики, t - критерий Стьюдента для независимых выборок. Для математического анализа данных использовался программный пакет Statistica v.5.5.

Результаты и их обсуждение

Нами опрошено 495 руководителей государственных общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга. Из числа опрошенных нами руководителей 64% отметили, что в большей степени предпочитают принимать на работу опытных педагогов, 33,3% склонны принимать на работу молодых специалистов, 2,7% руководителей затруднились выбрать лишь один вариант. Таким образом, достаточно острой является проблема неготовности руководителей принимать на работу специалистов, не имеющих педагогического опыта.

Только 55,4% опрошенных руководителей отметили, что в их образовательном учреждении существует программа

адаптации молодых специалистов. При этом лишь в 60% случаев в ГОУ существует документ, регламентирующий сопровождение молодых специалистов. Следовательно, также перед ГОУ стоит проблема разработки документально закреплённой программы адаптации молодых сотрудников.

На вопросы о том, какие из перечисленных нами форм сопровождения молодого специалиста знакомы руководителям, какие из них они считают эффективными и какие применяют в своём образовательном учреждении, ответы распределились следующим образом (см. рисунок).

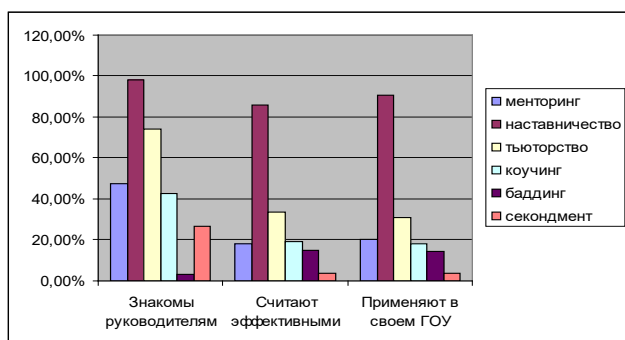


Рисунок. Формы сопровождения молодых специалистов, известные руководителям ГОУ, воспринимаемые ими как эффективные и применяемые ими

Из рисунка видно, что наставничество, традиционная для российской системы образования форма сопровождения молодых специалистов, известна почти всем руководителям общеобразовательных учреждений. 86% руководителей считают ее наиболее эффективной формой сопровождения, более 90% применяют в своих ГОУ. При этом менторинг (который является аналогом наставничества) знают менее половины руководителей ГОУ (47,5%), считают эффективным 20,4% респондентов, а применяют в своих ГОУ менее 20%. Таким образом, мы можем предположить, что многие руководители ГОУ не понимают сущности понятий «менторинг» и «наставничество», не испытывают интереса к современной литературе, посвященной проблеме наставничества.

Таковую форму сопровождения молодого специалиста, как тьюторство, знают 74%

руководителей ГОУ, однако менее половины из них считают ее эффективной и применяют в своём ГОУ.

Еще меньше руководителей ГОУ знакомы с коучингом (42,6%), а считают его эффективной формой сопровождения молодого специалиста и применяют менее 20% руководителей.

27% руководителей утверждают, что знакомы с такой формой сопровождения молодого специалиста, как секондмент; при этом менее 5% респондентов считают его эффективным и применяют в своих ГОУ. Интересно, что такую форму сопровождения, как баддинг, считают эффективной и утверждают, что применяют большее число респондентов, чем то число их, кто с ним знаком.

Таким образом, руководители ГОУ Санкт-Петербурга недостаточно осведомлены о современных формах сопровождения и адаптации молодого специалиста, не вполне понимают содержание понятий, связанных с проблемой наставничества.

Для сравнения уровня удовлетворенности работой молодых специалистов, имеющих наставников и не имеющих, их были сформированы две группы молодых специалистов, выровненные по количеству, возрасту, полу и педагогическому стажу. В каждую группу входили 85 молодых специалистов: женщин в возрасте 20–25 лет с педагогическим стажем от 6 мес. до 3-х лет: 1 группа – специалисты, имеющие наставников, 2 группа – специалисты, не имеющие наставников.

Для сравнения уровня удовлетворенности работой групп 1 и 2 использовался *t* – критерий Стьюдента для независимых выборок. Анализ показал наличие достоверных различий между группами 1 и 2 на 1%-ом уровне значимости (таблица 1).

Анализ значимых различий по методике «Диагностика удовлетворенности работой» показал, что удовлетворенность работой у молодых специалистов, имеющих наставников, достоверно выше, чем у молодых учителей, не имеющих наставников.

Обратимся к анализу результатов анкетирования молодых специалистов общеобразовательных учреждений (n=781). Ответы на вопрос о том, какой специалист (или специалисты) выступает в роли наставника молодого педагога, представлены в таблице 2.

Как мы видим из таблицы 2, в каждом втором случае (54,1%) наставником молодого специалиста является учитель того же предмета; также примерно в половине случаев (48,3% случаев) наставником являются заместители директора школы по воспитательной и учебной работе. Более чем в 16% случаев в роли наставника выступает методист или председатель методического объединения. Менее чем в 6 % случаев наставником является учитель иного профиля; также в некоторых случаях наставником молодые специалисты считают директора школы или других специалистов (психолога, социального педагога, логопеда (в коррекционных образовательных учреждениях)).

На вопрос о том, какую поддержку оказывают наставники молодому специалисту, где респондентам предлагалось выбрать варианты из предложенных или

добавить свои варианты, были получены следующие ответы. Наиболее часто оказываемыми видами помощи наставника молодому специалисту являются консультации по вопросам ведения школьной документации, по вопросам выбора форм, методов и приемов обучения, передача педагогического опыта, помощь в выборе и использовании дидактических средств, консультирование при возникновении конфликтов, мотивирование к повышению уровня образования и квалификации. Также примерно половина респондентов отмечает, что наставник помогает им стать полноправным членом коллектива школы, знакомя их с коллегами, с общепринятыми нормами, вовлекая в общественную работу. Кроме того, респонденты отмечали следующие виды помощи им наставника: «вселяет уверенность, помогает получать удовольствие от работы»; «помогает заниматься исследовательской работой»; «консультирует по отдельным вопросам, возникающим при составлении планов уроков»; «мотивирует к развитию во всех отношениях»; «объясняет систему работы школы»; «оказывает помощь в работе с компьютерными технологиями»;

Таблица 1. Значимые различия по методике «Диагностика удовлетворенности работой» (n = 85)

Показатели	Группа 1		Группа 2		t - критерий	Уровень значимости
	Среднее значение	Станд. отклонение	Среднее значение	Станд. отклонение		
Уровень удовлетворенности работой	29,05*	8,14	25,94*	6,12	2,81	0,01

Условные обозначения: * - значимые различия

Таблица 2. Специалисты, выступающие в роли наставников молодых учителей в ГОУ Санкт – Петербурга

Должность специалиста	Количество ответов	Доля от общего числа ответов
Учитель того же предмета	345	54,1%
Зам.директора по УВР, УР, ВР	308	48,3%
Председатель МО, методист, специалист НМЦ	106	16,6%
Учитель иного предмета	36	5,6%
Другие специалисты (психолог, соц.педагог, логопед – в коррекционных ОУ)	14	2,2%
Директор	13	2%

«оказывает помощь по любому запросу»; «организует мероприятия по повышению квалификации (семинары, обучение)»; «отвечает на вопросы по ходу деятельности»; «организует рабочее время»; «помогает реализовывать творческие задумки»; «помогает в подготовке к конкурсным мероприятиям»; «помогает в подготовке открытых уроков и внеклассных мероприятий»; «обеспечивает принятие и терпеливое, понимающее отношение»; «создает комфортную обстановку»; «оказывает психологическую (эмоциональную, моральную) поддержку».

Таким образом, наставник оказывается для молодого специалиста тем человеком, к которому можно обратиться со всеми вопросами, касающимися учебного процесса и вызывающими затруднения по ходу деятельности; человеком, который оказывает психологическую помощь на первых этапах работы (что является весьма актуальным, как следует из ответов на вопрос о трудностях), способствует вхождению подопечного в коллектив, мотивирует его к профессиональному развитию.

Большинство молодых специалистов, имеющих наставников (97,9%), отметили, что удовлетворены взаимодействием с ними.

На вопрос о причинах неудовлетворенности молодого специалиста взаимодействием с наставником получены следующие ответы: «конфликтность»; «наставник держится очень обособленно»; «не нуждаюсь в наставнике»; «не обращаюсь за помощью»; «нехватка времени у наставника, не всегда может помочь»; «наставник очень строга»; «помощь не носит системный характер, так как у всех очень много других дел и некогда помогать». Таким образом, трудности во взаимоотношениях с наставником могут быть вызваны личными качествами наставника, плохой организацией работы наставника с подопечным, а также нежеланием и неготовностью молодого специалиста получать помощь.

Из числа молодых специалистов, не имеющих наставников, более половины (60% респондентов) указали, что не нуждаются в его помощи, и только 40% считают, что нуждаются в наставнике. Таким образом, актуальной является проблема непонимания молодыми педагогами потребности в помощи наставника и неготовности их к взаимодействию с ним.

На вопрос о том, в какой форме молодые учителя, нуждающиеся в помощи наставника, хотели бы получать эту помощь, респондентам предлагалось выбрать варианты из предложенных или написать свои. Результаты показали, что большинство молодых специалистов предпочли бы получить помощь в форме индивидуальных консультаций с наставником и посещения уроков и внеклассных мероприятий опытных коллег. В целом, все предложенные формы работы вызывают интерес у молодых специалистов. Наименее желательной является такая форма работы, как лекции и семинары.

Далее испытуемые должны были провести ранжирование предложенных функций наставника и предложить свои собственные. На первые места испытуемые ставят следующие функции: оказание методической помощи, помощь в выборе и эффективном использовании дидактических средств, обучение использованию новых педагогических технологий, форм и методов работы в учебно-воспитательном процессе, консультации по вопросам ведения школьной документации, оказание психологической поддержки молодому специалисту.

Менее значимыми оказались: помощь в повышении уровня образования и квалификации, оказание помощи в налаживании взаимодействия с администрацией, коллегами, учащимися и их родителями, способствование раскрытию творческого потенциала молодого учителя, знакомство с принятыми правилами и нормами в педагогическом коллективе, консультации по вопросам классного руководства.

Наименее важными функциями наставника, с точки зрения молодых спе-

циалистов, являются: привлечение к научной работе, привлечение к участию в общественной жизни коллектива школы, рекомендации по правильной организации рабочего места.

Респондентами также были выделены самостоятельно следующие функции наставника: передача педагогического опыта; консультации по вопросам проведения внеклассных мероприятий с учащимися; направлять и контролировать правильность действий молодого специалиста; быть примером для молодого специалиста; консультации по детской психологии; помощь в организации посещения открытых уроков других учителей; оказание помощи в проведении родительских собраний, в работе с родителями; помощь в решении конфликтов с учащимися и родителями; информирование о текущих олимпиадах и конкурсах; обмен опытом и обсуждение эффективности работы; помощь при подготовке открытых уроков; поддержка творческих инициатив молодого специалиста; совместный разбор трудных ситуаций; помощь в развитии навыков продуктивного общения; систематическая помощь в профессиональном становлении.

Выводы

Анализ значимых различий по методике «Диагностика удовлетворенности работой» показал, что удовлетворенность работой у молодых специалистов, имеющих наставников, достоверно выше, чем у молодых учителей, не имеющих наставников.

В каждом втором случае (54,1%) наставником молодого специалиста является учитель того же предмета; также примерно в половине случаев (48,3% случаев) наставником являются заместители

директора школы по воспитательной и учебной работе.

Молодые специалисты указывают, что к наставнику можно обратиться со всеми вопросами, касающимися учебного процесса и вызывающими затруднения по ходу деятельности; наставник оказывает психологическую помощь на первых этапах работы, способствует вхождению подопечного в коллектив, мотивирует его к профессиональному развитию.

Большинство молодых специалистов предпочли бы получить помощь в форме индивидуальных консультаций с наставником и посещения уроков и внеклассных мероприятий опытных коллег.

Среди наиболее значимых для молодых специалистов функций наставника преобладают дидактические функции, в то время как функции, которые можно отнести к категории социально-психологических, имеют второстепенное значение. Исключение составляет лишь оказание психологической поддержки молодому педагогу, которое респонденты указывают в числе важнейших функций наставника.

Выполнение функций наставника требует их специальной подготовки. Зарубежный опыт и некоторые данные нашего исследования указывают, что помимо высокой компетентности в своей области, наставнику необходимо владеть знаниями о потребностях молодого специалиста на каждом этапе профессионального становления, об особенностях обучения взрослого, о современных формах и методах обучения и адаптации молодого специалиста, а также знаниями основ психологии и консультирования, поэтому целесообразна разработка обучающих программ по подготовке наставников.

Литература

- Даммерер, Й., Циглер, В., Бартонек, С. (2019) Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей. *Ярославский педагогический вестник*, №1, с. 56–69.
- Лисовская, Н. Б. (2018) Наставничество в системе адаптации молодого специалиста в образовательном учреждении. В кн.: Л. А. Цветкова, Е. Н. Волкова, А. В. Микляева (ред.). *Герценовские*

чтения: психологические исследования в образовании. Материалы I Международной научно-практической конференции (10-11 октября 2018 г., Санкт-Петербург), ч. 2. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, с. 93–96.

- Программа наставничества «Учитель-Учитель» МБОУ СОШ №24 (2021). [Электронный ресурс]. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://t96111j.sch.obrazovanie33.ru/upload/site_files/1j/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0%20%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0.pdf (дата обращения 25.07.2023).
- Тарасов, С. В. (ред.). (2019) *Методические рекомендации по вопросам организации наставничества, поддержки и адаптации молодых педагогов*. СПб.: ЛОИРО, 40 с.
- Чернявская, А. П., Данилова, Л. Н. (2019) Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя. *Ярославский педагогический вестник*, № 4, с. 62–70.
- Clutterbuck, D. (2004) *Everyone Needs a Mentor. Fostering Talent in Your Organisation*. London: CIPD, 104 p.
- Ingersoll, R., Strong, M. (2011) The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, vol. 81 (2), pp. 201–233. DOI: 10.3102/0034654311403323
- Jones, J., Smith, H. A. (2022) A comparative study of formal coaching and mentoring programmes in higher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, vol. 11, no. 2, pp. 213–231. DOI: 10.1108/IJMCE-03-2021-0054
- Raufelder, D., Ittel, A. (2012) Mentoring in der Schule. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, vol. 7 (2), pp. 147–160.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., Leschied, A. D. W. (2013) Teachers—The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being. *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 28 (1), pp. 71–89. DOI: 10.1177/0829573512468855

References

- Chernyavskaya, A. P., Danilova, L. N. (2019) Rol' pedagoga-nastavnika v adaptacii mladogo uchitelya. [The role of a teacher-mentor in the adaptation of a young teacher]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, no. 4, pp. 62–70. (In Russian)
- Clutterbuck, D. (2004) *Everyone Needs a Mentor. Fostering Talent in Your Organisation*. London: CIPD, 104 p. (In English)
- Dammerer, J., Cigler, V., Bartonek, S. (2019) T'yutorstvo i kouching kak osobye formy nastavnichestva pri vhozhdenii v professiyu mladyyh uchitelej [Tutoring and coaching as special forms of mentoring when entering the profession of young teachers]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, no. 1, pp. 56–69. (In Russian)
- Ingersoll, R., Strong, M. (2011) The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, vol. 81 (2), pp. 201–233. DOI: 10.3102/0034654311403323 (In English)
- Jones, J., Smith, H. A. (2022) A comparative study of formal coaching and mentoring programmes in higher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, vol. 11, no. 2, pp. 213–231. DOI: 10.1108/IJMCE-03-2021-0054 (In English)
- Lisovskaya, N. B. (2018) Nastavnichestvo v sisteme adaptacii mladogo specialista v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Mentoring in the system of adaptation of a young specialist in an educational institution]. In: L. A. Tsvetkova, E. N. Volkova, A. V. Miklyaeva (eds.). *Gercenovskie chteniya: psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii. Materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (10-11 oktyabrya 2018 g., Sankt-Peterburg)* [The Herzen University Studies: Psychology in Education (October 10-11, 2018, St. Petersburg)]. Part 2. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 93–96. (In Russian)
- Programma nastavnichestva "Uchitel' – Uchitel'" MBOU SOSH No. 24 (2021) [Mentoring program "Teacher-Teacher" MBOU Secondary School No. 24]. [Online]. Available at: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://t96111j.sch.obrazovanie33.ru/upload/site_files/1j/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0%20%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0.pdf

- 0%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0.pdf (accessed 25.07.2023). (In Russian)
- Raufelder, D., Ittel, A. (2012) Mentoring in der Schule. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, vol. 7 (2), pp. 147–160. (In German)
- Tarasov, S. V. (ed.). (2019) *Metodicheskie rekomendacii po voprosam organizacii nastavnichestva, podderzhki i adaptacii molodyh pedagogov [Methodological recommendations on the organization of mentoring, support and adaptation of young teachers]*. Saint Petersburg: LOIRO Publ., 40 p. (In Russian)
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., Leschied, A. D. W. (2013) Teachers—The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being. *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 28 (1), pp. 71–89. DOI: 10.1177/0829573512468855 (In English)

Анализ профессиональной мотивации и трудовых интересов субъектов высшего образования в изменяющемся мире

Т. Н. Лобанова¹

¹ Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9

Сведения об авторе:

Татьяна Николаевна Лобанова

SPIN: 6402-9897

Scopus AuthorID: 7004282961

ResearcherID: H-6575-2015

ORCID: 0000-0002-0427-0855

e-mail: Lobanova.tatiana@gmail.com

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В исследовании проводится анализ профессиональной мотивации и трудовых интересов сотрудников гуманитарного факультета одного из ведущих вузов России в 2022 – 2023 учебном году. Данный период характеризовался существенными изменениями внешней и внутренней образовательной среды вуза, увеличением количества программ, сменой цифровых платформ, существенным ростом численности факультета. Интенсификация труда, перегруженность стали неотъемлемым атрибутом академической жизни вкупе с недофинансированным расширением вуза и ожиданием от академических работников «культуры оценивания» и «перманентной включенности» в жизнь студентов через информационные ресурсы дисциплин. В связи с этим возникает вопрос о приоритетности мотивации субъектов современной образовательной среды, а также о выраженности их трудовых интересов. Решение данных вопросов позволяет пра-

вильно выстраивать систему планирования и адаптации работников высшего образования к изменяющейся среде.

Анализировались данные 134 человек, из которых 65% женщины и 35% мужчин. Средний возраст респондентов 37 лет (минимум – 22, максимум – 60). 18% участников исследования были отнесены к категории административные сотрудники, 47% – преподаватели, 15% совмещают административную деятельность и преподавание, 20% – преподаватели-практики, преподают по совместительству. По наличию ученой степени 12% выборки – доктора наук, 32% – кандидаты наук и 56% выборки не имеют ученой степени.

Использовались методика К. Замфир в модификации А. А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» и авторская методика «Трудовые интересы работников». Данные обрабатывались при помощи программы SPSS. По полученным результатам было зафиксировано наличие различий по полу во внутренней мотивации ($p=0,046<0,05$) субъектов образовательной деятельности. У мужчин внутренняя мотивация оказалась выражена сильнее, чем у женщин. Также были обнаружены различия по переменной «карьерные интересы» ($p=0,005<0,05$). При этом наиболее сильно карьерный интерес проявился у административных сотрудников и сотрудников, совмещающих административную и преподавательскую деятельность. Менее выражен карьерный интерес у преподавателей и сотрудников, для которых преподавание не является основной профессией. По результатам статистической обработки не было выявлено различий в группах «докторов наук», «кандидатов» и «без степени». Корреляционный анализ показал, что переменные «внешняя положительная мотивация» ($p<0,05$) и «карьерные интересы» ($p<0,05$) имеют значимые отрицательные корреляции с переменной «возраст» (-0,44 и -0,36). То есть чем старше сотрудник вуза, тем меньше у него внешней положительной мотивации и карьерных интересов. По полученным результатам можно говорить о том, что преимущественно на факультете выражена внутренняя мотивация (4,34) по сравнению с внешней (3,39 и 3,18). Из интересов лидирующие позиции заняли профессиональные (4,16), групповые (4,18) и корпоративные (4,09).

Ключевые слова: внутренняя и внешняя мотивация, индивидуальные интересы, субъекты образования, изменяющаяся среда

Professional motivation and labor interests of higher education participants in a changing world

T. N. Lobanova¹

¹ Lomonosov Moscow State University
Structure 9, 11 Mokhovaya Str., Moscow 125009, Russia

Author:

Tatiana N. Lobanova

SPIN: 6402-9897

Scopus AuthorID: 7004282961

ResearcherID: H-6575-2015

ORCID: 0000-0002-0427-0855

e-mail: Lobanova.tatiana@gmail.com

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The study analyzes professional motivation and labor interests of people employed by the faculty of the humanities in one of the leading Russian universities in the 2022–2023 academic year. This period was characterized by significant changes in the external and internal educational environment of the university, an increase in the number of educational programs, a change in digital platforms, and a significant increase in the number of students. Intensification of work and overload became an integral attribute of academic life, coupled with the underfunded expansion of the university and the expectation that academic workers should implement a new ‘culture of assessment’ and be ‘permanently involved’ in the lives of students through information resources of the disciplines. In this regard, the question arises about the priority of motivation of the partic-

ipants in the modern educational environment as well as about the expression of their labor interests. Solving these issues would allow us to correctly build a system for planning and adapting higher education workers to changing environment.

Data from 134 people were analyzed, of whom 65% were women and 35% were men. The average age of respondents was 37 years (minimum — 22, maximum — 60). Of the total number of the study participants, 18% were classified as administrative employees, 47% were teachers, 15% combined administrative responsibilities and teaching, 20% were practicing teachers who teach part-time. In terms of having an academic degree, 12% of the participants were Doctors of Sciences, 32% were Candidates of Sciences, and 56% did not have an academic degree.

We used K. Zamfir’s Motivation for Professional Activity method modified by A.A. Rean and an original Labor Interests of Employees methodology. Data were processed using the SPSS program. The results revealed gender differences in the internal motivation ($p=0.046<0.05$) of the participants in the educational activities. In men, internal motivation turned out to be higher than in women. We also found differences in the career interests variable ($p=0.005<0.05$). At the same time, administrative employees and employees combining administrative and teaching responsibilities showed the strongest career interest. Career interest is lower among the teachers and staff members for whom teaching is not their main profession. The statistical processing identified no differences among the Doctors of Sciences, Candidates of Sciences and No Degree groups. Correlation analysis showed that the external positive motivation ($p<0.05$) and career interests ($p<0.05$) have significant negative correlations with the age (-0.44 and -0.36). That is, the older university employees are, the less external positive motivation and career interests they have. Based on the study results, we can say that the employees predominantly possess internal motivation (4.34) compared to external motivation (3.39 and 3.18). Among the interests, professional (4.16), group (4.18) and corporate (4.09) interests occupied the main positions.

Keywords: internal and external motivation, individual interests, participants of education, changing environment

Введение

Существует множество исследований, связанных с изменениями в трудовых процессах за последние 20 лет, обусловленными общей картиной общественных перемен, включающей неопределенность и изменчивость, цифровизацию и «сетевое общество», антихрупкость и адаптивность. Исследователи здесь обращали внимание на стресс, индивидуализацию, транс-субъектность, незащищенность рабочей среды и быстрые технологические инновации, приводящие к необходимости быть постоянно готовыми к гибкому реагированию, переквалификации и прочему социальному перепрограммированию (Beck 2000).

Часть работ ученых была посвящена структурным трансформациям в системе высшего образования, которые усилились с началом XXI века (Washburn 2003; Evans 2005; Graham 2013). К ним относится перенос моделей корпоративного управления на университетскую жизнь; переформулирование самой природы образования в инструментальном ключе, в категориях бизнеса и экономики; превращение студентов в «потребителей образовательных услуг», ухудшение оплаты и условий труда ученых, а также все более нестабильная занятость при практическом отсутствии организованного сопротивления профсоюзов и других органов.

Интересное социально-психологическое исследование взаимодействия ключевых участников образовательного процесса было проведено в 2021 году в системе среднего школьного образования коллективом психологов Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (Базаров, Липатов 2021). Были выявлены доминирующие стили реагирования на изменения субъектов образовательной среды, проанализированы их представления об организационной культуре школы, динамике конфликтного взаимодействия между учителями, учениками и родителями, сформулированы рекомендации по выстраиванию взаимоотношений и управ-

лению организационной культурой в школах.

Анализируя опыт, получаемый автором в стенах самих вузов («данные» безусловно, не научные и, тем не менее, отражающие «функционирование» субъектов образовательной среды на рабочем месте, включая разговоры, электронные письма и короткие сообщения, университетские и академические документы и пр., собранные за последний год), можно выделить четыре главных фактора, влияющих на мотивацию и интерес субъектов высшего образования.

К числу первых можно отнести неопределенность статуса и так называемую «подвешенность» вузовских работников, особенно преподавателей. Это подтверждают и статистические данные о структуре занятости ученых за последние десятилетия, сопровождающейся введением в норму непостоянства рабочей силы. Так, например, опрос Союза университетов и колледжей Великобритании показал, что длительные контракты, которые являются основой для продвижения к должности профессора, по состоянию на 2006–2007 годы составляли чуть больше половины академических должностей, а 38% ученых в области высшего образования работали по срочным контрактам (Court, Kinman 2008). Но если в те годы краткосрочные контракты были преимущественно ограничены исследованиями в конкретных проектах, сегодня они характерны и для преподавательских должностей, которые предлагаются на один год, на временной основе, с низкой заработной платой. Кроме того, большая часть преподавателей-практиков, совмещающих работу в вузах с деятельностью по специальности, находятся на краткосрочных контрактах с неполным рабочим днем, низкой повременной оплатой и минимальной поддержкой со стороны администрации. Добавим, что само оформление на работу в вузах часто опаздывает, и преподавателей ставят перед фактом начала семинаров и лекций без формального заключения трудового договора, что противоречит Трудовому

кодексу РФ. Человеческая цена такого неформального, низкооплачиваемого и непостоянного трудоустройства – хроническая тревога и стресс, вызванные затянувшимся рабочим днем, невозможно строить планы ввиду неуверенности в своем положении.

Заметим, что академические работники редко говорят о зарплате, возможно считая, что подобная «меркантильность» ставит под сомнение их честность или преданность науке. Наше исследование профессиональной мотивации вузовских работников ставило целью проверить данный факт ценности такой внешней мотивации.

Второй особенностью «опытных» наблюдений трудовой жизни представителей высшего образования следует отметить высочайшую интенсификацию труда, которая стала неотъемлемым свойством академической жизни. Пообщавшись хоть какое-то время с учеными и преподавателями, невозможно не увидеть их перегруженности вследствие недофинансированного расширения и слияния университетов в последние 20 лет, ожидания от академических работников активной цифровизации и «контроля оценивания». Об интенсификации труда ученых свидетельствуют не только истории и рассказы, но и результаты исследований режимов рабочего дня. Так, по данным Конгресса профсоюзов академических работников Великобритании (Court, Kinman 2008), ученые и учителя чаще, чем другие профессиональные группы, работают сверхурочно без оплаты, 42 % работают по вечерам и выходным, чтобы соответствовать требованиям вуза и справиться со своими обязанностями. Причина проста: требующийся объем работы не укладывается во временные рамки труда.

Третьей особенностью трудовой деятельности вузовских работников последних лет следует считать экстенсификацию их труда. Преподаватели университетов все чаще сообщают, что шум, офисы открытого типа, отвлечения на требования студентов приводят к тому, что «ра-

ботать на работе невозможно». Вместе с тем сегодня всякое место подходит для научной работы, «университет без стен» позволяет работнику как бы всё время находиться в распоряжении работодателя. Этому способствуют информационные и коммуникационные технологии, поддерживающие режим «постоянной включенности» (Gill 2009). Но не только включенность через e-мейлы и другие мессенджеры увеличивает нагрузку вузовских работников. Так называемая «ползучая функциональность» (*function creep*) требует от них сделать больше меньшими средствами (Gregg 2009). В преподавании, например, уже недостаточно читать лекции и проводить семинары, — требуется также подготовка ресурсов для использования новых платформ, для онлайн-коммуникаций, таких как LMS, СДО, Webinar, Zoom, MS Teams и пр. Обязательным является заполнение всех опций данных платформ с опросниками, гиперссылками, визуальными материалами и т. д.

Наконец, наше перечисление особенностей современной вузовской среды было бы не полным без упоминания требований научной работы и публикаций: именно здесь «ценность» и показатели KPI проверяются жёстче всего, а контроль наиболее тщателен. И дело не только в том, публикуется ли работник вуза, а в том, где он публикуется, что именно публикует, как часто его цитируют, какой импакт-фактор журнала и пр.

Проведя столь краткий анализ опыта работы в вузах, мы не ставим целью что-то доказать или опровергнуть. Это является лишь внешним фоном к исследованию мотивации и трудовых интересов работников вузовской системы. Безусловно, упомянутые негативные особенности могут компенсироваться удовольствием от работы, чувством причастности к чему-то важному, благодарностями студентов, влиянием фактора автономной трудовой жизни и прочими внутренними мотиваторами. Но в какой степени и каковы мотивационные приоритеты и интересы субъектов высшего образования – таков

был главный вопрос данного исследования. Таким образом, была поставлена следующая цель: проанализировать профессиональную мотивацию и трудовые интересы сотрудников гуманитарного факультета одного из вузов г. Москвы и проверить, имеют ли связь выделенные предикторы с определенными видами мотивации и трудовых интересов.

Материалы и методы

Профессиональную мотивацию можно определить как «совокупности сил, побуждающих человека осуществлять профессиональную деятельность с затратой определенных усилий, на конкретном уровне усердия и добросовестности, с необходимой степенью настойчивости для достижения определенных целей» (Золотых, Шевченко, Сапаров 2021).

Согласно теории мотивации Ф. Герцберга, человек удовлетворён работой при наличии двух групп факторов: гигиенических, то есть внешних (материальное благополучие, отношения с сотрудниками и руководителями, организационная культура) и внутренних – факторов, связанных с характером и сущностью самой работы (продвижение по службе, признание, возможность роста) (Старенченко 2008). Данная теория хорошо коррелирует с концепцией внешней и внутренней мотивации К. Замфир. Внутренняя мотивация базируется на собственных убеждениях и интересах работника, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Внешняя мотивация связана со стимулами извне – деньгами, должностью, режимом работы, социальным престижем и т. д. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные, то есть наказания.

На основании полученных результатов может определяться мотивационный комплекс личности — соотношение между собой трех видов мотивации: внутрен-

ней (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ). В нашем исследовании проверялся приоритет внешней или внутренней мотивации работников вуза.

Кроме указанных факторов мотивации важно было рассмотреть и структуру трудовых интересов субъектов, поскольку роль мотива выражается в обеспечении предметной деятельности, а роль интереса – в обеспечении ценности этой деятельности для социального субъекта, что особенно значимо в образовательной среде. В. А. Ядов относил интересы к третьему уровню диспозиционной иерархии личности, говоря об общей (доминирующей) направленности интересов личности в определенные сферы социальной активности – профессиональной, семейной или досуговой. В сущности, именно направленность интересов, или субъективная вовлеченность личности в различные сферы деятельности организует систему ее ориентаций в социальной действительности, т. е. доминирует в структуре диспозиций (Саморегуляция 2013).

Трудовой интерес мы определяем как личностную позицию субъекта трудовой деятельности, которая является одновременно ценностной и эмоционально окрашенной, а также выражается в деятельностно-практическом отношении человека к окружающему миру и самому себе (Лобанова, 2018). На трудовой интерес также влияют внешние и внутренние факторы. К внешним факторам относятся различные предикторы экономической, социально-общественной, политической, профессиональной, этнокультурной, организационно-управленческой и профессионально-трудовой среды.

Внутренние факторы – это мотивационно-ценностные характеристики работника: личностные особенности (например, целеустремленность, любознательность, увлечённость, ответственность, стремление помочь людям и пр.), психические регуляторы (ценностные ориентации, эмоциональное принятие трудовой среды) и функциональные состояния (ра-

ботоспособность, утомляемость и пр.).

Для классификации групп интересов субъектов труда были выделены параметры, имеющие практическую деловую направленность: личностную и социальную (групповую) ориентацию. Таким образом, рассматривались две группы интересов: индивидуальные, включающие материально-прагматические (экономические), профессиональные, карьерные, и групповые, корпоративные, территориальные и общегражданские интересы.

Материально-прагматические интересы (экономические) отражают позицию личности, связанную с ценностью заработной платы, условиями труда и престижа работника. Профессиональные интересы показывают ориентацию на профессиональное развитие личности сотрудника, углубление собственных знаний, увлеченности делом и процессом работы. Карьерные интересы отражают значимость для работника продвижения по карьерной лестнице и получения признания.

Групповые интересы характерны как приоритетные для работников сплоченных групп и показывают значимость эмоционально-ценностных интересов малой группы. Корпоративные интересы отражают патриотизм к компании, лояльность к ней и значимость престижа всей компании. Территориальные интересы показывают приверженность к работе со «своими» людьми, в «своей» компании, в местной локации. Общегражданские интересы отражают ориентацию на служение гражданам своей страны, общечеловеческие ценности.

Таким образом, для исследования была отобрана методика К. Замфир в модификации А. А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» (Бордовская, Реан 2000) и методика Т. Н. Лобановой «Трудовые интересы работников» (Лобанова 2021).

Методика К. Замфир состоит из 7 вопросов и имеет 3 шкалы: внутренняя мотивация, внешняя положительная, внешняя отрицательная мотивация;

Методика Т. Н. Лобановой состоит из 35 вопросов и имеет 7 шкал:

- экономические (индивидуальные) интересы;
- профессиональные интересы;
- карьерные (широко-профессиональные) интересы;
- групповые (интересы малых групп, узкогрупповые) интересы;
- корпоративные (интересы больших групп) интересы;
- территориальные (национальные) интересы;
- общегражданские интересы.

Обе методики реализуют 5-ти бальную шкалу оценки.

Анализировались данные 134 человек, из которых 65% женщины и 35% мужчин. Средний возраст респондентов 37 лет (минимум – 22, максимум – 60). Среднеквадратическое отклонение 11,6. По профессиональной направленности 18% участников исследования были отнесены к категории административных сотрудников, 47% – преподавателей, 15% совмещают административную деятельность и преподавание, 20% – преподаватели практики, работают не на факультете, преподают по совместительству. По наличию ученой степени 12% выборки – доктора наук, 32% – кандидаты наук и 56% выборки не имеют ученой степени.

Результаты и их обсуждение

Статистические результаты в целом показывают выраженность внутренней мотивации в исследуемой группе (4,34) по сравнению с внешней (3,39). При этом наблюдается оптимальный мотивационный комплекс для данной группы вузовских работников (ВМ > ВПМ > ВОМ). Из интересов лидирующие позиции заняли профессиональные (4,16), групповые (4,18) и корпоративные (4,09) (табл.1).

Все данные обрабатывались при помощи программы SPSS. Был использован критерий Колмогорова – Смирнова для определения нормальности распределения шкал. По итогам обработки распределение, отличающееся от нормального,

было обнаружено для следующих шкал (переменных): ВМ (внутренняя мотивация), ВОМ (внешняя отрицательная мотивация), профессиональные интересы, корпоративные интересы и возраст. Остальные шкалы имели нормальное распределение.

Для проверки различий в значении шкал по параметру «пол» использовался непараметрический критерий Манна – Уитни. По полученным результатам было зафиксировано наличие различий по данному параметру для шкалы «внутренняя мотивация» ($p=0,046$). Для выявления различий во внутренней мотивации (ВМ) работников по параметру «пол» было проведено ранжирование (см. табл. 2).

Таким образом, у мужчин внутренняя мотивация оказалась выражена сильнее, чем у женщин. Этот результат можно объ-

яснить тем, что, по всей видимости, у мужчин – сотрудников вуза проявляется больше стремлений добиться каких-либо результатов на работе, они видят ценность в самой работе, тогда как в случае сотрудниц-женщин, можно сделать другой вывод: они в меньшей степени ориентированы на содержание работы, видят ценность в выполнении своих обязанностей и сохранении хороших отношений с руководством.

Для обработки данных по группирующему параметру «профессиональная категория сотрудников» (0 – административный сотрудник, 1 – преподаватель, 2 – совмещение, 3 – преподаватель-практик) был использован непараметрический критерий Краскела – Уоллиса. Результаты приведены в табл. 3.

Таблица 1. Общая выраженность шкал у сотрудников гуманитарного факультета

ВМ	ВПМ	ВОМ	Экон.	Проф.	Карьер.	Групп.	Корп.	Терр.	Общегр.	Общ.
4,34	3,39	3,18	3,85	4,16	3,84	4,18	4,09	3,59	3,61	3,9

Таблица 2. Таблица рангов внутренней мотивации (ВМ) по переменной «пол»

Параметры	Пол	N	Средний ранг
Внутренняя мотивация	ж	87	15,09
	м	47	21,92
	Всего	134	-

Таблица 3. Критерий Краскела-Уоллиса по переменной «профессиональная категория»

Параметры	Мотивация						Интересы				
	ВМ	ВПМ	ВОМ	Экон.	Проф.	Карьер.	Групп.	Корп.	Терр.	Общегр.	Общая выраженность
Хи-квадрат	6,100	1,531	1,525	5,807	4,404	12,943	2,965	5,644	2,184	3,189	7,591
Ст.св.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Асимптотическая значимость	0,107	0,675	0,676	0,121	0,221	0,005	0,397	0,130	0,535	0,363	0,055

Было зафиксировано наличие различий в профессиональных категориях сотрудников по шкале «карьерные интересы» ($p=0,005$). Для выявления различий использовалось ранжирование (см. табл. 4).

Наиболее сильно карьерный интерес проявился у административных сотрудников гуманитарного факультета вуза. Мы можем говорить о том, что для них значимыми являются такие факторы, как продвижение по карьерной лестнице, признание должностного статуса и полномочий. Менее важны эти факторы для сотрудников, которые совмещают административную и преподавательскую деятельность: можно сказать, что эти факторы для них значимы, но в меньшей степени, чем у административных сотрудников. Для преподавателей карьерный интерес также не имеет большой ценности. У сотрудников, для которых преподавание не является основной деятельностью, карьерный интерес выражен менее всего, то есть для них практически не значим карьерный рост и признание в рамках вуза.

Для поиска различий по параметру «учёная степень» также был выбран критерий Краскела – Уоллиса. По полученным результатам статистической обработки не было выявлено различий в группах «докторов наук», «кандидатов»

и «без степени». Можно сделать вывод, что мотивация и трудовые интересы не зависят от ученой степени сотрудника вуза. Однако данные, полученные нами, требуют проверки на большей выборке.

Для определения связи возраста с какой-либо переменной использовался корреляционный анализ Спирмена (табл. 5). В таблице приводятся только значимые корреляции.

Как видно из таблицы 5, переменные «внешняя положительная мотивация» и «карьерные интересы» имеют значимые отрицательные корреляции с параметром «возраст» ($-0,44$ и $-0,36$, $p<0,05$). Таким образом, можно сказать, что чем старше сотрудник, тем меньше у него внешней положительной мотивации и карьерных интересов.

Эти результаты позволяют нам предположить, что с возрастом сотрудники вуза в меньшей степени ориентированы на материальные блага, для них падает значимость социального престижа, уважения коллег. Чем моложе сотрудник, тем легче его замотивировать на работу через заработную плату, социальный престиж и уважение со стороны других, поскольку эти факторы для него более значимы.

Таблица 4. Таблица рангов карьерных интересов по переменной «профессиональная категория»

Показатели	- Профессиональная направленность	N	- Средний ранг
Карьерные интересы	Административный сотрудник	24	- 27,17
	Преподаватель	63	- 16,22
	Административный сотрудник и преподаватель	20	- 22,50
	Преподаватель-практик	27	- 8,57
	Всего	134	-

Таблица 5. Корреляционный анализ Спирмена

Показатели	Внешняя положительная мотивация	Карьерные интересы
Возраст	-0,441	-0,356
	0,009	0,039
	134	134

Выводы

В рамках данного исследования мы провели анализ профессиональной мотивации и трудовых интересов сотрудников гуманитарного факультета одного из столичных вузов.

Были получены следующие результаты:

- внутренняя мотивация у сотрудников оказалась выражена больше, чем внешняя;
- наиболее выраженные интересы – профессиональные, групповые, корпоративные.
- у мужчин – сотрудников вуза внутренняя мотивация выражена сильнее, чем у женщин;
- карьерный интерес максимально проявляется у административных работников, затем у сотрудников, которые совмещают административную и преподавательскую деятельность, далее у преподавателей и наименее выражен у сотрудников, у которых преподавание не является основной деятельностью;
- не было обнаружено значимых различий в мотивации и трудовых интересах в зависимости от наличия или отсутствия ученой степени;

- с возрастом у сотрудников становится меньше внешняя положительная мотивация и карьерные интересы.

Можно сказать, что данный факультет имеет благоприятную перспективу развития, поскольку, несмотря на существующие факторы изменяющейся внешней среды – неопределенность трудоустройства, интенсификацию и экстенсификацию работы в вузе, – большинство сотрудников имеют выраженную внутреннюю мотивацию и профессиональные интересы. Оптимальный мотивационный комплекс также свидетельствует об удовлетворенности избранной профессией и местом работы: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной. Также можно говорить о том, что данный коллектив работников высшего образования ценит важность работы в команде факультета и в вузе в целом, поскольку наиболее выражены групповые и корпоративные интересы.

Таким образом, профессиональная и внутригрупповая направленность интересов сотрудников данного факультета позволяет правильно расставить акценты при планировании подбора и адаптации работников к изменяющейся среде высшего образования.

Литература

- Базаров, Т. Ю., Липатов, С. А. (ред.). (2021) *Взаимодействие в системе «учитель – ученик – родители» как фактор психологической безопасности образовательной среды: научно-методические материалы*. М.: АНО «Корпоративная Академия Росатома»; ООО «А-Приор», 132 с.
- Бордовская, Н. В., Реан, А. А. (2000) *Педагогика*. СПб.: Питер, 304 с.
- Золотых, Н. В., Шевченко, Т. Ю., Сапаров, А. Б. (2021) Профессиональная мотивация. *Central Asian Academic Journal of Scientific Research*, т. 1, № 3, с. 20–25.
- Лобанова, Т. Н. (2018) *Трудовые интересы. Психологические аспекты*. М.: Юстиция, 194 с.
- Лобанова, Т. Н. (2021) Методика изучения трудовых интересов работников современных организаций. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 2, с. 314–340. DOI: 10.11621/vsp.2021.02.14
- Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция* (2013). М.: ЦСПиМ, 376 с.
- Старенченко, Ю. Л. (2008) *Мониторинг трудовых мотивов: методическое руководство*. СПб.: ИМАТОН, 80 с.
- Beck, U. (2000) *The Brave New World of Work*. Cambridge: Polity Press, 202 p. DOI: 10.1017/S0038038501219919

- Court, S., Kinman, G. (2008) *Tackling Stress in Higher Education*. London: University and College Union, 132 p.
- Evans, M. (2005) *Killing Thinking: The Death of the University*. London: Continuum, 184 p.
- Gill, R. (2009) Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. In: R. Flood, R. Gill (eds.). *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Reflections*. London: Routledge, 21 p.
- Graham, G. (2013) *Universities: The Recovery of an Idea*. Charlottesville: Imprint Academic, 176 p.
- Gregg, M. (2009) *Function creep: communication technologies and anticipatory labor in the information workplace*. [Online]. Available at: https://www.academia.edu/694897/Working_with_affect_in_the_corporate_university (accessed 14.09.2023).
- Washburn, J. (2003) *University, Inc. The Corporate Corruption of Higher Education*. New York: Basic Books, 352 p.

References

- Bazarov, T. Yu., Lipatov, S. A. (ed.). (2021) *Vzaimodeistvie v sisteme "uchitel" – uchenik – roditeli" kak faktor psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noj sredy: nauchno-metodicheskie materialy [Interaction in the "teacher – student – parents" system as a factor of psychological safety of the educational environment: scientific and methodological materials]*. Moscow: ANO "Rosatom Corporate Academy" Publ.; LLC "A-Prior" Publ., 132 p. (In Russian)
- Beck, U. (2000) *The Brave New World of Work*. Cambridge: Polity press, 202 p. DOI: 10.1017/S0038038501219919 (In English)
- Bordovskaya, N. V., Rean, A. A. (2000) *Pedagogika [Pedagogics]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 304 p. (In Russian)
- Court, S., Kinman, G. (2008) *Tackling Stress in Higher Education*. London: University and College Union, 132 p. (In English)
- Evans, M. (2005) *Killing Thinking: The Death of the University*. London: Continuum, 184 p. (In English)
- Gill, R. (2009) Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. In: R. Flood, R. Gill (eds.). *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Reflections*. London: Routledge, 21 p. (In English)
- Graham, G. (2013) *Universities: The Recovery of an Idea*. Charlottesville: Imprint Academic, 176 p. (In English)
- Gregg, M. (2009) *Function creep: communication technologies and anticipatory labor in the information workplace*. [Online]. Available at: https://www.academia.edu/694897/Working_with_affect_in_the_corporate_university (accessed 14.09.2023). (In English)
- Lobanova, T. N. (2018) *Trudovye interesy. Psikhologicheskie aspekty [Labor interests. Psychological aspects]*. Moscow: Yustitsiya Publ., 194 p. (In Russian)
- Lobanova, T. N. (2021) Metodika izucheniya trudovykh interesov rabotnikov sovremennykh organizatsiy [Methodology for studying the labor interests of employees of modern organizations]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya — Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology*, no. 2, pp. 314–340. DOI: 10.11621/vsp.2021.02.14 (In Russian)
- Samoregulyatsiya i prognozirovanie sotsial'nogo povedeniya lichnosti: Dispozitsionnaya kontseptsiya [Self-regulation and forecasting of social behavior of the individual: Dispositional concept]* (2013). Moscow: TSSPIM Publ., 376 p.
- Starenchenko, Y. L. (2008) *Monitoring trudovykh motivov: metodicheskoe rukovodstvo [Monitoring of labor motives: methodological guidance]*. Saint Petersburg: IMATON Publ., 80 p. (In Russian)
- Washburn, J. (2003) *University, Inc. The Corporate Corruption of Higher Education*. New York: Basic Books, 352 p. (In English)
- Zolotikh, N. V., Shevchenko, T. Yu., Saparov, A. B. (2021) Professional'naya motivatsiya [Professional motivation]. *Central Asian Academic Journal of Scientific Research*, vol. 1, no. 3, pp. 20–25. (In Russian)

Профессиональное взаимодействие психолога и педагога в сопровождении обучения и воспитания детей

И. И. Лушпаева¹

¹ Казанский федеральный университет
420008, Россия, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18

Сведения об авторе:

Ирина Игоревна Лушпаева

SPIN: 5991-8264

Scopus Author ID: 58046750200

ORCID: 00000-0002-8764-1665

e-mail: psilogiairort@mail.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Актуальность темы взаимодействия психолога и педагога как ресурса профессионального сопровождения обучающихся обусловлена изменчивостью социокультурных условий психолого-педагогического сопровождения детей в процессе обучения и воспитания и необходимостью объединения профессиональных усилий в решении вопросов оказания психологической и педагогической поддержки детям.

Понятие «взаимодействие» предполагает субъект-субъектную систему взаимоотношений участников, в отличие слова «воздействие». В рамках деятельностного подхода взаимодействие педагога и психолога

предполагает наличие совместных действий, их осознанной субъектной активности, способствующей изменению образовательно-воспитательной среды, переходу ее на качественно новый уровень, изменению позиций и действий участников, особенностей их восприятия предмета взаимодействия.

В статье проводится теоретический анализ вопроса содержательного и практикоориентированного ракурса понятия «профессиональное взаимодействие психолога и педагога» в рамках обучения, развития и воспитания детей. Статья носит характер обсуждения содержания и направлений продуктивного взаимодействия психолога и педагога в решении единой задачи – создания условий для сохранения нормативного психического и психологического развития современного поколения детей.

Интерес к данной тематике обусловлен возрастающей в социуме ответственностью, возлагаемой на педагога и психолога как субъектов профессиональной деятельности за результаты обучения, развития и воспитания детей. Эта тенденция актуализировала значимость понимания, прежде всего, самими педагогами и психологами точек профессионального и личностного соприкосновения в решении поставленной социально-общественной задачи.

Основная цель обсуждения – определить направления совместного психолого-педагогического сопровождения детей, ракурс профессионального взаимодействия педагога и психолога, который определяется, прежде всего, процессом совместной деятельности двух активных субъектов, где осуществляется не только обмен профессиональными действиями и операциями, но и обмен ценностно-смысловыми установками, позитивными эмоциональными состояниями, т. е. всем, что будет оказывать позитивное влияние на внутренний мир ребенка.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, психолог образования, педагог, развитие ребенка

Professional interaction between psychologists and teachers in child education

I. I. Lushpaeva¹

¹ Kazan Federal University
18 Kremlevskaya Str., Kazan 420008, Russia

Author:

Irina I. Lushpaeva

SPIN: 5991-8264

Scopus Author ID: 58046750200

ORCID: 00000-0002-8764-1665

e-mail: psilogiairort@mail.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Interaction between psychologists and teachers is essential due to variability of social and cultural conditions of psychological and pedagogical support in education and upbringing as well as the need to combine professional efforts to solve the issues related to providing psychological and pedagogical support to children.

‘Interaction’ implies a subject-to-subject system of relationships between the participants, in contrast to ‘impact’. Within the activity approach, interaction between a teacher and a psychologist implies presence of joint actions, their conscious subjective activity, contributing to the change of the educational environment, its transition to a new qualitative level, a change of positions and actions of participants, and their perception of the subject of interaction.

The article presents a theoretical analysis of the content and applied aspects of ‘professional interaction between psychologists and teachers’ in training, development and education of children. We discuss the content and directions of productive interaction between psychologists and teachers aimed at a single task — creating conditions for preserving the normative mental and psychological development of the modern generation of children.

The increasing responsibility for child education, development and upbringing that the society places on teachers and psychologists foregrounds the importance of understanding — first of all, by teachers and psychologists themselves — what kind of professional and personal cooperation between them can facilitate the set task.

The main purpose of the discussion is to determine the directions of joint psychological and pedagogical support of children and the angle of professional interaction between teachers and psychologists, which is primarily defined as the process of joint activity of two active subjects in which they exchange not only professional actions and operations but also value and meaningful attitudes and positive emotional states, i.e., everything that can have a positive impact on the child’s inner world.

Keywords: psychological and pedagogical support, educational psychologist, teacher, child development

Введение

Непрерывные процессы модернизации современного образования, общественные и социальные изменения оказывают влияние на состояние социальной ситуации развития современного детства. Изменяется структура и функциональность семьи, неустойчиво содержание социальных норм, трансформируется традиционных процесс социализации. Повышаются требования к системе образования не только в плане качества обучения детей, но и в вопросах воспитания и управления процессами социализации растущего поколения.

В сложившейся ситуации профессиональное взаимодействие психологов и педагогов приобретает особую значимость и ценность.

Традиционно взаимодействие педагога-психолога с субъектами образовательных отношений (детьми, учителями, родителями, администрацией) осуществляется в рамках деятельности психологической службы образования через систему психолого-педагогического сопровождения детей и взрослых, основной целью которых является решение задач возрастного развития ребенка.

Теоретическую основу психолого-педагогического взаимодействия субъектов в образовательно-воспитательном процессе составили научные подходы отечественных психологов А. А. Леонтьева о взаимодействии внутреннего и внешнего в субъектной активности личности; А. А. Бодалева о соотношении понятий «деятельность» и «общение»; В. И. Слободчикова, М. С. Каган, И. В. Дубровиной о духовном общении взаимодействующих; Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, Л. Ф. Обухова, Д. Б. Эльконина, К. Н. Поливановой и др. о психологическом и психическом развитии ребенка в разные возрастные периоды.

Системообразующими факторами субъектной активности личности, следуя выводам Е. Ю. Райчевой, является самосознание, а его результатом – самоотношение, которое раскрывается в рамках кон-

кретных предметных и социальных отношений субъектов через их мотивы, связанные с самореализацией (Райчева 2011).

Таким образом, субъектную активность психолога образования и педагога можно рассматривать как интегральную и функциональную характеристику их как субъектов профессиональной деятельности, детерминированную отношением к самому себе и своей деятельности.

Успешное освоение ребенком образовательных программ, решение всех задач обучения и воспитания детей в большей степени зависит от профессиональной деятельности педагога, его мастерства и общей педагогической культуры.

И здесь важным является дополняемость позиций психолога и педагога в психолого-педагогических подходах к развитию ребенка, системное взаимодействие на всех этапах работы, как с отдельными детьми, так и с детскими коллективами, является необходимым условием обеспечения эффективности психолого-педагогического сопровождения истории развития, обучения и воспитания ребенка: « когда, психолог и педагог (учитель, воспитатель), с одной стороны, становятся единомышленниками, а с другой – четко различают свои функции и возможности: педагог не подменяет психолога, психолог – педагога» (Волкова 2021).

Общий *результат профессиональных действий* психолога и педагога видится, в первую очередь, в обеспечении преемственности содержания и форм организации воспитательной и образовательной деятельности с учетом специфики возрастных и индивидуальных особенностей развития обучающихся, проектирования комфортной образовательной среды и реализации планируемых условий психолого-педагогического сопровождения.

Следующим результатом является создание вариативных направлений сопровождения детей и взрослых в образовании, а также диверсификация вариативных форм, расширение возможностей ис-

пользования внешних и внутренних ресурсов специалистов и самой образовательной среды для решения задач возрастного развития детей и совершенствования профессиональных компетенций учителя (Умняшова 2017).

И. В. Дубровина делает акцент на гуманитарном, экзистенциальном смысле позитивного взаимодействия всех субъектов в образовании: «... в какой мере сотрудники содействуют созданию в школе условий для комфортного, эффективного и по-человечески полноценного существования и развития детей, подростков, старшеклассников, в какой мере решается проблема культурного развития личности современного учащегося» (Дубровина 2021, 15).

И здесь ситуация взаимодействия приобретает более важный контекст «культурно-профессионального взаимодействия» (Дубровина 2021), в рамках которого станет возможным достижение главного результата этих отношений – помочь ребенку сформировать культуру познания окружающего мира, понять смысл отношений к другим людям и самому себе, сформировать осознанное и ответственное отношение к деятельности.

Таким образом, цель статьи состоит в описании содержательных аспектов и конкретизации примерных результатов профессионального взаимодействия педагога и психолога в образовании. Систематизация примерных результатов сотрудничающих отношений позволяет лучше понять ожидания субъектов образовательных отношений друг от друга и от совместной деятельности. А также теоретический анализ по данной проблеме позволяет наметить приоритетные направления исследований данной темы, что будет способствовать более точному пониманию влияния характера и качества профессионального взаимодействия педагога и психолога на общую картину развития детского поколения.

Материалы и методы

Основными методами реализации поставленной цели стали теоретический обзор литературы по вопросу профессионального взаимодействия, анализ нарративных данных с применением полуструктурированных интервью психологов и педагогов по проблеме профессионального взаимодействия в сопровождении обучения и воспитания детей.

Результаты и их обсуждение

Продуктивное взаимодействие психолога и педагога помогает решить задачу синтеза педагогического опыта с психологической практикой и создания условий для сохранения нормативного психического и психологического развития современного поколения детей.

Поэтому основная задача профессионального взаимодействия педагога и психолога определяется, прежде всего, *процессом взаимодействия двух активных субъектов, в котором осуществляется не только обмен профессиональными действиями и операциями, но и обмен установками, эмоциональными состояниями, смыслами, ценностями, т. е. всем, что будет оказывать позитивное влияние на внутренний мир ребенка.*

Обозначая основные направления профессионального взаимодействия педагога и психолога, нужно отметить, что выбор их был не случаен. Он продиктован современными условиями жизни детей, которые имеют как конструктивное, так деструктивное влияние на общий характер психических и личностных новообразований, поведения ребенка, его отношения к себе и окружающему миру.

Современная социальная ситуация ставит перед учителями и психологами вопрос о том, какие изменения детства происходят в условиях цифровизации, как ценностно-смысловые установки взрослых в отношении развития и воспитания ребенка влияют на личностные и регулятивные аспекты, как решать практическую задачу формирования субъектности

в детском возрасте, как стихийное и организованное обучение влияет на общую картину психического развития и др.

Раскроем содержание направлений совместного профессионального взаимодействия педагога-психолога в рамках психолого-педагогического сопровождения обучения и воспитания детей.

➤ **Изменения детства в условиях цифровизации**

Сегодняшнее детство дошкольников протекает в двух реальностях: «виртуальная реальность» и «реальность в натуральном социальном взаимодействии». Часть процессов психического и интеллектуального развития и часть социализации, происходит в «виртуальной реальности».

Сегодня актуален вопрос о научно-экспериментальном исследовании влияния цифровых ресурсов на психическое развитие ребенка: его психоэмоциональное развитие, формирование когнитивных процессов, регуляторных функций.

Но наиболее важной является разработка вопроса «Что происходит с ребенком и взрослым в момент, когда цифровой контент включен в процессы образовательного, воспитательного и коррекционно-развивающего процессов?».

Скорее это не столько изучение влияния цифровых контентов на психическое и психоэмоциональное ребенка, сколько вопрос дидактический и методический, связанный с изменением профессионального содержания педагогического и психологического сопровождения.

Сегодня педагогу и психологу необходимо определиться в понимании ценности цифровых ресурсов и гаджетов как продуктов современной культуры в образовательном пространстве и сориентироваться в их характеристиках «вредности» или «полезности» не только для детского психического и психологического развития, но и для обогащения педагогической практики.

Также совместное взаимодействие специалистов позволит регулировать в рамках профилактики интернет-зависи-

мостей у детей ситуацию взаимодействия детей с цифровыми ресурсами с пользой для их интеллектуального и эмоционального развития.

➤ **Смысловые и ценностные установки взрослых о развитии и воспитании детей**

Проблемы связаны с некоторыми аспектами аксиологической культуры взрослых, занимающихся воспитанием детей – педагогов и родителей: это те ценности и смысловые установки, которые лежат в основе представлений родителей, педагогов и воспитателей о том, каковы сегодня идеалы воспитания, какие цели оно имеет и как должны выглядеть воспитательные результаты?

Приходится признать, что сегодня данные установки сильно отличаются у взрослых в образовании (учителей, родителей, психологов).

Назрела необходимость формирования у взрослых аксиологической культуры и единых ценностных представлений о воспитании, которые задают новую систему понимания особенностей социальной ситуации развития ребенка, формируемых новообразований, а отсюда и понимания новой миссии образования, его целей и задач.

И тогда сопровождение ребенка выйдет на уровень *диалогического равноправного сотрудничества*, сохранения и развития личности ребенка, формирования его субъектных качеств в полном объеме (Лушпаева 2019).

➤ **О формировании субъектности в детском возрасте**

Практическая задача системы образования – сформировать необходимые субъектные способности и качества личности ребенка, которые позволяют ему в будущем быть готовым к выполнению требований современной социокультурной ситуации и способным к самореализации (Лушпаева 2019).

Поэтому особое внимание педагогов и психологов должно уделяться совместным усилиям по созданию благоприятных условий образовательной среды для раз-

вития субъектности ребенка *в ведущих типах деятельности*: формирование навыков самоорганизации, выполнение простых навыков произвольности действия, соотнесение своих действий с нравственными нормами («хорошо – «плохо»), способности к сочувствию и сопереживанию, контроля за своими действиями и поведением, самостоятельности, смены процессуальной мотивации на мотивацию достижения результата (Лушпаева 2019).

- **Расширение и разнообразие образовательного пространства**, направленное на развитие системы ценностей личности ребенка.

В современных условиях развитие нравственной и смысловой сферы ребенка видится не только в рамках воспитательных мероприятий в образовательной организации.

Сегодня мир социализации детей и влияния на них стихийных форм воспитания значительно шире и пронизывает все пространство жизнедеятельности ребенка: виртуальная реальность, труд, дополнительное образование (кружки, секции, студии развития и пр.), взаимодействие с искусством, межличностное взаимодействие вне образовательного учреждения.

В этой ситуации содержание взаимодействия педагога и психолога будет направлено на проектирование и регулирование условий, обеспечивающих нормативное нравственное, ценностное и эмоциональное развитие ребенка через создание возможностей его включения в поле нравственных и этических ценностей на занятиях, в игре, в познании окружающего мира, в ситуациях свободного общения.

- **Требования к интеллектуальному развитию детей**

Сегодня в образовательной практике наблюдается тенденция к ускорению интеллектуального развития детей в форме искусственной акселерации за счет вытеснения типично детских видов деятельности и замещения их псевдоучебной деятельностью.

Это приводит к снижению активности детей в различных видах деятельности – игровой, познавательной, исследовательской, коммуникативной и пр., что ведет к слабой сформированности у детей предпосылок учебной деятельности, а, следовательно, к снижению их мотивации кучению на следующих уровнях образования (Ясюкова 2016).

Например, игнорирование специфики дошкольного возраста, включение учебного компонента в практику педагогической работы дошкольного образования создает трудность осуществления процесса преемственности между ступенями дошкольного и общего образования.

В связи с этим особую актуальность приобретают проблемы подготовки к системному школьному обучению и, в частности, значения умственного развития будущих школьников для успешности учебной деятельности.

Поэтому необходимо до начала системного обучения с целью профилактики возможных трудностей с освоением учебных умений и навыков организовать взаимодействие педагога и психолога по организации условий для умственного развития детей.

В процессе соответствующего задачам возраста когнитивного развития будет решаться важная задача формирования психологических структур умственной деятельности, являющихся существенной предпосылкой успешности овладения детьми школьными знаниями (Локалова 2009).

- **Влияние нейропсихологического фактора на развития психических функций**

Сегодня многие педагоги отмечают значительный рост количества обучающихся, начиная с начальной ступени обучения, которые имеют трудности с освоением образовательной программы. Эти данным разнятся, но, в среднем, число неуспевающих школьников превышает 30% от общего числа детей.

Своевременное выявление причин, приводящих к неуспеваемости в младшем

школьном возрасте, и соответствующая коррекционная работа позволяют уменьшить вероятность перерастания временных неудач в хроническую неуспеваемость, что, в свою очередь, снижает вероятность возникновения у ребенка нервно-психических и психосоматических расстройств, а также различных форм девиантного поведения, развивающегося на основе стрессовых состояний (Локалова 2009).

Анализ сложившейся в настоящее время ситуации развития ребенка позволяет назвать несколько причин психологического, педагогического, биологического характера:

- недостаточность воздействия социально-культурного и эмоционального фактора, приводящего к обеднению ситуации развития ребенка-дошкольника вследствие значительного сокращения времени общения ребенка со взрослым;

- снижение у современных детей роли игры как ведущей деятельности, обеспечивающей нормальный процесс их психического развития. Особенно это относится к снижению уровня развития сюжетно-ролевой игры, возможности которой для эффективного и полноценного развития ребенка используются в настоящее время далеко не в полной мере (Локалова 2009);

- неправильное понимание родителями и нередко и учителями содержания дошкольной подготовки, заключающейся, по их мнению, в обучении детей письму, чтению и счету (Локалова 2009).

➤ **Особенности хода биологического созревания детей.** В течение нескольких последних десятилетий нейрофизиологи и нейропсихологи отмечали наличие акселерации (ускорение) развития в детской популяции. В связи с этим возрастной переход к показателям готовности ребенка к школе приходился на 5,5-6 лет.

На современном этапе наблюдается обратный процесс – деселерация (замедление) развития, и предростовой скачок

имеет место у детей на 1,5-2 года позже, в возрасте 7,5-8 лет (Рудкевич 2005).

Поэтому сегодня многие дети даже в 7-летнем возрасте, не пройдя необходимый путь биологического развития в целом и физиологического развития мозга в частности, оказываются не готовыми к школьному обучению и психологически. Эта группа детей испытывает позже значительные трудности в процессе адаптации к требованиям школы и условиям учебного процесса (Локалова 2008).

Овладение ребенком сложнейшими человеческими умениями письма, чтения и счета требует от него умения осуществлять мыслительные операции анализа и синтеза, а это невозможно без необходимой степени функциональной зрелости отделов мозга ребенка, без хорошего развития процессов активации и произвольности (Илларионова 2021).

Поэтому сотрудничество педагога и психолога в решении данной проблемы связано не только с проектированием необходимых условий для функционального развития психического ребенка, но и с четкой дифференциацией педагогических и психологических усилий каждого из специалистов в проведении коррекционно-развивающей работы.

Данный вид сопровождения предполагает не тренировку определенных навыков, а формирование целостной функциональной системы через все виды деятельности ребенка, которая позволит ему самостоятельно овладеть различными умениями.

Важным является формирование произвольной регуляции и контроля поведения, пространственных и квазипространственных представлений, фонетического и кинестетического анализа и синтеза, мелкой моторики, объема и прочности восприятия и запоминания вербальных и зрительных стимулов, навыков логического мышления и коммуникативных умений.

Выводы

Проведенный обзор литературы по вопросу профессионального взаимодействия

ствия, анализ нарративных материалов психологов и педагогов по данному вопросу позволил сделать следующие выводы.

1. Процесс взаимодействия предполагает наличие двух взаимосвязанных подсистем: ориентация специалистов на взаимодействие и непосредственно опыт практического взаимодействия, который основан на субъектной активности всех субъектов образовательных отношений. Это способствует формированию культуры профессионального взаимодействия взрослых в системе образования.
2. Определение конкретного содержания совместных действий психолога и педагога по психолого-педагогическому сопровождению позволяет выделить зоны профессионального взаимодействия в общем образовательном пространстве, не нарушая при этом профессиональные задачи каждого специалиста.
3. Конкретизация направлений в сопровождении детей способствует минимизации трудностей, которые могут возникать в решении задач диагностики возрастных особенностей развития и учета этих показателей в индивидуальном сопровождении отдельных категорий обучающихся.
4. В процессе взаимодействия педагога и психолога появляется возможность проектировать и регулировать действия по диагностической, аналитической и прогностической деятельности, формировать психолого-педагогические рекомендации по индивидуальному сопровождению развития детей, обмениваться обоснованной информацией о тактике и стратегии совместной поддержки детей.
5. Решаемые совместно педагогом и психологом задачи должны включать следующие аспекты сопровождения:
 - развитие когнитивных способностей детей (профилактика учебной неуспешности);
 - профилактика поведенческих и эмоциональных нарушений;
 - развитие межличностных взаимодействий и коммуникативных умений;
 - повышение компетентности педагогов и родителей в области педагогики и психологии развития ребенка.

Литература

- Волкова, Е. Н. (2021) Профессиональное взаимодействие педагога-психолога с учителем в школе. *Вестник практической психологии образования*, т. 18, № 2, с. 35–41. DOI: 10.17759/bppe.2021180204
- Владимирова, М. М., Лушпаева, И. И., Мухаметзянова, Ф. Г. (2019) Формирование субъектности в детском возрасте: психологические основы и условия становления. *Казанский вестник молодых учёных*, т. 3, № 5 (13), с. 38–42.
- Дубровина, И. В. (2021) Феномен «межличностное взаимодействие» как культурный компонент образовательной среды. В кн.: *Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию*, № 1. М.: ПИ РАО, с. 13–17.
- Илларионова, И. В. (2021) *Психология раннего возраста*. Чебоксары: ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 50 с.
- Локалова, Н. П. (2008) *Когнитивное развитие как содержание предшкольной подготовки*. М.: Генезис; ПИ РАО, 64 с.
- Локалова, Н. П. (2009) *Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика*. СПб.: Питер, 368 с.
- Райчева, Е. Ю. (2011) Субъектность и самоотношение личности: инверсия гендерных ролей. *Педагогика и психология образования*, № 1, с. 94–98.
- Рудкевич, Л. А. (2005) Эпохальные изменения человека на современном этапе и педагогические инновации. *Вестник практической психологии образования: научно-методический журнал*, № 4 (5), с. 28–39.

- Умняшова, И. Б., Кузнецова, А. А. (2017) Сотрудничество учителя и педагога-психолога в процессе психолого-педагогического анализа учебного взаимодействия. *Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование*, № 4, с. 121–129.
- Ясюкова, Л. А. (2016) Закономерности возрастного развития: критический анализ концепций. *Народное образование*, № 6 (1457), с. 41–52.

References

- Dubrovina, I. V. (2021) Fenomen "mezhlchnostnoe vzaimodeistvie" kak kul'turnyj komponent obrazovatel'noj sredy [The phenomenon of "interpersonal interaction" as a cultural component of the educational environment]. In: *Novaya psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noj real'nosti k ustoychivomu razvitiyu* [The new psychology of professional work of a teacher: from unstable reality to sustainable development], no.1. Moscow: Psychological Institute of RAE Publ., pp. 13–17. (In Russian)
- Illarionova, I. V. (2022) *Psikhologiya rannego vozrasta* [Psychology of early age]. Cheboksary: Cheboksary State Pedagogical University named after I. Y. Yakovlev Publ., 50 p. (In Russian)
- Lokalova, N. P. (2008) *Kognitivnoe razvitie kak sodержание predshkol'noi podgotovki* [School failure: causes, psychocorrection, psychoprophylaxis: training manual]. Moscow: Genesis Publ.; Psychological Institute of RAE Publ., 64 p. (In Russian)
- Lokalova, N. P. (2009) *Shkol'naya neuspevaemost': prichiny, psikhokorreksiya, psikhoprofilaktika* [School failure: causes, psychocorrection, psychoprophylaxis]. Saint Petersburg: Piter Publ., 368 p. (In Russian)
- Raicheva, E. Yu. (2011) Sub'ektnost' i samootnoshenie lichnosti: inversiya gendernykh rolej [Personality subjectivity and self-relationship: gender role inversion]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya — Pedagogy and Psychology of Education*, no. 1, pp. 94–98. (In Russian)
- Rudkevich, L. A. (2005) Epokhal'nye izmeneniya cheloveka na sovremennom etape i pedagogicheskie innovatsii [Human epochal change in modernity and pedagogical innovation]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya: nauchno-metodicheskij zhurnal — Vestnik Practical Psychology of Education: scientific and methodological journal*, no. 4 (5), pp. 28–39. (In Russian)
- Umnyashova, I. B., Kuznetsova, A. A. (2017) Sotrudnichestvo uchitelya i pedagoga-psikhologa v protsesse psikhologo-pedagogicheskogo analiza uchebnogo vzaimodeistviya [Cooperation between teacher and educational psychologist in the process of psychological and pedagogical analysis of learning interaction]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie — Bulletin of Moscow University. Ser. 20. Pedagogical Education*, no. 4, pp. 121–129. (In Russian)
- Vladimirova, M. M., Lushpaeva, I. I., Mukhametzyanova, F. G. (2019) Formirovanie sub'ektnosti v detskom vozraste: psikhologicheskie osnovy i usloviya stanovleniya [Formation of subjectivity in childhood: psychological foundations and conditions of formation]. *Kazanskij vestnik molodykh uchenykh — Kazan Bulletin of Young Scientists*, vol. 3, no. 5 (13), pp. 38–42. (In Russian)
- Volkova, E. N. (2021) Professional'noe vzaimodeistvie pedagoga-psikhologa s uchitelem v shkole [Professional interaction between pedagogical psychologist and teacher at school]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya — Bulletin of Practical Educational Psychology*, vol. 18, no. 2, pp. 35–41. (In Russian)
- Yasyukova, L. A. (2016) Zakonomernosti vozrastnogo razvitiya: kriticheskii analiz kontseptsii [Laws of Age Development: A Critical Analysis of Concepts]. *Narodnoe obrazovanie — National Education*, no. 6 (1457), pp. 41–52. (In Russian)

Представления и концептуализация понятия судьбы у студентов-психологов

М. В. Макарова¹

¹ Санкт-Петербургский государственный университет
199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9

Сведения об авторе:

Мария Владимировна Макарова

SPIN: 6473-1200

ResearcherID: IRZ-8135-2023

ORCID: 0000-0002-8279-0581

e-mail: m.v.makarova@spbu.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Контекст современного мира предельно не определен, ВАН-мир не подчинен логике обыденных представлений и сопровождается крахом иллюзий и ожиданий. Плотность событий последних лет, несомненно, отразилась на способности человека противостоять тревоге, неопределенности, планировать своё будущее, отвечать на вызовы жизни. Нельзя не отметить и актуализацию острой конфронтации с данностями бытия (смысла, смерти, свободы, одиночества и идентичности), которая опосредует способы взаимодействия отдельного человека с миром. Наши представления о мире и событиях, которые в нем происходят, позволяют структурировать наш опыт, быть свя-

занными с другими и лучше осознавать своё место в нем. Судьба, как универсальный и социокультурный феномен, может наилучшим образом описывать картину мира человека. Концепт судьбы многомерен, интуитивно определен в языке и исходно допускает множество интерпретаций, в связи с чем наибольший интерес вызывает то, как он понимается в молодежной среде. В исследовании была поставлена задача прояснить представления о судьбе у студентов-психологов, которые обучаются на втором и третьем курсах, а также магистрантов первого курса факультета психологии СПбГУ. Показаны результаты описательного и интерпретативного феноменологического анализа 30 текстов, полученных в ходе выполнения творческого задания на заданную тему по дисциплине «Экзистенциальная психология». К содержащимся в представлениях характеристикам феномена относятся сопротивление предопределенности, авторство жизни, предсказание, аутентичность и самоактуализация, результат, опыт, смысл, жизненный путь. Эксплицированные качественные данные о феномене судьбы позволяют обобщить и систематизировать манифестные и имплицитные установки студентов, которые определяют их способы трансцендирования бытийных возможностей.

Ключевые слова: судьба, неопределенность, картина мира, феноменология, экзистенциальная психология, данности бытия

Conceptualization of destiny phenomenon represented by psychology students

M. V. Makarova¹

¹ St. Petersburg State University
7–9 Universitetskaya Emb., Saint Petersburg 199034, Russia

Author:

Maria V. Makarova

SPIN: 6473-1200

ResearcherID: IRZ-8135-2023

ORCID: 0000-0002-8279-0581

e-mail: m.v.makarova@spbu.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The context of the modern world is extremely undefined, as the BANI world is not subject to the logic of ordinary perceptions and is accompanied by the collapse of illusions and expectations. The intensity of events in recent years has undoubtedly affected the ability of people to resist anxiety and uncertainty, plan their future and respond to the challenges of life. Further, there has been a severe conflict with the givenness of existence (meaning, death, freedom, loneliness and identity), which mediates the ways in which an individual interacts with the world. Based on their perceptions of the world and the ongoing events, individuals can structure their experiences, connect to others and become more aware of their own place in the world. As a universal and sociocultural phenomenon, destiny, or fate, is presumed to be the best concept for describing one's picture of the world.

The concept of destiny is multidimensional, intuitively defined in language and initially allows for many interpretations. In this connection, the way it is understood in the youth environment attracts the greatest interest. The study was aimed at clarifying the perceptions of destiny among undergraduate (2nd and 3rd year) and master's (1st year) students of the Faculty of Psychology at St. Petersburg State University. The paper reports the results of descriptive and interpretive phenomenological analysis of 30 texts obtained in the course of a creative assignment on a given topic in the discipline Existential Psychology. The characteristics of the phenomenon contained in the representations include: resistance to predetermination, authorship of life, prediction, authenticity and self-actualization, outcome, experience, meaning, and life path. The explicated qualitative data on the phenomenon of destiny allow us to summarize and systematize the students' manifest and implicit attitudes which determine their ways of transcending beingness.

Keywords: destiny, uncertainty, world picture, phenomenology, existential psychology, givenness of existence

Введение

Современный мир характеризуется неопределённым контекстом, он хрупкий, тревожный, нелинейный и непостижимый. BANI-мир очень точно описан известным футурологом Дж. Кашио (Cascio 2020) как мир, который связан с нарастающим хаосом, избытком информации и общим чувством дезориентации. С точки зрения экзистенциальной психологии, жизнь неизменно содержит некий момент неопределенности – это не нечто заданное однажды, а всегда продукт выбора человека. Вместе с тем глобальные антропологические события отражаются на способности человека противостоять тревоге и неопределенности, планировать своё будущее, отвечать на вызовы жизни. Именно сегодня наиболее остро человек конфронтирует с экзистенциальными проблемами времени, жизни и смерти; проблемами свободы, ответственности и выбора; проблемами общения, любви и одиночества; проблемами смысла и бессмысленности существования (Greening 1992). Способности человека учитывать эти данности бытия определяют способы существования в мире, открывают бытийные возможности и со-раскрытие мира в экзистенции. Наши представления о мире и событиях, которые в нем происходят, позволяют структурировать наш опыт, быть связанными с другими и лучше осознавать своё место в нем. Это проблема больших человеческих вопросов, к которым можно отнести размышления человека о своей судьбе.

Культурный концепт «судьба» каждый из нас интерпретирует по-своему, в зависимости от образования, личного опыта, принадлежности к определённой сфере и иных индивидуальных «настроек». По мнению А. А. Леонтьева, «мы можем воспринимать как целое предметный мир только при условии, что в нем есть что-то постоянное, опорные элементы, отображающие в нашем сознании в виде образов, предметов и ситуаций, константных по сравнению с образом мира» (Леонтьев 1997, 144). Ключевым концептом, с помо-

щью которого строится картина мира человека, является судьба (Вежбицкая 1992, 85). Понятие судьбы является социокультурным, поэтому отражает некоторые особенности мировосприятия в разных языках. В русском языке слово «судьба» имеет двойственное значение: оно обозначает высшую силу, над которой человек не властен (*fate* в английском языке), а также является характеристикой пройденного пути, последовательность событий, где человек совершал выборы (*destiny*). В русском языке слово «судьба» имеет такие синонимы, как судьбина, рок, удел, жребий, доля, участь, счастье, будущность, грядущее, предназначение, предопределение, провидение. В обыденных представлениях пословицы демонстрируют многогранное отношение людей к данному понятию: «От судьбы не уйдешь» (стечение обстоятельств, не зависящих от воли человека, ход жизненных событий); «Всякому свой крест» (доля, участь). Также используется при описании существования чего-либо или кого-либо (например, судьба страны) или абстрактное наступающее будущее, которое непостижимо для человека (судьба – не судьба встретиться) (Ушаков 2010, 376). Концепт судьбы многомерен, интуитивно определен в языке и исходно допускает множество интерпретаций.

Психологическое измерение судьбы было заложено З. Фрейдом в эссе «Влечения и их судьбы», написанном в 1915 году (Фрейд 1999). Психический детерминизм, к которому пришел Фрейд, заключается в том, что судьбой управляют инстинктивные побуждения и соответствующие потребности (эрос и танатос). Следует отметить, что принципиальные вопросы относительно случайности и каузальности были рассмотрены Фрейдом ранее, в 1913 году, в работе «Тотем и Табу» (Фрейд 2005). В ней он рассматривал анимистическое сознание, не допускающее случайностей и отрицающее экзистенциальный хаос, и фаталистическое мышление, основанное на игнорировании причин человеческих страданий и отрицающее экзи-

стенциальный порядок. В то время как человек в своем нарциссизме настаивает на том, чтобы рассматривать предполагаемый антагонизм между ним и судьбой как некую первозданную таинственную диспозицию, Фрейд пришел к выводу, что это конструкция человеческого разума, проекция «Я», жаждущая собственного ограничения, «Я», которое, проходя путь от инстинкта к цивилизации, от власти любви к любви власти, создало эгоистические фикции, чтобы объяснить необходимость жить в подавлении и конечную необходимость умереть (Brody 2014).

Л. Зонди создает судьбоаналитическую психологию, указывая на двойственность природы человека (биологическое существо, наделенное психикой, душой, духом), выделяя факторы, формирующие судьбу и ее структурную форму: наследственность, побуждения, социальное окружение, менталитет того времени, в котором живет человек, его интеллектуальные способности и сознательное «Я» личности (Бастракова 2020). Л. Зонди исследует судьбу человека, не принимая ни одну из форм фатализма, а последовательно соотнося её с понятиями «бытие», «экзистенция», «существование», «жизнь» (Юттнер 2002). По словам Зонди, у человека нет единой судьбы, а есть варианты, поскольку человек сам по себе является носителем экзистенциальных возможностей: «Судьба подразумевает свободный выбор индивида между наследственными и осознанными возможностями экзистенции, его сознательное движение по определенным природой ступеням человеческого становления человека» (Юттнер 2002, 13–14). Целостная судьба включает в себя навязанную судьбу и свободную. Навязанная судьба представляет собой состояние, в котором над экзистенциальным стремлением к свободе доминируют коллективная и родовая наследственность, вегетативная природа побуждений, социальный статус, который был навязан человеку от рождения, а также мировоззрение, передаваемое посредством межпоколенческой трансмиссии. Свободную

судьбу Зонди представлял как возможность самостоятельного проектирования человеком своего жизненного пути. Зонди была предложена Методика восьми влечений (метод портретных выборов), судьбоанализ, который фактически стал связующим звеном между психоанализом Фрейда и аналитической психологией Юнга, который отражает особенности проявления выбора на жизненном пути человека. Самая известная модификация судьбоанализа представлена Л. Н. Собчик (2013), где даётся не только психоаналитическая интерпретация, но и индивидуально-личностная, обусловленная в значительной степени конкретной ситуацией и соответствующим состоянием человека.

Виктор Франкл придавал огромное значение понятию «судьба», которое в некотором роде операционализирует более широкое понятие – «жизнь» и вместе с тем соотносится со свободой человека. Именно ответственность и уникальность выбора создают неповторимость судьбы, за границы которой, к сожалению, выйти невозможно. «Судьбой мы называем именно то, что принципиально ускользает от свободы человека, то, что не находится ни во власти, ни в ответственности человека. Причем мы ни на один миг не забываем, что человеческая свобода как таковая накрепко связана с судьбой, поскольку она вообще может раскрыться лишь в ней и благодаря ей. Судьба есть испытание для человеческой свободы» (Франкл 1999, 79). Франкл упоминает три вида судьбы: биологическую (предрасположенность), социальную (взаимная обусловленность человека и социального контекста) и психологическую (противостояние). Неотвратимость судьбы связана с прошлым человека (данность возраста, поступки других людей и т. д.), но свобода в судьбе – это способность использовать то, что уже дано, действовать «по-хозяйски», и, в конечном счете, – выбрать то, как относиться к ней. Франкл наделяет судьбу смыслом, точнее сказать, именно судьба придаёт осмысленность жизни, помогает человеку обрести свой уникаль-

ный образ и принять то, что необходимо, как данность (Франкл 1999). Фундаментальные антропологические способности человека к самодистанцированию и самотрансценденции позволяют свободно определить позицию (установку) по отношению к судьбоносному событию. Выбор является ключевым понятием в экзистенциальной психологии (Гришина 2018), и как только выбор сделан, т. е. одна из возможностей выбрана, это становится частью судьбы (прошлым), которое, как писал Франкл, невозможно изменить, но по отношению к которому мы можем свободно выбрать установку. Таким образом, выбор определяет судьбу как таковую и судьбу самой возможности, что приводит нас к идее ответственности (Франкл 1999). Отталкиваясь от ограничений, наложенных жизненным пространством, человек всё же имеет возможность выбора и свободы: «вечная борьба духовной свободы человека с его внутренней и внешней судьбой и составляет, по сути, человеческую жизнь» (Франкл 1990, 210).

Ролло Мэй, продолжая идеи П. Тиллиха, соотносил идеи судьбы и свободы. Поскольку свобода представляется как способность действовать и утверждать себя, она выражается в экзистенциальной (выбор и действие) и сущностной (переживание целостности бытия) свободе. Именно сущностная свобода непосредственно связана с судьбой как некой внутренней тюрьмой: «Разве судьба, которая есть основа нашей жизни, не держит нас в заключении под надзором одиночества, суровости, а подчас и жестокости окружающего мира, и разве это не вынуждает нас стараться заглянуть за пределы обыденности? Разве неизбежность смерти... не концентрационный лагерь для всех нас? Разве тот факт, что жизнь – это одновременно и радость, и тяжелое обязательство, не толкает нас к размышлению о более глубокой стороне бытия?» (Мэй 1981, 61). Таким образом, Мэй определял судьбу как «набор ограничений и талантов, которые составляют «данности» бытия»,

«строение Вселенной, проявляющее себя в строении каждого из нас» (Мэй 1981, 89–90). Судьба и свобода не противопоставляются, а скорее взаимодополняются: одно не может быть без другого. В некотором смысле можно сказать, что Мэй предлагает использовать судьбу с точки зрения детерминизма, включающую такие данности жизни, как данность нашего рождения и смерти; генетические данности; культурологические данности; обстоятельства внешней жизни (Гришина 2018). Вброшенность человека в мир составляет структуру судьбы, где решающим становятся способы отношения человека к бытию.

Таким образом, с точки зрения психологии допускается идея управления судьбой, будь то бессознательные импульсы, эксплицированные у анализанта, или манифестное авторство по отношению к своей жизненной пути, или же принятие неизбежности и случайности событий, по отношению к которым человек имеет возможность совершить свой уникальный выбор.

Материалы и методы

В исследовании была поставлена задача прояснить, как понимается феномен судьбы в молодежной среде. Выборку составили студенты-психологи, которые обучаются на 2 и 3 курсах, а также магистранты 1 курса факультета Психологии СПбГУ. Все студенты прослушали курс «Экзистенциальная психология» (в осеннем семестре 2022 г. и весеннем семестре 2023 г.), в конце которого ими было получено задание подготовить эссе в свободной форме. Творческое задание было сформулировано следующим образом: «Пожалуйста, изложите своё понимание понятия “судьба” в измерении экзистенциальной психологии. Как известно, В. Франкл определял судьбу как “природный дар”. Р. Мэй предлагал использовать это понятие вместо понятия детерминизма, относящегося к неодушевленным предметам. Как вы представляете это понятие? С чем оно связано, с чем ассоции-

руется? Можно использовать метафоры, цитаты из литературы, предметы искусства... Также не забывайте, что экзистенциальная психология не обнуляет исследования и взгляды на природу человека, но придаёт этим понятиям иной аспект». Всего было отобрано 30 текстов, которые отражали суть задания наиболее полно и имели личностный смысл для автора.

Для исследования использовался феноменологический метод с опорой на качественную стратегию работы с текстами А. Джорджи (Giorgi 1997), в котором предсуждение опосредовалось идеями экзистенциальной философии, сдвиг установки происходил в сторону отчуждения оценочной позиции преподавателя. Для повышения валидации данных была применена интерсубъективная проверка двумя независимыми экспертами (свободный контент-анализ и конденсация смысла).

Целью анализа каждого текста было выделение тем, совокупность которых описывает ядро психологического содержания понятия судьбы. Размышления о судьбе позволяют начать рефлексивное обследование с «высших слоев», интегрирующих общие онтологические представления о существовании, к жизненным нарративам респондентов, восприятию и представлениям обыденной жизни. Основные исследовательские вопросы, которые были поставлены: что такое судьба, какова мера её влияния, какие эмоции вызывает признание присутствия судьбы, какие действия она индуцирует?

Результаты и обсуждение

В результате анализа было выявлено, что ведущей концептуализацией понятия судьбы является жизненный путь человека. Концепт «путь героя» отражает наивысшее воплощение идеи личного нарратива, который вплетается в общий смысловой контекст. Яркое воплощение героя представлено через протагонистов: Гарри Поттера, Печорина, Раскольников, Гамлета, Форреста Гампа, Горбункова, Господина Никто, Ромео и Джульетты, Си-

зифа. Через использование метафоры пути героя, авторы определяют судьбу как последовательность сознательных, моральных и рациональных выборов человека. Так, ключевым элементом судьбы является «выбор». Классической дихотомии ситуации выбора противопоставляется «несовершенство выбора» в принципе и более широкий горизонт видения, который соотносится с абсолютной свободой. В этом пространстве та же дихотомия выглядит иначе: «молчаливая Вселенная» фрондирует с лейтмотивом ответственности: «Судьба еще удобна тем, что на неё можно возложить все свои ошибки и невзгоды, за которые надо, но так не хочется брать ответственность».

Жизненный путь также концептуализируется через понятие «путешествие» («путешествие по реке жизни»). Здесь авторы выделяют идею самопознания, самореализации, исследование своих возможностей и бытийных ограничений. Предназначение в данном случае предъясняется как раскрытие своего таланта, природного дара, который дан непосредственно и поддерживается значимыми фигурами. Имплицитно и эксплицитно такой взгляд направлен на «создание смысла через отношения, работу, хобби и другие занятия». Более того, авторский взгляд направлен в сторону того, что можно было бы назвать отправной точкой в размышлениях: «рано или поздно каждый из нас задумывается о смысле жизни, а значит, размышляет о своей судьбе». В зависимости от того, в какой момент описывается актуальный опыт, смыслообразующий компонент составляет судьбу ретроспективно или описывает связь с возможным будущим.

С одной стороны, авторы определяют судьбу как набор неслучайных факторов, как фаталистический детерминизм («поразительные совпадения»), научный детерминизм («мир непредсказуем для тех, кто не способен познать его»), религиозные убеждения («провидение»).

С другой стороны, приходят к идее о том, что «судьба – это не процесс, а ре-

зультат», который связан со свободой воли человека, субъектностью и автономностью («человек может повлиять сам», «в зависимости от того, как мы к ним [данностям бытия] относимся и что с ними делаем, строится наше мировоззрение, и вся наша жизнь»). Размышляя о судьбе в измерении свободной воли и ответственности, авторы обращаются к философии Сартра («обреченность человека на свободу заставляет его выбирать данные ему краски палитры, чтобы нарисовать свою судьбу»). «Судьба – это инструкция, которая выдается человеку при рождении, и только он сам решает, следовать ей или нет. Человек способен сам определять, куда он хочет двигаться, тем самым формируя свою судьбу, свой жизненный путь».

В представлениях авторов темы судьбы и смерти тесно связаны: «знание о неизбежности смерти создаёт фон, на котором жизнь становится бесценной, так и испытав боль потери, человек может ре-актуализировать свои жизненные ценности». Ведущая тема в этих текстах – это высвечиваемое «чувство беспокойства, которое возникает, когда мы сталкиваемся с неизбежностью нашей смертности и ограничениями нашего существования». Конечность жизни представлена как следствие существования, как рубеж судьбы. В своих текстах авторы не пересекают эту границу, скорее отталкиваются от неё, как от данности: «если оттуда никто не возвращался, то зачем об этом говорить».

Наряду с дедуктивным и индуктивным способами рассуждения, авторы используют абдукцию для оформления гипотетической идеи относительно отсутствия судьбы как таковой («человек полностью свободен от судьбы и её замыслов»). Задаваясь вопросом о внутренней опоре и предельной свободе человека, авторы закономерно поднимают проблему экзистенциальной идентичности и коэкзистенциального общения с Другим («этот человек-без-судьбы не замечает их и упорно продолжает идти вперед»). Здесь авторы приходят к неутешительному вы-

воду о вере в судьбу как особенности работы сознания: «Как только ты начинаешь верить в это, либо верил до этого, то это начинает “управлять” тобой и твоим поведением».

Наиболее интересным аспектом проведенного анализа явилось то, что фактически все авторы обосновывают свою точку зрения посредством рационализации. При этом зачастую нарушается причинно-следственная логика и каузальная согласованность личного нарратива. Яркое эмоциональное переживание судьбы – применение сильных метафор, глубина фундаментальных вопросов – всё же оставляет двойственное ощущение. Преимущественно негативный фон (утраты, испытания, трагичность, неизбежность, безнадежность) перекликается с попыткой установления контроля над судьбой (изменить, управлять, отказаться, превозмочь, уйти). Отчужденная позиция наблюдателя в эмоциональной части текстов имплицитно свидетельствует о пассивном отношении к судьбе, что противоречит рациональной манифестации активности человека и его свободной воли.

Заключение

Работа с текстами студентов оставила приятное впечатление, особенно в части приведения метафор, ссылок на мировую художественную литературу и кинематограф, что говорит о высокой эрудиции авторов. Были извлечены феноменологические описания того, как представлена судьба, какова мера её влияния, какие эмоции вызывает признание присутствия судьбы и какие действия она индуцирует. Предложенные концепты судьбы отражают конфронтацию с данностями бытия, а именно с конечностью жизни, смыслом жизни и свободой. Вместе с тем отсутствует конфронтация с одиночеством, что, возможно, связано с возрастным ограничением выборки. Аналитическое обобщение представлений студентов о судьбе в эмоциональном пространстве заключается в пассивном отношении к влиянию судьбы (желание невмешательства в жизнь),

в когнитивном пространстве – в рационализации посредством объяснительных смыслопорождающих и удерживающих схем, в поведенческом – в активности и способности сделать свободный выбор в пользу подтверждения своей непосредственной субъектности.

Размышление о судьбе позволяет обнаружить трансцендирующие возможности у авторов, которые оформились как тот способ быть, который раскрывает и осуществляет сам человек. В опыте, эксп-

лицированном посредством изложения текста, личностная вовлеченность автора ведет за рамки узко мыслимого сущего и допускает приведение к ясности на полюсе самого автора. Поставленный вопрос о судьбе обладает эвристическим потенциалом (и в научном, и в практических смыслах), подталкивает человека к рефлексии в экзистенциальном измерении и открывает новые бытийные возможности.

Литература

- Бастракова, Н. С. (2020) Жизненная перспектива человека в судьбоанализе Л. Зонди. В кн.: *Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XIII международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании и науке НИТО 2020», Екатеринбург, 24–28 февраля 2020 года*. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, с. 719–740.
- Вежбицкая, А. (1992) Судьба и предопределение. В кн.: *Семантика, культура и мышление: универсальные человеческие концепты и их культурно-специфические модификации*. М.: Изд-во «Русские словари», с. 82–146.
- Гришина, Н. В. (2018) *Экзистенциальная психология*. СПб.: Изд-во С-Петербург. ун-та, 494 с.
- Зонди, Л. (1994) Вера как судьба. В кн.: В. Б. Куликов (ред.). *Психология судьбы: сборник статей по глубинной психологии*. Вып. 1. Екатеринбург: УрО РАН, с. 120.
- Леонтьев, А. А. (1997) *Основы психолингвистики*. М.: Смысл, 287 с.
- Собчик, Л. Н. (2013) *Метод портретных выборов – адаптированный тест Сонди*. СПб.: Речь, 125 с.
- Ушаков, Д. Н. (2010) *Современный толковый словарь русского языка: 10000 слов*. М.: ДОМ. XXI век; РИПОЛ классик, 509 с.
- Франкл, В. (1990) *Человек в поисках смысла: сборник*. М.: Прогресс, 368 с.
- Франкл, В. (1999) *Психотерапия на практике*. СПб.: Ювента, 251 с.
- Фрейд, З. (1999) *Влечения и их судьба*. М.: ЭКСМО-пресс, 428 с.
- Фрейд, З. (2005) *Тотем и табу*. СПб.: Азбука-классика, 253 с.
- Юттнер, Ф. (2002) *Судьбоанализ в выводах. Обзор пяти основных книг Леопольда Зонди*. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 261 с.
- Brody, J. (2014) Fate, philology, Freud. *Philosophy and Literature*, vol. 38 (1), pp. 1–29. DOI: 10.1353/phl.2014.0007
- Cascio, J. (2020) *Facing the age of chaos*. [Online]. Available at: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> (accessed 08.09.2023).
- Giorgi, A. (1997) The theory, practice and evaluation of the phenomenological method as qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 28, pp. 235–260.
- Greening, T. (1992) Existential challenges and responses. *The Humanistic Psychologist*, vol. 20, no. 1, pp. 111–115. DOI: 10.1080/08873267.1992.9986784
- May, R. (1981) *Freedom and destiny*. New York: Norton, 275 p.

References

- Bastrakova, N. S. (2020) Zhiznennaya perspektiva cheloveka v sud'boanalize L. Zondi [Life perspective of a person in L. Szondi's analysis of fate]. In: *Nauka. Informatizatsiya. Tekhnologii. Obrazovanie: materialy XIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferentsii "Novye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii i nauke NITO 2020", Ekaterinburg, 24–28 fevralya 2020 goda* [Science. Informatization. Technologies. Education: Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference "New Information Technologies in Education and Science NITO 2020", Ekaterinburg, Feb-

- ruary 24–28, 2020]. Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publ., pp. 719–740. (In Russian)
- Brody, J. (2014) Fate, philology, Freud. *Philosophy and Literature*, vol. 38 (1), pp. 1–29. DOI: 10.1353/phl.2014.0007 (In English)
- Cascio, J. (2020) *Facing the age of chaos*. [Online]. Available at: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> (accessed 08.09.2023). (In English)
- Frankl, V. (1990) *Chelovek v poiskah smysla: sbornik [Man in search of meaning: a compilation]*. Moscow: Progress Publ., 368 p. (In Russian)
- Frankl, V. (1999) *Psikhoterapiya na praktike [Psychotherapy in practice]*. Saint Petersburg: Yuventa Publ., 251 p. (In Russian)
- Freud, S. (1999) *Vlecheniya i ikh sud'ba [Instincts and their vicissitudes]*. Moscow: EKSMO Publ., 428 p. (In Russian)
- Freud, S. (2005) *Totem i tabu [Totem and taboo]*. Saint Petersburg: Azbuka-klassika Publ., 253 p. (In Russian)
- Giorgi, A. (1997) The theory, practice and evaluation of the phenomenological method as qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 28, pp. 235–260. (In English)
- Greening, T. (1992) Existential challenges and responses. *The Humanistic Psychologist*, vol. 20, no. 1, pp. 111–115. DOI: 10.1080/08873267.1992.9986784 (In English)
- Grishina, N. V. (2018) *Ekzistentsial'naya psikhologiya [Existential psychology]*. Saint Petersburg: St. Petersburg University Publ., 494 p. (In Russian)
- Jüttner, F. (2002) *Sud'boanaliz v vyvodakh. Obzor pyati osnovnykh knig Leopold Zondi [Destiny analysis in summaries. A review of five major books by Leopold Zondi]*. Yekaterinburg: Ural University Publ., pp. 11–34. (In Russian)
- Leontyev, A. A. (1997) *Osnovy psikholingvistiki [Fundamentals of psycholinguistics]*. Moscow: Smysl Publ., 287 p. (In Russian)
- May, R. (1981) *Freedom and destiny*. New York: Norton, 275 p. (In English)
- Sobchik, L. N. (2013) *Metod portretnykh vyborov – adaptirovannyi test Sondi [Projective personality assessment method – adapted Szondi test]*. Saint Petersburg: Rech Publ., 125 p. (In Russian)
- Szondi, L. (1994) Vera kak sud'ba [Faith as the destiny]. In: V. B. Kulikov (ed.). *Psikhologiya sud'by: sbornik statej po glubinnoi psikhologii [The psychology of destiny: a collection of articles on depth psychology]*, iss. 1. Yekaterinburg: Ural Branch of RAS Publ., 120 p. (In Russian)
- Ushakov, D. N. (2010) *Sovremennyyi tolkovyi slovar' russkogo yazyka: 10000 slov [Modern explanatory dictionary of the Russian language: 10000 words]*. Moscow: DOM. XXI vek Publ.; RIPOL klassik Publ., 509 p. (In Russian)
- Wierzbicka, A. (1992) Sud'ba i predopredelenie [Fate and predestination]. In: *Semantika, kul'tura i myshlenie: universal'nye chelovecheskie kontsepty i ikh kul'turno-spetsificheskie modifikatsii [Semantics, culture, and cognition: universal human concepts in culture-specific configurations]*. Moscow: Russkie slovari Publ., pp. 82–146. (In Russian)

Формирование приверженности городу у омских студентов в процессе научно- исследовательской деятельности

А. Ю. Маленова¹, А. А. Маленов¹, Ю. В. Потапова¹

¹ Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского
644077, Россия, г. Омск, пр. Мира, д. 55-А

Сведения об авторах:

Арина Юрьевна Маленова

SPIN: 8179-3954

Scopus AuthorID: 57219232862

ResearcherID: AAH-7974-2021

ORCID: 0000-0001-5778-0739

e-mail: malyonova@mail.ru

Александр Александрович Маленов

SPIN: 9545-2314

Scopus AuthorID: 57224725844

ORCID: 0000-0002-3654-956X

e-mail: malyonov@mail.ru

Юлия Викторовна Потапова

SPIN: 5026-5940

Scopus AuthorID: 58114942500

ResearcherID: AAB-6832-2022

ORCID: 0000-0002-1226-8982

e-mail: kardova.jv@gmail.com

Финансирование: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-20375, <https://www.rscf.ru/project/22-28-20375/>, за счет гранта в форме субсидии, предоставленного из бюджета Омской области, Соглашение № 23-с.

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Формирование позитивной эмоциональной связи с местом своего проживания можно осуществлять через включение психологических воздействий в учебно-профессиональную деятельность студентов. Цель – оказание влияния и установление динамики приверженности городу, а также оценка особенностей предикции миграционных установок участников исследовательского проекта, направленного на формирование позитивной идентичности горожанина. Гипотеза: у студентов экспериментальной группы уровень приверженности городу возрастет, а предикция миграционных установок будет существенно связана с приверженностью и городской идентичностью. Выборка: 111 студентов ОмГУ им. Ф. М. Достоевского (18 человек экспериментальная группа, 93 – контрольная). Методики: шкала миграционных установок личности С. А. Кузнецовой, И. Ю. Кузнецова, А.В. Фещенко, опросник приверженности городу Ю.В. Потаповой, А. Ю. Маленовой, А. А. Маленова, оценка идентичности с городом С. А. Литвиной, О. И. Муравьевой. Формирующий эксперимент проводился с марта по июнь 2023 года. В рамках исследовательской деятельности участники выполняли проекты, связанные с тематикой городской идентичности, приверженности, благополучия горожанина, миграционных установок и их факторов, представляя результаты на научных конференциях разного уровня. Прикладной аспект проекта: разработка студентами образовательных практик, связанных с развитием городской идентичности, и их реализация на городских и региональных мероприятиях. На диагностическом этапе выраженность приверженности городу не имела статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами, тогда как на завершающем этапе у участников проекта показатели планирования будущего, связанного с городом, оказались выше, а уровень приверженности через вовлечен-

ность в жизнь города остался прежним на фоне его снижения у контрольной группы. Кроме того, у участников проекта коэффициент детерминации миграционных установок со стороны двух компонентов приверженности городу – лояльности и вовлеченности – был существенно выше, чем у контрольной группы, подтверждая усиление эмоциональной связи с местом проживания, своей роли в его развитии, а также эффективности оказываемых психологических воздействий.

Ключевые слова: городская идентичность, приверженность городу, миграционные установки, студенты, научный проект, формирующий эксперимент, Омский регион

Research as a way to develop commitment to the city: Evidence from Omsk students

A. Yu. Malenova¹, A. A. Malenov¹, Yu. V. Potapova¹

¹ Dostoevsky Omsk State University
55-A Mira Ave., Omsk 644077, Russia

Authors:

Arina Yu. Malenova

SPIN: 8179-3954

Scopus AuthorID: 57219232862

ResearcherID: AAH-7974-2021

ORCID: 0000-0001-5778-0739

e-mail: malyonova@mail.ru

Aleksandr A. Malenov

SPIN: 9545-2314

Scopus AuthorID: 57224725844

ORCID: 0000-0002-3654-956X

e-mail: malyonov@mail.ru

Yuliya V. Potapova

SPIN: 5026-5940

Scopus AuthorID: 58114942500

ResearcherID: AAB-6832-2022

ORCID: 0000-0002-1226-8982

e-mail: kardova.jv@gmail.com

Funding: The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation (RSF) No. 22-28-20375, <https://rscf.ru/en/project/22-28-20375/>, and a grant from the Omsk Region budget given as a subsidy, Agreement No. 23-s.

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Educational activities can be used as a tool to develop a positive connection with the place of residence. The reported study aimed at forming a positive identity of a city dweller. In particular, it aimed to facilitate the dynamics in the commitment to the city and to assess the predictive features of migration attitudes of study participant. The hypothesis was that students in the experimental group will show a stronger commitment to the city, while the prediction of migration attitudes will be associated with commitment and urban identity. The sample included 111 students of Dostoevsky Omsk State University (18 and 93 people in the experimental and control groups, respectively). A formative experiment (March–June 2023) was used as a research method. As part of the study, participants completed projects on urban identity, commitment, citizen well-being, and migration attitudes and presented the results at scientific conferences.

The applied aspect of the study is the development and implementation by students of educational practices related to the development of urban identity at city and regional events. At the diagnostic stage, the intensity of commitment to the city did not have significant differences between the experimental and control groups; at the final stage, the project participants showed higher indicators of a future associated with the city. Their level of commitment through involvement in the life of the city remained the same, while it decreased in the control group. For project participants, the coefficient of determination of migration attitudes in terms of loyalty and involvement is higher than that of the control group, confirming the strengthening of the emotional connection with the city and the effectiveness of psychological influences.

Keywords: urban identity, commitment to the city, migration attitudes, students, scientific project, formative experiment, Omsk region

Введение

Идея патриотизма, в том числе локального, продолжает свое развитие на фоне обострения мировой политической и экономической ситуации. В образовательных учреждениях разного уровня принимаются меры по укреплению связи молодого поколения со своей страной, малой родиной, в том числе через формирование позитивной социальной идентичности молодежи, эмоциональной связи с местом своего проживания, позволяющей «укорениться» и стабилизировать состояние личности в ситуации неопределенности.

В традиционном понимании городская идентичность выступает компонентом социальной идентичности, результатом идентификации с социальной группой, населяющей определенную территорию, позволяющим отличить эту группу от других общностей того же ранга (Микляева, Румянцева 2011). Далее определение городской идентичности дополняется совокупностью образов и отношений (так называемый «социальный конструктор») (Ефимов, Мина 2021), символов, идеологем и мифов (Семенова 2015), аутентичных, присущих городу черт (Nientied 2018). Отмечается двойственность этого понятия: как результат и процесс (Nientied 2018) осознания принадлежности к городу, как «идентичность города» (социальный конструкт, основанный на коллективных представлениях) и «идентичность с городом» (психологический конструкт, идущий «от личности», ее отношение к городу) (Анисимов 2019). Выделяют ряд функций городской идентичности: атрибутивную (отражение самобытности, уникальности города), оценочную (символический капитал города), интегрирующую (объединение и конструирование жителями общей реальности) (Микляева, Румянцева 2011; Ефимов, Мина 2021; Овсянникова, Саенко 2022).

Особую роль исследование идентичности приобретает на территориях с выраженным конфликтом отношений жителей с пространством проживания, регистрируемым через повышение темпов регио-

нальной миграции. Примером может служить Омская область, темпы убыли населения в которой в 2022 году составили - 9694 человека (Миграция населения Омской области 2022).

В таких условиях сформировать позитивную городскую идентичность, особенно у молодежи, очень сложно. Речь должна уже идти не столько о городской идентичности, сколько о приверженности – феномене, уже рассматриваемом за пределами организационной психологии (Алексеева 2022). Ее можно определить как форму ценностного отношения личности к своему месту проживания, другим жителям, проявление лояльности, желания оставаться в городе, эмоционального расположения и идентификации с ним, вовлеченности в жизнь города, стремления реализовать в нем свой потенциал.

Формирование городской приверженности в молодежной среде требует внимательного отношения к выбору экологических способов воздействия, препятствующих формированию миграционных намерений. К их числу могут быть отнесены способы, включенные в актуальную для молодежи деятельность, например, в учебно-профессиональную, элементом которой выступает освоение позиции исследователя. Помимо познавательной функции, связанной с когнитивными, информационными компетенциями, исследовательская деятельность реализует задачи личностного развития субъекта, в том числе его ценностно-смысловой сферы (Коняев, Вакджира 2012; Белова, Белов 2016), позволяя выстраивать новые отношения с окружающим миром, не только предметным, но и социальным. Сближение исследовательской и проектной форм активности позволяет выстроить связи теории и практики, перейти от абстрактного знания к решению прикладных задач (Шарафутдинова 2017). При организации проектной деятельности важно учитывать ее системный характер (целостность проекта, иерархичность и разноплановость заданий, связь с учебно-воспитательной средой) (Гами-

дов и др. 2019), сочетание педагогического (приобретаемые обучающимся компетенции) и психологического (развиваемые социальные и личностные качества) аспектов (Попова 2020), возможность влияния на систему ценностей, приоритеты, просоциальную направленность личности.

Цель настоящей работы – установление динамики приверженности городу и специфики предикции миграционных установок омских студентов в процессе реализации исследовательского проекта, направленного на формирование позитивной идентичности горожанина.

Материалы и методы

Выборка исследования: 111 студентов факультета экономики, психологии, менеджмента ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, из них 18 человек экспериментальная (ЭГ), 93 – контрольная (КГ) группы (их состав не отличался по полу ($\chi^2=2,04$, $p=0,36$) и возрасту ($t=-0,88$, $p=0,38$)). В ЭГ вошли студенты, включенные в проект по изучению городской идентичности и общественные мероприятия, связанные с ним, в КГ – обучающиеся, не проявляющие активности в данной области. Тестируемая гипотеза: в процессе участия в проекте у студентов ЭГ уровень приверженности городу возрастет в отличие от КГ. Методы исследования: формирующий (психолого-педагогический) эксперимент, t-критерий Стьюдента, регрессионный анализ (линейная регрессия методом исключения).

На первом, диагностическом этапе (март 2023 года) у студентов была замерена приверженность городу с помощью опросника Ю. В. Потаповой, А. Ю. Маленовой, А. А. Маленова. На втором, основном этапе (апрель-июнь 2023 года) проводилась работа с 18 студентами-добровольцами, участниками проекта (без оглашения цели самого эксперимента и его задач), в двух привычных для них направлениях: исследовательском (выполнение индивидуальных научных проектов, связанных с темой городской иден-

тичности, приверженности, благополучия горожанина, миграционных установок с докладом результатов на конференциях разного уровня) и прикладном (разработка и внедрение образовательных практик, связанных с развитием городской идентичности, на мероприятиях городского и регионального уровней). На третьем, контрольном этапе (июнь 2023 года) проводился повторный замер приверженности городу, дополненный анализом миграционных установок (шкала С. А. Кузнецовой, И. Ю. Кузнецова, А. В. Фещенко) и городской идентичности (опросник С. А. Литвиной, О. И. Муравьевой).

Результаты и их обсуждение

На первом этапе сравнение приверженности городу не показало статистически значимых различий между ЭГ и КГ: все студенты демонстрировали средний уровень выраженности измеряемых переменных (см. таблицу 1).

Таблица 1. Миграционные установки и приверженность городу у студентов на первом этапе исследования

Переменные	ЭГ		КГ	
	М	SD	М	SD
Лояльность	49,88	10,94	50,50	9,01
Вовлеченность	49,69	11,44	50,19	9,62
Идентификация с городом	50,13	11,94	49,65	10,29

Примечание: здесь и далее производилось нормирование результатов по шкале Т-баллов.

На контрольном этапе результаты были дополнены шкалами оценки миграционных установок и идентификации с городом (см. табл. 2). Значимые отличия между ЭГ и КГ наблюдались в отношении показателей одной шкалы – планирование будущего, связанного с городом ($t=1,99$, $p\leq 0,05$), выраженных сильнее у участников ЭГ.

Несмотря на то, что статистически значимых различий мало, следует отметить, что в ЭГ средние значения всех исследуемых шкал, связанных с городской идентичностью и приверженностью, выше, тогда как миграционные установки ниже, чем в КГ.

Таблица 2. Миграционные установки и приверженность городу у студентов на контрольном этапе исследования

Переменные	ЭГ		КГ	
	М	SD	М	SD
Миграционные установки	49,25	10,76	51,47	9,63
Лояльность	50,63	9,39	50,06	9,68
Вовлеченность	52,93	10,77	48,62	9,63
Идентификация с городом	52,77	9,35	49,32	9,79
Чувство принадлежности к городу, вера в его возможности	51,00	9,18	50,24	9,71
Эмоциональная привязанность и чувство близости	51,10	11,65	49,83	9,49
Оценка города как уникального	50,63	8,25	50,32	9,39
Личный вклад в жизнь города	52,90	9,09	48,96	10,04
Планирование будущего, связанного с городом	53,98	10,79	48,84	9,88

Оценка динамики, произошедшей за время проведения эксперимента внутри исследуемых групп, показала, что в ЭГ не произошло значимых изменений компонентов приверженности городу: лояльности ($t=-0,28$, $p=0,78$), вовлеченности ($t=-1,4$, $p=0,18$), идентификации с городом ($t=-1,1$, $p=0,29$). В КГ за время реализации проекта значимо не изменились лояльность ($t=0,55$, $p=0,78$) и идентификация с городом ($t=-0,36$, $p=0,71$), но произошло значимое снижение по шкале «Вовлеченность», включенной в опросник городской приверженности ($t=2,52$, $p\leq 0,05$), а в ЭГ этого не наблюдалось – возможно, проведенная программа мероприятий не позволила значимо усилить приверженность городу, но удержала от ее снижения. Для поиска качественных различий с помощью регрессионного анализа были определены связи между собственными миграционными установками (зависимая переменная) и шкалами приверженности (лояльность, вовлеченность, идентификация с городом), а также компонентами городской идентичности (независимые предикторы).

По результатам экспериментального воздействия у ЭГ наблюдался высокий коэффициент детерминации $R^2=0,828$ ($F=36,21$, $p\leq 0,001$):

Собственные миграционные установки = 7,73 – Лояльность * 0,18 – Вовлеченность * 0,11

Примечание. Предиктор «Лояльность» выражен на уровне значимости $p\leq 0,001$, «Вовлеченность» – $p\leq 0,01$.

Важно, что шкалы городской идентичности не имели значимой связи с мигра-

ционными установками, в отличие от шкал приверженности городу. У ЭГ миграционные установки оказались связанными с вовлеченностью и лояльностью. То есть, вероятно, решение о том, уезжать или остаться в Омске, молодые люди будут принимать, опираясь не только на рациональные, но и на эмоциональные аспекты, которые проще сформировать и скорректировать.

У КГ модель связи миграционных установок наблюдается с более низким коэффициентом детерминации $R^2=0,65$ ($F=59,8$, $p\leq 0,001$):

Собственные миграционные установки = 7,00 – Вовлеченность * 0,049 – Планирование будущего, связанного с городом * 0,52 – Оценка уникальности города * 0,23

Примечание. Предикторы «Оценка уникальности города» и «Вовлеченность» выражены на уровне значимости $p\leq 0,05$. Остальные предикторы на уровне значимости $p\leq 0,001$.

Таким образом, у молодежи, не вовлеченной в мероприятия, направленные на изучение городской идентичности и ее факторов, миграционные установки связываются в основном с параметром приверженности городу, определяемым рациональной оценкой – вовлеченностью, которая характеризует возможность реализовать свой потенциал в городе. Оценочный компонент поддерживается построением планов, которые молодые люди стремятся связать с городом проживания и отношением к его уникальности.

Выводы

В процессе проведения эксперимента количественно регистрируемые сдвиги

наблюдались у КГ в области снижения уровня вовлеченности в жизнь города при сохранности этого компонента приверженности у ЭГ. При этом последние чаще, чем КГ, планируют свое будущее через связь с Омском. По результатам анализа связи миграционных установок с приверженностью и городской идентичностью можно заключить, что у молодежи, вовлеченной в проект по изучению городской идентичности, усиливается эмоциональная привязанность к городу, оценка его позитивных сторон. Представители КГ относятся к городу более рационально, прагматично оценивая его возможности для дальнейшего развития. Такая позиция может быть охарактеризована как «рыночная» по отношению к формированию локальной идентичности (основан-

ная на ее оценочном компоненте) и приверженности, вместе с тем включение эмоционального контекста может стать основой для выстраивания своего рода «альтруистичной» позиции, которая вместо ожидания и поглощения благ, которые может дать Малая родина, позволит реализовать активную созидательную роль по отношению к миру вокруг себя. Эта идея имеет гипотетический характер, требуя очередной проверки. Поскольку значимых количественных различий между участниками ЭГ и КГ обнаружилось меньше, чем качественных, перспективой исследования выступает дальнейший анализ данных о миграционных установках студентов и их приверженности городу.

Литература

- Алексеева, Е. А. (2022) Концепт организационной приверженности в социологической дискуссии. *Казанский социально-гуманитарный вестник*, № 6 (57), с. 4–10. DOI: 10.26907/2079-5912.2022.6.4-10
- Анисимов, Н. О. (2019) Идентичность и город. *Наука. Искусство. Культура*, № 3 (23), с. 170–179.
- Белова, Т. Г., Белов, И. П. (2016) Исследовательская деятельность обучающихся как современная педагогическая проблема. *Russian Journal of Education and Psychology*, № 3-2 (59), с. 41–47.
- Гамидов, Л. Ш., Мартазанов, Х. М., Алиева, Р. Р. (2019) Организация проектной деятельности со студентами. *Мир науки, культуры, образования*, № 6 (79), с. 329–331. DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10142
- Ефимов, А. В., Мина, А. П. (2021) Феномен городской идентичности. *Architecture and Modern Information Technologies*, № 1 (54), с. 262–267. DOI: 10.24412/1998-4839-2021-1-262-267
- Коняев, Ю. А., Вакджира, М. Б. (2012) Исследовательская деятельность как педагогическая категория. *Мир науки, культуры, образования*, № 6 (37), с. 174–176.
- Миграция населения Омской области. [Электронный ресурс]. URL: https://55.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/migration-info_12-2022.pdf (дата обращения 28.06.2023).
- Микляева, А. В., Румянцева, П. В. (2011) *Городская идентичность жителя современного мегаполиса. Ресурс личностного благополучия или зона повышенного риска?* СПб.: Речь, 160 с.
- Овсянникова, Н. В., Саенко, Л. А. (2022) Современный образ и имидж Ставрополя: социокультурный анализ. *Вестник культуры и искусств*, № 3 (71), с. 42–51.
- Попова, Т. А. (2020) Проектная деятельность в образовательном пространстве. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*, № 3 (836), с. 252–256.
- Семенова, Д. М. (2015) Формирование городской идентичности в малых городах. *Современные исследования социальных проблем*, № 6 (50), с. 54–63.
- Шарафутдинова, Г. М. (2017) Проектная деятельность как средство развития личности. *Вестник науки и образования*, № 6 (30), с. 97–100.
- Nientied, P. (2018) Hybrid urban identity-The case of Rotterdam. *Current Urban Studies*, no. 6 (01), pp. 152–173. DOI: 10.4236/cus.2018.61008

References

- Alekseeva, E. A. (2022) Kontsept organizatsionnoj priverzhennosti v sotsiologicheskoy diskussii [Concept of organizational commitment of the sociological discussion]. *Kazanskij sotsial'no-gumanitarnyj vestnik — The Kazan socially-humanitarian bulletin*, no. 6 (57), pp. 4–10. DOI: 10.26907/2079-5912.2022.6.4-10 (In Russian)
- Anisimov, N. O. (2019) Identichnost' i gorod [Identity and the city]. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura — The science. Art. Culture*, no. 3 (23), pp. 170–179. (In Russian)
- Belova, T. G., Belov, I. P. (2016) Issledovatel'skaya deyatel'nost' obuchayushchikhsya kak sovremennaya pedagogicheskaya problema [Research activity of students as a modern pedagogical problem]. *Russian Journal of Education and Psychology*, no. 3-2(59), pp. 41–47. (In Russian)
- Efimov, A. V., Mina, A. P. (2021) Fenomen gorodskoj identichnosti [The Phenomenon of Urban Identity]. *Architecture and Modern Information Technologies*, no. 1 (54), pp. 262–267. DOI: 10.24412/1998-4839-2021-1-262-267 (In Russian)
- Gamidov, L. Sh., Martazanov, Kh. M., Alieva, R. R. (2019) Organizatsiya proektnoj deyatel'nosti so studentami [Organization of project activity with students]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya — The world of science, culture and education*, no. 6 (79), pp. 329–331. DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10142 (In Russian)
- Konyaev, Yu. A., Vakdzhira, M. B. (2012) Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak pedagogicheskaya kategoria [Research activity as a pedagogical category]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya — The world of science, culture and education*, no. 6 (37), pp. 174–176. (In Russian)
- Migratsiya naseleniya Omskoj oblasti [Migration of the population of the Omsk region]. [Online]. Available at: https://55.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/migration-info_12-2022.pdf (accessed 28.06.2023). (In Russian)
- Miklyaeva, A. V., Rumyantseva, P. V. (2011) *Gorodskaya identichnost' zhitelya sovremennogo megapolisa. Resurs lichnostnogo blagopoluchiya ili zona povyshennogo riska? [Urban identity of a resident of a modern metropolis. A resource for personal well-being or a high-risk area?]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 160 p. (In Russian)
- Nientied, P. (2018) Hybrid urban identity-The case of Rotterdam. *Current Urban Studies*, no. 6 (01), pp. 152–173. DOI: 10.4236/cus.2018.61008 (In English)
- Ovsiyannikova, N. V., Saenko, L. A. (2022) Sovremennyy obraz i imidzh Stavropolya: sotsiokul'turnyj analiz [The Modern Image and Image of Stavropol: a Socio-Cultural Analysis]. *Vestnik kul'tury i iskusstv — Culture and Arts Herald*, no. 3 (71), pp. 42–51. (In Russian)
- Popova, T. A. (2020) Proektnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom prostranstve [Project activity in educational space]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki — Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching*, no. 3 (836), pp. 252–256. (In Russian)
- Semenova, D. M. (2015) Formirovanie gorodskoj identichnosti v mal'kikh gorodakh [Constructing the urban identity of Russian small towns]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem — Modern Research of Social Problems*, no. 6 (50), pp. 54–63. (In Russian)
- Sharafutdinova, G. M. (2017) Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya lichnosti [Project activity as a means of personal development]. *Vestnik nauki i obrazovaniya — Herald of Science and Education*, no. 6 (30), pp. 97–100. (In Russian)

Гендерные особенности общения подростков

И. Ю. Маргошина¹

¹ Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы
199178, Россия, г. Санкт-Петербург, 12-я линия В.О., д. 13, литера А

Сведения об авторе:

Инна Юрьевна Маргошина

SPIN: 3681-8280

AuthorID: 583206

ORCID : 0000-0001-8391-2547

e-mail: inna_che@rambler.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Интимно-личностная сторона общения в подростковом возрасте становятся ведущей деятельностью. В этом плане интересен гендерный аспект общения. Он формирует у подростка тот сегмент идентичности, который отражает нормативы, ценности, поведенческие паттерны, приписываемые обществом мужчине и женщине. Цель исследования – выявить особенности общения у юношей и девушек. Задачи: изучить и сравнить особенности межличностного общения и его взаимосвязи у подростков мужского и женского пола; составить рекомендации по психопрофилактике трудностей общения подростков с учетом гендерного аспекта. Респондентами эмпирического исследования

стали 13 человек подростков женского пола и 11 человек мужского пола. Средний возраст подростков – 13 лет. Были использованы: методика диагностики личностной агрессивности и конфликтности (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев); методика «Диагностика особенностей общения» (В. Н. Недашковский); методика «Направленности личности в общении» (С. Л. Братченко); методика «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В. В. Бойко). Сравнительный анализ данных осуществлялся при помощи непараметрического критерия Манна-Уитни (U), корреляционный анализ – при помощи критерия ранговой корреляции (критерий Спирмена). Были выявлены следующие гендерные особенности общения у подростков:

1. У девушек уровень конфликтности выше; девушки более авторитарны в общении, а юноши склонны к отказу от равноправия в пользу партнера.
 2. У девушек выявлена положительная взаимосвязь между тенденцией понимать себя и эмоциональной включенностью в общение. Также у девушек выявлена положительная взаимосвязь между индивидуалистическими, эгоцентрическими, манипулятивными установками в общении и снижением эффективных коммуникативных навыков.
 3. У девушек и у юношей выявлены значимые корреляционные связи. Согласно им агрессивная авторитарная позиция в общении взаимосвязаны со снижением тенденции понимать собеседника, выстраивать с ним альтероцентристскую коммуникацию. Эгоцентристская и авторитарная позиции связаны с усилением негативных эмоций в общении и конфликтностью. Таким образом, девушки более агрессивны, авторитарны и конфликтны в общении. Юноши более склонны к конформизму. У всех подростков конфликты, агрессия, манипулятивные стили в общении снижают эффективность коммуникации. У девушек дополнительно снижает эффективность коммуникации эгоистическая установка в общении.
- На основе выводов были составлены рекомендации по организации психологической профилактики трудностей общения у подростков с учетом гендерного аспекта.

Ключевые слова: общение, интимно-личностное общение, коммуникативная компетентность, подростковый возраст, социализация, гендерная идентичность, психологическая профилактика

Gender specifics of communication of adolescents

I. Yu. Margoshina¹

¹ St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work
13A 12th Line Vasilyevsky Island, St. Petersburg 199178, Russia

Author:

Inna Yu. Margoshina

SPIN: 3681-8280

AuthorID: 583206

ORCID : 0000-0001-8391-2547

e-mail: inna_che@rambler.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The intimate and personal side of communication becomes the leading activity in adolescence. This makes the gender aspect of communication interesting, as it forms in an adolescent a segment of identity that reflects the norms, values and behavioral patterns that society attributes to a man and a woman. The purpose of the study is to identify the specifics of communication in male and female adolescents. The study researches and compares the features of interpersonal communication and its interrelationships in male and female adolescents and makes recommendations on psychological prevention of communication difficulties in adolescents taking into account their gender.

The respondents of the empirical study were 13 female adolescents and 11 male adolescents. The average age of respondents was 13 years. The following methods were used: Personal Aggressiveness and Conflict (E.P. Ilyin, P.A. Kovalev), Diagnostics of Communication Features (V.N. Nedashkovsky), Personality Orientation in Communication (S.L. Bratchenko), and Diagnostics of Emotional Barriers in Interpersonal Communication (V.V. Boyko). The comparative analysis of the data was carried out using the nonparametric Mann-Whitney U test. The correlation analysis was carried out using Spearman's rank correlation coefficient.

The following gender features of communication in adolescents were identified:

1. Female adolescents have a higher level of conflict and are more authoritarian in communication, while male adolescents tend to give up equality in favor of the partner.
2. Female adolescents showed a positive relationship between the tendency to understand oneself and emotional involvement in communication. They also showed a positive relationship between individualistic, egocentric and manipulative attitudes in communication and a decrease in effective communication skills.
3. Significant correlations were found in both male and female adolescents. Specifically, an aggressive and authoritarian position in communication is interconnected with a decrease in the tendency to understand the interlocutor and build an alterocentric position with him or her. Egocentric and authoritarian positions are associated with conflict and increased negative emotions in communication.

It can be concluded that female adolescents are more aggressive, authoritarian and have more tendency to conflict in communication. Male adolescents are more inclined to conformism. In all adolescents, conflicts, aggression and manipulative communication styles reduce the effectiveness of communication. In female adolescents, the effectiveness of communication is additionally reduced by the egoistic attitude in communication.

Based on the findings, the author puts forward recommendations on the organization of psychological prevention of communication difficulties in adolescents taking into account their gender.

Keywords: communication, intimate and personal communication, communicative competence, adolescence, socialization, gender identity, psychological prevention

Введение

Еще «мастерами» психологической науки – Л. С. Выготским, Д. Б. Элькониным, А. Н. Леонтьевым, И. С. Коном, А. Г. Ковалевым, М. И. Лисиной, В. Н. Мясищевым – отмечалась значимая роль общения, без которого невозможно становление и формирование личности. Через общение строится весь спектр составляющих социализации личности, вся ее система психологической и социальной адаптации. Общение – системообразующий конструкт познания человек себя и мира посредством различных форм и методов коммуникации.

Несмотря на то, что общение детерминирует психический мир личности уже с рождения, подростковый возраст особенно чувствителен к данной сфере. Ведь интимно-личностная сторона общения в подростковом возрасте становится ведущей деятельностью. Именно данный формат общения Д. И. Фельдштейн выделял среди иных форм подросткового общения (стихийно-групповой и социально-ориентированной) как наиболее актуальный. Через интимно-личностную коммуникацию, создающую некую «камерность» контактов, подросток реализует стремление быть понятным, нужным и признанным, особенно в кругу сверстников (Фельдштейн 2004).

И. С. Кон отмечал, что интимно-личностной сторона общения позволяет подростку научиться открытой коммуникации, не бояться открываться перед другими, ценить себя (Кон 1979).

Общение как процесс интеграции подростка в социальную систему создает необходимые условия для успешной социализации. Подросток, оказавшись на ступени социализации, обусловленной задачами интимно-личностного общения, фокусируется больше на взаимодействии с разными микрогруппами сверстников: от классного коллектива до более референтной (эталонной) группы ровесников, на чьи ценности и нормы ему важно ориентироваться.

Анализируя тенденции потребностей у подростков, Р. И. Калимуллина отмечает следующую группу задач, которые необходимо решить подростку в сфере общения: «1. Устанавливать с окружающими теплые, содержательные, приносящие удовлетворение отношения. 2. Дополнять дружбу детских лет новыми знакомствами с людьми, имеющими иное воспитание, опыт и взгляды. 3. Быть принятыми и признанными в социальных группах и занимать в них определенное положение. 4. Переходить от дружбы и игр со сверстниками того же пола к гетеросоциальным контактам. 5. Избирать приемлемые мужские и женские социальные роли и осваивать подобающее своему телу поведение» (Калимуллина 2010, 222).

Реализация этих задач предполагает развитие коммуникативной компетентности. Подростку важно научиться эффективно передавать информацию, воспринимать нюансировку сообщений, познавать себя и собеседника в процессе межличностного взаимодействия.

Трудности общения создают условия для негативных аспектов в развитии личности, например, таких, как нарушение идентичности, низкая самооценка, проблема одиночества, нарушения психического здоровья и т. п.

Для развития коммуникативной компетенции, безусловно, необходимо учитывать взаимосвязь различных факторов, так или иначе обуславливающих процесс общения. При этом каждый фактор стоит исследовать более дифференцированно. Ведь через понимание его специфики возможно повышение эффективности системы межличностного взаимодействия подростка.

Гендерные аспекты подростковой коммуникации являются одним из таких факторов. Характер общения подростка – это и понимание особенностей гендерной идентичности, ее нормативов, паттернов поведения, которое общество предписывает мужчине и женщине. Так, например, в своих исследованиях А. Р. Галямова отмечает различную роль эмоциональной,

самооценочной составляющей в процесс общения у юношей и девушек (Галямова 2014). Она отмечает, что «между девочками устанавливаются более теплые и тесные взаимоотношения. Мальчики больше озабочены своей независимостью, уверенностью в своих силах, логикой и надежностью. Девочкам-подросткам особенно дорого внимание друзей, чувство ответственности и ощущение взаимной зависимости» (Галямова 2014, 597).

Е. М. Дубовская и А. А. Кочеткова в изучении гендерных аспектов коммуникации у подростков подчеркивают различные позиции в межличностном взаимодействии. У юношей они выявляют большую эгоцентричность, подозрительность при взаимодействии с собеседниками, а у девушек – тенденцию занять авторитарную позицию в общении (Дубовская, Кочеткова 2017).

Учет гендерного аспекта также важен в контексте построения превентивных программ по оптимизации общения у подростков. В них отработка коммуникативных навыков через учет принадлежности к мужскому или женскому полу позволяет подростку выстраивать и дополнять систему идентичности. Кроме того, психопрофилактика проблем общения через систему гендерных отношений также позволит подросткам преодолевать барьеры коммуникации и с противоположным полом.

Эти положения позволили выстроить гипотезу нашего исследования. Мы предполагаем, что есть разница в коммуникативных сторонах, позициях, барьерах общения у подростков разного пола. Учет этих особенностей, включая трудности взаимодействия, позволит выстроить более фокусно оптику задач психологической профилактики трудностей общения

у подростков.

Для проверки гипотезы нами определены цель и задачи эмпирического исследования. Цель — выявить особенности общения у подростков мужского и женского пола. Задачи: изучить и сравнить особенности общения у подростков мужского и женского пола; выявить взаимосвязь между показателями общения у подростков мужского и женского пола; составить рекомендации по задачам психопрофилактики трудностей общения у подростков с учетом гендерного фактора.

Материалы и методы

В качестве респондентов были выбраны 23 человека подростков, обучающихся в 7-м классе СОШ ЦО «Кудрово» г. Санкт-Петербурга, из них 12 девушек и 11 юношей. Средний возраст подростков — 13 лет.

Были использованы следующие методы психодиагностики: методика диагностики личностной агрессивности и конфликтности (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев); методика «Диагностика особенностей общения» (В. Н. Недашковский); Методика «Направленности личности в общении» (С. Л. Братченко); Методика «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В. В. Бойко). Сравнительный анализ данных осуществлялся при помощи непараметрического критерия Манна – Уитни (U), корреляционный анализ – при помощи критерия ранговой корреляции (коэффициент Спирмена).

Результаты исследования

Результаты диагностики личностной агрессивности и конфликтности (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев) представлены в таблице 1.

Таблица 1. Средние значения и сравнительный анализ агрессивности и конфликтности у подростков двух групп

Шкалы	Юноши (n=12) M± m	Девушки (n=11) M± m	Критерий Манна – Уитни (U) Uкр≤0,01=28 Uкр≤0,05=38
Конфликтность	23±1,3	26±1	38
Позитивная агрессивность	8±0,1	11±1,1	41
Негативная агрессивность	7±2,1	12±2,3	9

У юношей выражены показатели конфликтности, позитивной агрессивности и негативной агрессивности. У девушек выражена конфликтность в общении.

При сравнении выявлены значимые различия между группами по двум шкалам – конфликтность и негативная агрессивность, которые более выражены в группе девушек.

Результаты методики «Диагностика особенностей общения» (В. Н. Недашковский) приведены в таблице 2.

У группы юношей выражены такие параметры, как умение понимать собеседника, партнера по общению, умение понимать себя, свои состояния и мотивы поведения, выстраивать понятную и открытую коммуникацию и межличностные границы.

У девушек выражены такие показатели, как умение транслировать однозначные и ясные послания собеседнику, уме-

ние понимать себя и собеседника, строить межличностные границы.

Значимых различий между группами не выявлено.

Результаты методики «Направленность личности в общении» (С. Л. Братченко) представлены в таблице 3.

У юношей доминируют показатель индифферентной направленности личности в общении. Диалогическая направленность личности в общении у юношей выражена слабо. У девушек выражена склонность к индифферентной, авторитарной и манипулятивной направленности личности в общении. Диалогическая направленность личности в общении у девушек выражена слабо.

Значимые различия выявлены по шкале «конформная направленность личности» ($U_{\text{эмп}}=19$). Здесь юноши более склонны к конформизму при взаимодействии с собеседником, чем девушки.

Таблица 2. Средние значения и сравнительный анализ показателей общения у подростков двух групп

Шкалы	Юноши (n=12) M ± m	Девушки (n=11) M ± m	Критерий Манна – Уитни (U); $U_{\text{кр}} \leq 0,01=28$; $U_{\text{кр}} \leq 0,05=38$
Умение понимать собеседника	15,3 ± 0,9	12,0 ± 1,1	39
Умение понимать себя	14,6 ± 1,3	12,6 ± 1,2	51
Умение строить межличностные границы	8,7 ± 1,1	7,5 ± 1,1	50
Особенности посланий в общении	12,5 ± 0,3	13,1 ± 1,2	62

Таблица 3. Средние значения и сравнительный анализ показателей направленности в общении у подростков двух групп

Шкалы	Юноши (n=12) M ± m	Девушки (n=11) M ± m	Критерий Манна – Уитни (U); $U_{\text{кр}} \leq 0,01=28$; $U_{\text{кр}} \leq 0,05=38$
Диалогическая направленность личности	0,9 ± 0,1	0,4 ± 0,1	66
Авторитарная направленность личности	15,6 ± 1,2	23,2 ± 1,3	40
Манипулятивная направленность личности	22,3 ± 0,2	21,5 ± 0,1	61
Конформная направленность личности	21,9 ± 1,2	12,7 ± 1,5	19
Альтроцентристская направленность личности	13,9 ± 0,2	17,5 ± 0,4	56
Индифферентная направленность личности	25,4 ± 1,3	24,3 ± 2,2	61

Результаты методики «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В. В. Бойко) приведены в таблице 4.

У юношей доминируют такие эмоциональные барьеры, как неадекватное проявление эмоций, негибкость, неразви-

тость, невыразительность эмоций. У девушек самое высокое значение имеет такой барьер в общении, как неадекватное проявление эмоций в общении.

Выявлены значимые различия между группами по шкале «нежелание сблизиться с людьми на эмоциональной осно-

ве» ($U_{\text{эмп}}=34$). Этот барьер в общении больше выражен у девушек.

Результаты корреляционного анализа представлены в таблицах 5 и 6.

Таблица 4. Средние значения и сравнительный анализ эмоциональных барьеров в общении у подростков двух групп

Шкалы	Юноши (n=12) M ± m	Девушки (n=11) M ± m	Критерий Манна – Уитни (U); $U_{\text{кр}} \leq 0,01=28$; $U_{\text{кр}} \leq 0,05=38$
Неумение управлять эмоциями, дозировать их	1,9 ± 1,1	2,2 ± 0,3	58
Неадекватное проявление эмоций	2,6 ± 0,2	3,2 ± 0,2	46
Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	2,6 ± 0,1	2,2 ± 0,2	52
Доминирование негативных эмоций	1,3 ± 0,4	1,6 ± 0,1	47
Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	1,9 ± 0,1	3,0 ± 0,3	34

Таблица 5. Корреляционные связи показателей межличностного общения у юношей

Показатели	Позитивная агрессивность	Негативная агрессивность	Конфликт- ность	Умение строить межличностные границы
Умение понимать собеседника	-,581(*)		-,721(**)	
Альтроцентристская направленность	-,741(**)			
Неадекватное проявление эмоций		,749(**)		
Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций				-,626(*)
Доминирование негативных эмоций		,780(**)		

Примечание: ** корреляция значима на уровне $r \leq 0,01$; * корреляция значима на уровне $r \leq 0,05$

Таблица 6. Корреляционные связи показателей межличностного общения у девушек

Показатели общения	Позитивная агрессивность	Негативная агрессивность	Умение понимать себя	Особенности по- сланий в общении	Манипулятивная направленность	Альтроцентристская направленность
Авторитарная направленность	,618(*)					
Манипулятивная направленность		,789(**)				
Альтроцентристская направленность		-,688(*)				
Индифферентная направленность			-,735(**)			
Неумение управлять эмоциями, дозировать их						,686(*)
Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций					,619(*)	
Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе		,839(**)			,794(**)	
Индивидуалистический тип				-,621(*)		-,606(*)
Прагматический тип		-,607(*)			-,613(*)	

Примечание: ** корреляция значима на уровне $r \leq 0,01$; * корреляция значима на уровне $r \leq 0,05$

У юношей выявленные следующие значимые взаимосвязи.

Показатель «позитивная агрессивность» отрицательно взаимосвязан с показателями «умение понимать собеседника» и «альтروцентристская направленность». То есть при усилении позитивной агрессивности, выраженной такими качествами, как напористость и целеустремленность, у юношей снижается умение понимать собеседника, ориентироваться на его цели и потребности.

Показатель «негативная агрессивность» положительно взаимосвязан с показателями «неадекватное проявление эмоций» и «доминирование негативных эмоций». Таким образом, у юношей при усилении доминирования негативных эмоций и неадекватного их проявления возрастает негативная агрессивность, проявляющаяся в нетерпимости к мнению других.

Показатель «конфликтность» у юношей отрицательно взаимосвязан с показателем «умение понимать собеседника». То есть при низком умении понимать собеседника усиливается конфликтность.

Показатель «умение строить межличностные границы» отрицательно взаимосвязан с показателем «негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций». Таким образом, при трудности выражения эмоций юношам сложно выстраивать межличностные границы во взаимодействии.

У девушек выявленные следующие взаимосвязи показателей межличностного общения.

Показатель «авторитарная направленность» личности в общении положительно взаимосвязан с показателем «позитивная агрессивность». Согласно данной связи, у девушек при усилении авторитарной позиции одновременно усиливается позитивная агрессивность, выраженная такими качествами, как напористость, целеустремленность.

Показатель «негативная агрессивность» положительно связан с показателями «манипулятивная направленность»

и «нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе», а также отрицательно связан с показателями «альтروцентристская направленность» и «прагматический тип отношений». Таким образом, у девушек при усилении негативной агрессивности во взаимодействии, выражающейся в нетерпимости к мнению других, одновременно усиливается стремление использовать партнеров и всего процесса общения в своих эгоистических целях и неэмоциональное отношение к людям. Также характерно снижение ориентации на цели и потребности партнеров.

Показатель «манипулятивная направленность» личности в общении положительно связан с показателями «негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций» и «нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе», а также отрицательно связан с показателем «прагматический тип» отношений. Таким образом, чем сильнее проявляется манипулятивное поведение, тем сильнее проявляется нежелание сближения с людьми и скупость эмоциональных реакций.

Показатель «умение понимать себя» отрицательно взаимосвязан с показателем «индифферентная направленность». То есть у девушек способность понимать повышает эмоциональный интерес к партнеру.

У девушек показатель «индивидуалистический тип» в общении отрицательно взаимосвязан с показателем «особенности посланий в общении». То есть, чем больше девушки стремятся быть независимыми и ориентироваться на себя в общении с собеседником, тем меньше у них развита способность различать специфику посланий во взаимодействии с собеседником. Аналогичная характеристика проявляется и в положительной взаимосвязи показателя «альтروцентристская направленность» личности в общении с показателем «неумение управлять эмоциями», а также в отрицательной связи с показателем «индивидуалистический тип» отношений. Но здесь ориентированность на других людей связана с усилением

ем риска потери контроля над эмоциями в общении.

Выводы

1. У девушек уровень конфликтности выше; девушки более авторитарны в общении, а юноши склонны к отказу от равноправия в пользу партнера.

2. У девушек выявлена положительная взаимосвязь между тенденцией понимать себя и эмоциональной включенностью в общение. Также у девушек выявлена положительная взаимосвязь между индивидуалистическими, эгоцентрическими, манипулятивными установками в общении и снижением эффективных коммуникативных навыков.

3. У девушек и у юношей выявлены значимые корреляционные связи, согласно которым агрессивная, авторитарная позиция в общении взаимосвязана со снижением тенденции понимать собеседника, занимать во взаимодействии с ним альтероцентристскую позицию. Эгоцентристская и авторитарная позиции связаны с усилением негативных эмоций в общении и конфликтностью.

Таким образом, девушки более агрессивны, авторитарны и конфликтны в общении. Юноши более склонны к конформизму. У всех подростков конфликты, агрессия, манипулятивные стили в обще-

нии снижают эффективность коммуникации. У девушек дополнительно снижает эффективность коммуникации эгоистическая установка в общении.

На основе выводов могут быть представлены рекомендации для психопрофилактики процесса общения у подростков.

Для психопрофилактической работы с юношами: научить навыкам партнерского общения, эмоциональной включенности в процесс межличностного взаимодействия.

Для психопрофилактической работы с девушками: обучить навыкам регуляции конфликтности в общении, эмоциональной рефлексии в общении.

Для психопрофилактической работы со всеми подростками: развить навыки присоединения к собеседнику, навыки самораскрытия в процессе взаимодействия, выстраивания гибких границ в контактах, понимания интеракций собеседника.

Результаты исследования подтвердили гипотезу о различиях в коммуникации между подростками с учетом их пола. Этот аспект позволит более фокусно строить план психопрофилактических мероприятий в отношении преодоления трудностей общения у девушек и у юношей.

Литература

- Галямова, А. Р. (2014) Гендерные аспекты интимно-личностного общения подростков и их связь с темпераментом. *Современные проблемы науки и образования*, № 2, с. 597.
- Дубовская, Е. М., Кочеткова, А. А. (2017) Гендерные особенности межличностного общения в юношеском возрасте. *Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование*, т. 9, № 3, с. 44–57.
- Калимуллина, Р. И. (2010) Исследования проблем общения подростков в отечественной и зарубежной психологической науке. *Образование и саморазвитие*, т. 18, № 2, с. 220–224.
- Кон, И. С. (1979) *Психология юношеского возраста*. М.: Просвещение, 175 с.
- Фельдштейн, Д. И. (2004) *Психология взросления*. М.: МПСИ; Флинта, 670 с.

References

- Dubovskaya, E. M., Kochetkova, A. A. (2017) Genderные особенности mezhlichnostnogo obshcheniya v yunosheskom vozraste [Gender features of interpersonal communication in adolescence]. *Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie*, vol. 9, no. 3, pp. 44–57. (In Russian)
- Feldshtein, D. I. (2004) *Psikhologiya vzrosleniya [Psychology of growing up]*. Moscow: MPSI Publ.; Flinta Publ., 670 p. (In Russian)
- Galyamova, A. R. (2014) Genderные aspekty intimno-lichnostnogo obshcheniya podrostkov i ikh svyaz' s temeperamentom [Gender aspects of intimate and personal communication of adolescents and

- their relationship with temperament]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* — *Modern problems of science and education*, no. 2, p. 597. (In Russian)
- Kalimullina, R. I. (2010) Issledovaniya problem obshcheniya podrostkov v otechestvennoj i zarubezhnoj psikhologicheskoy nauke [Studies of adolescent communication problems in domestic and foreign psychological science]. *Obrazovanie i samorazvitie* — *Education and Self Development*, vol. 18, no. 2, pp. 220–224. (In Russian)
- Kon, I. S. (1979) *Psikhologiya yunosheskogo vozrasta* [Psychology of youth]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 175 p. (In Russian)

Доработка методики диагностики мотивов вандального поведения для обучающихся подросткового и юношеского возраста

А. И. Матвеева¹, О. В. Кружкова¹, И. В. Воробьева¹

¹ Уральский государственный педагогический университет
620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26

Сведения об авторах:

Алена Игоревна Матвеева

SPIN: 1301-3706

Scopus AuthorID: 57452782400

ResearcherID: AAC-3218-2022

ORCID: 0000-0002-9595-3458

e-mail: lyonchik_7777@list.ru

Ольга Владимировна Кружкова

SPIN: РИНЦ: 7080-7230

Scopus AuthorID: 56662123100

ResearcherID: Q-4655-2016

ORCID: 0000-0002-2569-8789

e-mail: galiat1@yandex.ru

Ирина Владимировна Воробьева

SPIN: 8114-7926

Scopus AuthorID: 56662082000

ResearcherID: T-8507-2017

ORCID: 0000-0003-0561-3888

e-mail: lorisha@mail.ru

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Научно-методическое обеспечение программы предупреждения и профилактики школьного вандализма».

Аннотация. Статья посвящена проблеме вандализма в современном обществе и необходимости более глубокого понимания психологических мотивов, побуждающих к такому поведению. Авторы указывают на недостаток существующих психодиагностических методик, определяя целью исследования психометрическую проверку и доработку опросника «Мотивы вандального поведения» для выборки подростков и юношей. Исследование направлено на адаптацию методики к современным условиям и потребностям, учитывая быстро меняющуюся социальную и технологическую среду.

На первом этапе доработки инструментария экспертами был оценен имеющийся стимульный материал и заменен ряд вопросов, имеющих устаревшие формулировки. Пилотная апробация нового обновленного текста была проведена в июле-августе 2023 г. на выборке из 53 обучающихся общеобразовательных организаций общего образования (в том числе 34 девушки и 19 юношей, средний возраст 13,58 лет) при помощи онлайн-опроса на базе сервиса Яндекс.Формы. Результаты опроса были обработаны методами математико-статистического анализа: оценка надежности шкал проводилась посредством вычисления коэффициента α Кронбаха. Высокие значения показателя (0,977) указывают на согласованность шкал доработанного инструментария и говорит о надежности опросника. Таким образом, обновленный вариант методики может быть использован для диагностики психологических детерминант вандального поведения современных обучающихся, что в свою очередь позволит создать необходимые условия для оптимизации психопрофилактической и психокоррекционной работы в подростковой и юношеской среде. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Научно-методическое обеспечение программы предупреждения и профилактики школьного вандализма».

ческой и психокоррекционной работы в подростковой и юношеской среде. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Научно-методическое обеспечение программы предупреждения и профилактики школьного вандализма».

Ключевые слова: вандальное поведение, школьный графический вандализм, образовательная среда, управление изменениями, психопрофилактика

Development of a diagnostic methodology for assessing the motivation for vandalism in adolescents and young adults

A. I. Matveeva¹, O. V. Kruzhkova¹, I. V. Vorobyeva¹

¹ Ural State Pedagogical University
26 Kosmonavtov Ave., Ekaterinburg 62091, Russia

Authors:

Alena I. Matveeva

SPIN: 1301-3706

Scopus AuthorID: 57452782400

ResearcherID: AAC-3218-2022

ORCID: 0000-0002-9595-3458

e-mail: lyonchik_7777@list.ru

Olga V. Kruzhkova

SPIN: ПИИЦ: 7080-7230

Scopus AuthorID: 56662123100

ResearcherID: Q-4655-2016

ORCID: 0000-0002-2569-8789

e-mail: galiat1@yandex.ru

Irina V. Vorobyeva

SPIN: 8114-7926

Scopus AuthorID: 56662082000

ResearcherID: T-8507-2017

ORCID: 0000-0003-0561-3888

e-mail: lorisha@mail.ru

Funding: The research was carried out as part of the state-commissioned assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation, the topic "Scientific and Methodological Support of the Program for the Prevention of School Vandalism".

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article discusses vandalism and argues for a deeper understanding of psychological motives that drive such behavior. The study reports on the shortcomings of existing psychodiagnostic methods and aims to provide psychometric validation and refinement of the Motivation for Vandalism questionnaire for a sample of adolescents and young adults. The study is an attempt to adapt the methodology to current needs and conditions in view of the dynamic transformation of social and technological environment.

During the initial stage of refining the toolkit, the experts evaluated the existing stimulus material and revised several outdated questions. A pilot test of the revised version was conducted in July–August 2023 on a sample of 53 students from general education institutions (34 females and 19 males, average age 13.58 years) using an online survey based on Yandex.Forms. The survey results were processed using the methods of mathematical and statistical analysis. The reliability of the scales was assessed by calculating the Cronbach's alpha coefficient. High values of the coefficient (0.977) indicate the consistency of the scales in the refined toolkit and suggest its reliability.

Therefore, the revised questionnaire can be used to diagnose the psychological determinants of vandalism in modern students. This will create necessary conditions for optimizing psychological prevention and remediation. This research was conducted as part of the state-commissioned assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation, the topic Scientific and Methodological Support of the Program for the Prevention of School Vandalism.

Keywords: vandalism, motivation for vandalism, diagnostic methodology, adolescents, school vandalism, school environment

Введение

В эпоху информационных технологий и интенсивного научно-технического развития не теряет своей актуальности проблема несанкционированного преобразования или разрушения чужой и общественной собственности или по-другому – вандализм (Кружкова, Девятковская 2017). Вандализм как форма нарушения общественного порядка и деструктивного поведения имеет множество последствий для общества, культуры и экономики. Кроме финансовых затрат на восстановление и ремонт разрушенных объектов, вандализм имеет и другие, менее очевидные негативные последствия, такие как ущерб культурным и историческим памятникам и разрушение культурных ценностей, снижение эстетической привлекательности городской среды и туристических объектов, повышение общественной тревожности и нарастание чувства «угрозы безопасности» и многое другое. Становится очевидным, что вандализм имеет однозначную и крайне негативную оценку в обществе (Руденкин, Порозов 2019). Учитывая возрастные психологические особенности, наиболее подверженными вандальному поведению являются подростки. Во-первых, у подростков формируется потребность в социальной принадлежности и признании со стороны сверстников, что может приводить к стремлению проявлять себя и выделяться в социальной группе через провокационные действия, включая вандализм. Во-вторых, недостаток контроля над импульсами, характерный для этого возраста из-за незавершенного развития префронтальной коры мозга, может привести к безрассудным поступкам. Кроме того, стремление к автономии и независимости от родителей может приводить к отрицанию авторитетов и противостоянию установленным нормам, включая правила общественного поведения, что способствует вандальному поведению (Цыганенко, Петров 2021). При этом объектом такого поведения зачастую становится среда образовательных организаций, в которых

подростки проводят большую часть своего времени. Изучение проявления вандального поведения на данный момент осуществляется чаще всего путем анализа продуктов деятельности, что позволяет внешне описать феномен, не затрагивая его психологическую составляющую. Для противодействия вандализму необходимо всесторонне изучать мотивы его совершения, поскольку такие распространенные методы борьбы, как наказание и устранение последствий вандального поведения, чаще всего не имеют должного эффекта (Николаева, Гребенников 2020). Однако на сегодняшний день этой задаче отвечает только одна психодиагностическая методика – опросник «Мотивы вандального поведения» (Кружкова О. В., Воробьева И. В.), разработанная в 2011 году. Учитывая непрерывно увеличивающуюся скорость изменений окружающей среды (изменение социально-экономических, технологических и др. условий) и возрастную специфику целевой аудитории, целесообразным представляется актуализация стимульного материала методики для подростков.

Целью данного исследования стала психометрическая проверка и доработка личностного опросника «Мотивы вандального поведения» на выборке обучающихся подросткового и юношеского возраста.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели использовался метод психометрического проектирования для оценки и актуализации стимульного материала опросника. Анализ стимульного материала был осуществлен с помощью метода экспертной оценки. Пилотная апробация обновленного опросника была проведена в июле-августе 2023 г. на выборке из 53 обучающихся общеобразовательных организаций общего образования (в том числе 34 девушки и 19 юношей, средний возраст 13,58 лет) при помощи онлайн-опроса на базе сервиса Яндекс.Формы. Результаты опроса были обработаны методами мате-

матико-статистического анализа: оценка надежности шкал проводилась посредством вычисления коэффициента α Кронбаха.

Результаты и их обсуждение

Методика диагностики мотивов вандального поведения подростков и юношей – опросник «Мотивы вандального поведения» был разработан и прошел психометрическую проверку в 2011 г. (Кружкова, Воробьева 2011). Разработка опросника включила в себя 3 основных этапа: 1) организационно-содержательный этап, в рамках которого был проведен анализ теоретико-методологический анализ феномена «вандализм» и разработана тео-

ретическая модель видов вандального поведения, которая и легла в основу содержания методики; 2) проектировочно-исследовательский этап, где было операционализировано содержание методики, была изучена надежность и валидность разработанного инструментария; 3) этап стандартизации, в рамках которого была проведена процедура выделения тестовых норм для заданной возрастной группы – подростки и юноши (Воробьева 2011). В результате первоначальный текст личностного опросника «Мотивы вандального поведения» включил в себя 80 вопросов и 10 шкал, соответствующих на теоретической модели мотивов вандального поведения (таблица 1).

Таблица 1. Классификация видов вандализма по мотивам их совершения

№	Вид вандализма	Мотив совершения
1	Стяжательный	Приобретение, нажива
2	Агрессивный	Разрушение, агрессия
3	Тактический	Достижение личных целей
4	Любопытствующий	Интерес
5	Эстетический	Преобразование окружающей среды, основанное на личных эстетических предпочтениях
6	Экзистенциальный	Самоутверждение, выражение собственной позиции
7	Протестующий	Власть
8	Конформный	Принадлежность к группе
9	Связанный с неудобством среды	Организация собственного комфорта
10	Вызванный скукой	Развлечение

Шкалы опросника отражают основные виды вандализма: стяжательный, агрессивный, тактический, любопытствующий, эстетический, экзистенциальный, протестующий, конформный, вызванный неудобством окружающей среды и вызванный скукой (Кружкова 2011). При детальном анализе вопросов стимульного материала было выявлено, что не все вопросы соответствуют современным реалиям и понятны для современных детей подросткового возраста. Поэтому на первоначальном этапе имеющиеся пункты опросника подверглись экспертной оценке. Экспертами выступили преподаватели психологии и практикующие психологи (3 человека), кроме этого учитывалось мнение подростков и юношей (5 человек). В результате экспертной оценки был сформирован перечень пунктов опроса, нуждающихся в замене (актуализации).

Так как каждый из 80 вопросов методики представляет одну из 10 шкал, отражающих мотивы вандального поведения, к каждому выделенному для доработки вопросу была сформулирована альтернатива – вопрос, отражающий аналогичный мотив вандального поведения. Перечень вопросов, требующих доработки, и их замены представлены в таблице 2.

Таким образом, доработке подверглись 11 пунктов опросника ввиду упоминания устаревших и потерявших свою актуальность предметов и ситуаций. Например, пункт «забрать с собой телефонный справочник из телефонной будки» был заменен на «разобрать школьный компьютер, чтобы забрать домой запчасти», который так же отражает стяжательный вид вандального поведения, но избегает упоминания устаревшего технического прибора – телефонной будки и телефонного спра-

Таблица 2. Перечень вопросов, которые были доработаны

Вид вандального поведения	Номер пункта в опросе	Исходная формулировка	Доработанная (измененная) формулировка
Любопытствующий	24	Пытаться разобраться в чужом телефоне, зная, что непременно испортите и собьете все настройки	Брать в руки предметы в музее, которые запрещено трогать, чтобы рассмотреть их поближе
Тактический	33	Испортить школьный водопровод, чтобы организовать дополнительные каникулы	Разобрать школьный компьютер, чтобы сорвать урок
Тактический	43	Перерезать телефонный провод, чтоб учитель не мог позвонить вашим родителям	Взломать дверь школьного шкафчика, чтобы забрать свой телефон
Тактический	53	Испортить классный журнал накануне родительского собрания, чтобы родители не увидели плохих отметок	Поменять местами клавиши на клавиатуре учителя, что бы сорвать урок
Стяжательный	61	Забрать с собой телефонный справочник из телефонной будки	Разобрать школьный компьютер, чтобы забрать домой запчасти
Тактический	63	Проколоть колеса автомобиля, чтобы любимый человек не смог от Вас уехать	Сломать край подоконника, что бы устроить там тайник
Любопытствующий	64	Попытаться взорвать скалу, чтобы посмотреть, что за ней находится	Взломать дверь школьного шкафчика, чтобы узнать что там хранится
Стяжательный	71	Прихватить домой кулер из какого-нибудь учреждения	Прихватить домой кружку из кафе
Тактический	73	Разбить ртутный термометр в классе для того, чтобы всех отпустили с уроков	Засунуть спички в замочную скважину, чтобы класс не попал на урок
Любопытствующий	74	Взломать вход в заинтересовавшее Вас строение	Поливать газировкой школьное растение, что бы посмотреть что с ним станет
Экзистенциальный	76	Испортить сиденье в общественном транспорте, чтобы каждый пассажир, садящийся на него, думал о том, кто это совершил	Дорисовать картину в музее, и поставить свой автограф, что бы все знали, кто ее дорисовал.

вочника. Или же пункт «пытаться разобраться в чужом телефоне, зная, что непременно испортите и собьете все настройки» был заменен на «брать в руки предметы в музее которые запрещено трогать, чтобы рассмотреть их поближе» (любопытствующий вандализм) ввиду того, что ситуация с чужим телефоном потеряла прежнюю актуальность.

Таким образом, высокие значения показателей коэффициента α Кронбаха (см. таблицу 3) для отдельных шкал (0,740–0,938) указывают на итоговую согласованность пунктов опроса в рамках одной шкалы, а общий показатель опросника (0,977) говорит о согласованности шкал доработанного инструментария и позво-

ляет удостовериться в надежности обновленной версии опросника.

Таблица 3. Результаты проверки структуры опросника

Шкала	α Кронбаха
Стяжательный вандализм	0,829
Агрессивный вандализм	0,913
Тактический вандализм	0,856
Любопытствующий вандализм	0,877
Эстетический вандализм	0,827
Экзистенциальный вандализм	0,740
Протестующий вандализм	0,898
Конформный вандализм	0,824
Вандализм, связанный с неудобством среды	0,854
Вандализм, вызванный скукой	0,938
Опросник (все шкалы)	0,977

Выводы

По результатам исследования можно заключить, что эволюция общества, культуры и технологий актуализируют проблему регулярного обновления стимуль-ного материала психодиагностических методик, в особенности для подростков (как группе людей, наиболее сензитивных к текущим социокультурным и техниче-

ским трендам и реалиям). Обновленный вариант методики может быть использо-ван для диагностики психологических де-терминант вандального поведения со-временных обучающихся, что, в свою оче-редь, позволит создать необходимые условия для оптимизации психопрофи-лактической и психокоррекционной ра-боты в подростковой и юношеской среде.

Литература

- Воробьева, И. В., Кружкова, О. В. (2011) Возможности диагностики мотивов вандального пове-дения. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*, № 42 (259), с. 35–40.
- Кружкова, О. В., Девятковская, И. В. (2017) Организационный вандализм: к проблеме деструк-тивного поведения персонала. *Сибирский психологический журнал*, № 63, с. 150–169.
- Кружкова, О. В., Острикова, С. А. (2011) Классификация вандального поведения и его проявле-ний в молодежной среде. В кн.: *Прикладная психология: материалы 5-й Всероссийской науч-но-практической конференции для практикующих психологов, молодых ученых и студентов, Екатеринбург, 7-8 апр. 2011 г.*, Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, с. 43–47.
- Николаева, Ю. В., Гребенников, В. В., Федякин, А. В., Ростокинский, А. В., Калиновская, В. С. (2020) Исследование особенностей молодежного вандализма в выработка инструмен-тария его профилактики. *Психология и право*, т. 10, № 3, с. 224–234. DOI: 10.17759/psylaw.2020100315
- Руденкин, Д. В., Порозов, Р. Ю. (2019) Что важно учитывать при профилактике вандализма рос-сийской молодежи? В кн.: Н. Г. Скворцов, Ю. В. Асочаков (ред.). *Молодежь XXI века: образ бу-дущего: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 14–16 ноября 2019 года*. СПб.: Скифия-принт, с. 632–633.
- Tsyganenko, K., Petrov, I. (2021) The problem of vandalism among teenagers and ways to solve it. *Sciff. Questions of Students Science*, no. 7 (59), pp. 239–244.

References

- Kruzhkova, O. V., Devyatovskaya, I. V. (2017) Organizacionnyj vandalizm: k probleme destruktivnogo povedeniya personala [Organizational vandalism: to the problem of destructive behavior of per-sonnel]. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal —Siberian Psychological Journal*, no. 63, pp. 150–169. (In Russian)
- Kruzhkova, O. V., Ostrikova, S. A. (2011) Klassifikatsiya vandal'nogo povedeniya i ego proyavlenij v molodezhnoj srede [Classification of vandal behavior and its manifestations in the youth envi-ronment]. *Prikladnaya psikhologiya: materialy 5-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii dlya praktikuyushchikh psikhologov, molodykh uchenykh i studentov, Ekaterinburg, 7-8 apr. 2011 g.* [Applied Psychology: Proceedings of the 5th All-Russian Scientific and Practical Conference for practic- ing psychologists, young scientists and students, Ekaterinburg]. Yekaterinburg: RSPPU Publ., pp. 43–47. (In Russian)
- Nikolaeva, Yu. V., Grebennikov, V. V., Fedyakin, A. V., Rostokinskij, A. V., Kalinovskaya, V. S. (2020) Is- sledovanie osobennostej molodezhnogo vandalizma v vyrabotka instrumentariya ego profilaktiki [Study of the peculiarities of youth vandalism and development of tools for its prevention]. *Psikhologiya i pravo — Psychology and law*, vol. 10, no. 3, pp. 224–234. (In Russian)
- Rudinkin, D. V., Porozov, R. Yu. (2019) Chto vazhno uchityvat' pri profilaktike vandalizma rossijskoj molodezhi? [What is important to consider when preventing vandalism by Russian youth?]. In: N. G. Skvortsov, Yu. V. Asochakov (eds.). *Molodezh' XXI veka: obraz budushchego: Materialy Vse-rossijskoj nauchnoj konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Sankt-Peterburg, 14–16 noyabrya 2019 goda* [Youth of the XXI century: the image of the future: Proceedings of the All-Russian scientific

- conference with international participation, Saint Petersburg, November 14-16, 2019]. Saint Petersburg: Skifiya-print Publ., pp. 632–633. (In Russian)
- Tsyganenko, K., Petrov, I. (2021) The problem of vandalism among teenagers and ways to solve it. *Skif. Voprosy studencheskoj nauki — Sciff. Questions of Students Science*, no. 7 (59), pp. 239–244. (In English)
- Vorob'eva, I. V., Kruzhkova, O. V. (2011) Vozmozhnosti diagnostiki motivov vandal'nogo povedeniya [Possibilities of diagnosing motives for vandal behavior]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya — Bulletin of South Ural State University. Series: Psychology*, no. 42 (259), pp. 35–40. (In Russian)

Вклад К.Д. Ушинского в развитие психологической науки

В. А. Мазилов¹, Ю. Н. Слепко¹

¹ Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского
150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

Сведения об авторах:

Владимир Александрович Мазилов

SPIN: 8082-5199

Scopus AuthorID: 13004734300

ResearcherID: F-9746-2013

ORCID: 0000-0003-0646-6461

e-mail: v.mazilov@yspu.org

Юрий Николаевич Слепко

SPIN: 6602-7202

Scopus AuthorID: 56111886000

ResearcherID: AAF-8745-2019

ORCID: 0000-0001-6768-4652

e-mail: slepko@inbox.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Традиционно научное наследие К. Д. Ушинского оценивается в связи с его ролью в развитии педагогической науки. За ним заслуженно признается выдающийся вклад в разработку и решение общепедагогических проблем (дидактика, индивидуализация образования, педагогика воспитания, сравнительная педагогика и многие другие), в обоснование принципа народности воспитания, роли труда в развитии человека, решении проблем методики и технологии преподавания школьных предметов и т. д. В связи с этим справедливо отнесение К. Д. Ушинского к числу выдающихся отечественных педагогов. Между тем, несмотря на отсутствие в законченном виде целостной психологической концепции, К. Д. Ушинский внес значительный вклад в развитие психологической науки XIX–XX вв. Идеи К. Д. Ушинского как психолога получили высокую оценку психологическим сообществом (Б. Г. Ананьев, К. Н. Корнилов, К. А. Рамуль, В. С. Филатов и др.); им разрабатывались проблемы общей психологии и истории психологии XIX в., психологических основ

нравственного воспитания, мотивации и успеха в обучении, формирования личности и характера в учебной деятельности, психологии воспитания трудолюбия, самостоятельности и ответственности, психологии здоровья и др. Что еще более важно, представления К. Д. Ушинского о роли труда в развитии и воспитании человека были положены в основу реализации базовой идеи ярославской психологической школы – изучения проблем психологии труда, трудового обучения и воспитания. В заключение утверждается, что вклад К. Д. Ушинского в психологическую науку недооценен; его идеи должны стать предметом специального историко-психологического анализа; современное психологическое сообщество должно уделить более пристальное внимание анализу идей К. Д. Ушинского как психолога.

Ключевые слова: К. Д. Ушинский, психология, ярославская психологическая школа

K. D. Ushinsky's contribution to the development of psychological science

V. A. Mazilov¹, I. N. Slepko¹

¹Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
108/1 Respublikanskaia Str., Yaroslavl 150000, Russia

Authors:

Vladimir A. Mazilov

SPIN: 8082-5199

Scopus AuthorID: 13004734300

ResearcherID: F-9746-2013

ORCID: 0000-0003-0646-6461

e-mail: v.mazilov@yspu.org

Iurii N. Slepko

SPIN: 6602-7202

Scopus AuthorID: 56111886000

ResearcherID: AAF-8745-2019

ORCID: 0000-0001-6768-4652

e-mail: slepko@inbox.ru

e-mail: lorisha@mail.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Traditionally, the scientific heritage of K. D. Ushinsky is considered in connection with his role in the development of pedagogical science. He is deservedly recognized for his outstanding contribution to the study and solution of general pedagogical problems (didactics, individualization of education, educational pedagogy, comparative pedagogy, etc.). He is also renowned for the substantiation of the principle of national education and the role of labor in human development, for solving problems of methodology of teaching school subjects, and for many other achievements. This makes it fair to describe Ushinsky as Russia's outstanding teacher. At the same time, Ushinsky also made a significant contribution to the development of psychological science in the 19th and 20th centuries, even though he did not create a complete psychological conception. Ushinsky's psychological ideas were highly appreciated by the psychological community (B. G. Ananyev, K. N. Kornilov, K. A. Ramul, V. S. Filatov and others). He studied problems of general psychology and the history of psychology of the 19th century, the psychological foundations of moral education, motivation and success in learning, the formation of personality and character in educational activities, the psychology of teaching diligence, independence and responsibility, health psycholo-

gy, etc. More importantly, Ushinsky's ideas about the role of labor in the development and character education of a person underlain the implementation of the main research vector of the Yaroslavl psychological school, which is the study of labor psychology, labor training and character education. In conclusion, it is argued that Ushinsky's contribution to psychological science is underestimated: his ideas should become the subject of special historical and psychological analysis, and the modern psychological community should pay closer attention to Ushinsky's psychological ideas.

Keywords: K. D. Ushinsky, psychology, Yaroslavl psychological school

Введение

Утверждение о величии научного наследия К. Д. Ушинского настолько очевидно, что не нуждается в каком-либо специальном и дополнительном обосновании. Насколько обширна и многообразна библиография работ Ушинского, настолько велико и число работ, посвященных анализу его научного творчества.

Например, к середине 80-х гг. прошлого столетия было опубликовано около 2500 работ самого разного типа, посвященных жизни, научному и педагогическому творчеству Ушинского, его педагогическому учению, распространению идей в России и за рубежом (Андреева и др. 1985). За прошедшие неполные четыре десятилетия с выпуска упомянутого ука-

зателя трудов объем литературы об Ушинском не прекращает расти: публикуются научные статьи, монографии, сборники конференций; защищаются диссертации, причем не только по педагогике, но и психологии, философии, филологии.

Сказанное не столько подтверждает величие К. Д. Ушинского, сколько иллюстрирует разнообразие его идей и их высочайший потенциал. Конечно, прежде всего, мы рассматриваем Ушинского как педагога, решение им общепедагогических проблем обучения и воспитания, педагогической антропологии, обоснование им индивидуального подхода в образовании, развитие сравнительной педагогики в России. Хорошо известны идеи Ушинского о принципе народности воспитания, роли труда в воспитании человека; по-прежнему сохраняет свою актуальность его богатое методическое наследие и многое другое.

Между тем, несмотря на устоявшееся признание Ушинского как педагога, следует сказать, что, прежде всего, он был психологом, так как использовал именно психологическое знание для обоснования и решения педагогических проблем и вопросов. Конечно, ввиду ограниченности работ о психологическом наследии Ушинского последний тезис выглядит достаточно спорным. Именно поэтому целью настоящей статьи является восполнение и систематизация знаний о вкладе Ушинского в развитие психологической науки XIX – XX вв. Ввиду ограниченности объема настоящей публикации реализация обозначенной цели будет носить вынужденно тезисный характер.

Материалы и методы

Основным источником информации о оценке психологического наследия К. Д. Ушинского стал ряд научных публикаций, вышедших в разное время и посвященных различным аспектам изучения его психологических взглядов. Прежде всего, речь идет о работах выдающихся отечественных психологов Б. Г. Ананьева

(Ананьев 1969), К. Н. Корнилова (Корнилов 1946), в которых оценивается вклад Ушинского в развитие психологической науки. Вместе с этим ценные сведения об использовании им идей европейской психологии XIX в. содержатся в работе эстонского психолога К. А. Рамуля (Рамуль 1956).

Ценные сведения о решении Ушинским отдельных вопросов и проблем психологии (мотивации обучения, саморегуляции деятельности, формирования характера, психического здоровья, психологии воспитания и др.) содержатся в работах А. Г. Иванова (Иванов 1948), С. О. Кондраковой (Кондракова 2007), Г. В. Лимонцевой (Лимонцева 2011 и др.), И. М. Цветкова (Цветков 1948). О развитии Ушинским практико-ориентированного подхода в психологии авторы уже говорили, поэтому в настоящем тексте данное направление подробно рассматриваться не будет (Мазиллов 2014; Мазиллов 2023).

Ценность психологических идей Ушинского подтверждается не только их потенциалом в решении отдельных проблем и вопросов психологии, но и более масштабным влиянием на развитие психологической науки. Так, на примере ярославской психологической школы авторы попытаются показать, что идеи Ушинского о роли труда в развитии и воспитании человека стали основой для ее становления и развития (Мазиллов, Слепко 2020; Мазиллов, Слепко 2021; Филатов 1948 и др.).

Результаты и их обсуждение

Нельзя сказать, что актуализация психологических идей Ушинского относится только к дню сегодняшнему. Около 80-ти лет назад, готовя доклад к 75-летию со дня смерти Ушинского, известный российский психолог К. Н. Корнилов недвусмысленно охарактеризовал его как психолога (Корнилов 1946). Именно психологические идеи Ушинского, по мнению К. Н. Корнилова, легли в основу разработки им педагогической антропологии. Речь идет о том, что Ушинский реализовал междисциплинарный подход к изучению

человека: «на основе философии, биологических и общественных наук он стремился разрешить вопрос о законах развития жизни человека вообще и законах воспитания – в частности» (Корнилов 1946, 30). Решая эту проблему, Ушинский не просто положил психологическое знание в основу знания педагогического, но и создал систему психологии, обеспечивающую решение задач обучения, воспитания и развития личности. Ведущим в этой системе является принцип развития, который, по мнению К. Н. Корнилова, стал оригинальным способом разработки Ушинским проблем формирования восприятия, внимания, памяти, других психических функций и способностей обучающегося. Вместе с этим К. Н. Корнилов отмечает, что оригинальным для психологии XIX в. был подход Ушинского к разработке проблем сознания, соотношения мышления и речи, чувственной сферы человека, формирования воли и характера и др.

Многие из этих позитивных оценок нашли отклик в работе выдающегося отечественного психолога Б. Г. Ананьева, который также подчеркивал реализацию Ушинским междисциплинарного подхода к разработке целостного знания о человеке (Ананьев 1969). Отметим ценное наблюдение Б. Г. Ананьева, раскрывающее сущность разработанной Ушинским системы психологического знания. Он отмечал, что целостное знание о человеке стало возможным у Ушинского тогда, когда им был использован уровневый подход к пониманию процесса развития человека. Последнее представляет собой последовательное формирование человека на уровне физиологическом, далее – психофизиологическом, собственно психологическом (душевном) и духовном. При этом Ушинский отводил значительное влияние формированию духовного уровня на счет социально-исторических условий общественной жизни, что сегодня могло бы быть проинтерпретировано как реализация принципа культурно-исторической

обусловленности психического развития человека.

Конечно, нельзя сказать, что разрабатываемая Ушинским система психологии имела законченный вид, аналогичный современным теориям и концепциям психического. Разработка им системы психологического знания происходила на фоне явно неудовлетворительного состояния современной ему европейской психологии (прежде всего, английской и немецкой). По мнению К. А. Рамуля современное Ушинскому психологическое знание не позволяло решать прикладные задачи обучения, воспитания, развития человека, что и вынуждало его создавать «свою» систему психологии (Рамуль 1956). Конечно, несмотря на отмеченные К. Н. Корниловым и Б. Г. Ананьевым оригинальные подходы к решению самых разных проблем психологии, нельзя не отметить и критическую оценку степени научности психологических идей Ушинского. Так, Рамуль пишет: «Не примкнув ни к одной из современных ему психологических школ Запада и относясь к каждой из них вполне критически, Ушинский при этом, конечно, не мог совершенно уйти от влияния современной ему научной психологии в ее целом или в ее преобладающей части. Мы видим, что он еще не желает вполне отказаться от того, чтобы и в психологии не “вдаваться в метафизические воззрения там, где невозможно будет избежать их”, хотя и знает, что “эти воззрения не дадут положительных результатов”» (Рамуль 1956, 123). И продолжает: «Подобно “психологиям” отдельных, в особенности немецких школ, психологическая система Ушинского была в значительной степени теоретизирующей и конструирующей. И хотя он сам не раз подчеркивает, что, желая основываться более всего на наблюдении и добытых при его помощи фактических данных ... , его “наблюдение” и “самонаблюдение” остались по существу такими же, какими они были в старой “эмпирической” психологии. Это не систематическое и каждый раз тотчас же протоколируемое наблюдение отдельных пси-

хических явлений, ... а можно сказать, более или менее случайное подмечание той или другой особенности в своих собственных или чужих переживаниях, зафиксированное только в памяти самого психолога» (Рамуль 1956, 123). Наверное, стоит согласиться с оценкой К. А. Рамуля, помня при этом, что первая лаборатория экспериментальной психологии В. Вундта в Лейпциге была открыта лишь спустя десять лет (в 1879 г.) после выхода в свет «Человека как предмета воспитания» (1868-1869 гг.).

Далее лишь упомянем, что отмеченные еще К. Н. Корниловым и Б. Г. Ананьевым оригинальные подходы к решению Ушинским самых разных проблем психологии находили в разное время отклик в психологическом сообществе. Отмечается вклад Ушинского в разработку проблем психологии воспитания (Иванов 1948; Цветков 1948), мотивации обучения (Кондракова 2007), саморегуляции деятельности (Лимонцева 2011; Филатов 1948), формирования характера (Лимонцева 2012), развития и сохранения психического здоровья человека (Лимонцева 2013) и др. Уже этот неполный перечень решавшихся им вопросов и проблем позволяет утверждать, что система психологии Ушинского была системой практической психологии, имевшей существенно более позитивный характер не только в сравнении с современным ему психологическим знанием (Рамуль 1956), но и в сравнении с появившейся лишь десятилетие спустя физиологической психологией Вундта (Мазиллов 2014).

Отметим еще один немаловажный момент, связанный с разработкой Ушинским вопросов и проблем психологии. Его влияние на развитие молодой психологической науки XIX – первой половины XX вв. не просто недооценено, но даже и приблизительно не проанализировано в сколь-нибудь систематическом виде.

Между тем последнее является значительным упущением психологического сообщества и требует пояснения.

В ряде работ авторов (Мазиллов, Слепко 2021; Мазиллов, Слепко 2022а) было обобщено, что базовой идеей ярославской психологической школы на всем протяжении ее истории является разработка проблем психологии труда, трудового обучения и воспитания. В первую очередь они были встроены в содержание исследований ярославских психологов основателем психологической школы в Ярославле В. С. Филатовым (Мазиллов, Слепко 2022б). Решая вновь актуализированную в 1940–50-е гг. проблему интеграции теории психологии и практики школьного обучения и воспитания, Филатов использовал идеи Ушинского о роли труда в формировании характера (Филатов 1948). Они легли в основу оригинального подхода ярославских психологов к решению проблемы политехнизации школьного и вузовского образования, развития исследований по проблемам психологии труда, трудового обучения и воспитания.

Выводы

В заключение отметим, что прозвучавшие более семидесяти лет назад призывы К. Н. Корнилова о необходимости настоящего, углубленного изучения и понимания Ушинского более чем актуальны и для дня сегодняшнего. Обращение к Ушинскому как психологу не должно носить ритуальный характер упоминаний о нем в числе выдающихся отечественных педагогов и психологов прошлого. Его идеи удивительно созвучны проблемам, стоящим перед современной психологией, – реализации междисциплинарных исследований в психологии, создания системы психологического знания, поиска и определения предмета психологии и многим другим.

Литература

- Ананьев, Б. Г. (1969) Педагогическая антропология К. Д. Ушинского и ее современное значение. *Вопросы психологии*, № 2, с. 3–14.
- Иванов, А. Г. (1948) О психологических основах нравственного воспитания в педагогической системе К.Д. Ушинского. В кн.: *Ученые записки. Вып. XIII (XXIII). Педагогика и психология*. Ярославль: ЯГПИ, с. 53–75.
- Андреева, Е. П. и др. (сост.). (1985) *К. Д. Ушинский. Библиографический указатель трудов и литературы о жизни и деятельности К. Д. Ушинского*. М.: АПН СССР, 486 с.
- Кондракова, С. О. (2007) Успех как стимул учения в дидактике К.Д. Ушинского. *Сибирский педагогический журнал*, № 5, с. 167–176.
- Корнилов, К. Н. (1946) К. Д. Ушинский как психолог. В кн.: Е. Н. Медынский (ред.). *Ученые записки. Том XXXIII. Памяти К.Д. Ушинского*. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, с. 29–39.
- Лимонцева, Г. В. (2011) Психологические основы лени в трудах К. Д. Ушинского. *Ярославский педагогический вестник*, т. 2, № 2, с. 257–259.
- Лимонцева, Г. В. (2012) К. Д. Ушинский: роль привычек и навыков в формировании характера. *Вестник Санкт-петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика*, Вып. 3, с. 55–61.
- Лимонцева, Г. В. (2013) Психологические аспекты физического и психического здоровья в трудах К.Д. Ушинского. *Наука и современность*, № 20, с. 110–114.
- Мазилев, В. А. (2014) Разработка практической психологии: непонятый и неоцененный проект К. Д. Ушинского. *Ярославский педагогический вестник*, т. 2, № 3, с. 191–199.
- Мазилев, В. А. (2023) Великий русский психолог Константин Дмитриевич Ушинский. *Ярославский педагогический вестник*, № 1 (130), с. 101–115.
- Мазилев, В. А., Слепко, Ю. Н. (2021) Психология труда, трудового обучения и воспитания в ярославской психологической школе: ранние этапы. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, т. 6. № 4 (24), с. 240–276.
- Мазилев, В. А., Слепко, Ю. Н. (2022а) Психология труда, трудового обучения и воспитания в ярославской психологической школе. Часть 2. ранние этапы становления. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, т. 7. № 3 (27), с. 234–272.
- Мазилев, В. А., Слепко, Ю. Н. (2022б) *Филатов Василий Степанович: Методолог, психолог, организатор науки*. Ярославль: РИО ЯГПУ, 223 с.
- Рамуль, К. А. (1956) К. Д. Ушинский и западноевропейская психология. *Вопросы психологии*, № 5, с. 114–124.
- Филатов, В. С. (1948) Учение Ушинского о воле и ее воспитании. В кн.: *Ученые записки. Вып. XIII (XXIII). Педагогика и психология*. Ярославль: ЯГПИ, с. 75–105.
- Цветков, И. М. (1948) Воспитание трудолюбия у детей (по Ушинскому). В кн.: *Ученые записки. Вып. XIII (XXIII). Педагогика и психология*. Ярославль: ЯГПИ, с. 105–133.

References

- Anan'ev, B. G. (1969) Pedagogicheskaya antropologiya K. D. Ushinskogo i ee sovremennoe znachenie [Educational anthropology K. D. Ushinsky and its modern significance]. *Voprosy psikhologii*, no. 2, pp. 3–14. (In Russian)
- Ivanov, A. G. (1948) O psikhologicheskikh osnovakh нравstvennogo vospitaniya v pedagogicheskoy sisteme K. D. Ushinskogo [On the psychological foundations of moral education in the pedagogical system K. D. Ushinsky] In: *Ucheny'e zapiski. Vyp. XIII (XXIII). Pedagogika i psikhologiya* [Scientific notes. Vol. XIII (XXIII). Pedagogy and psychology]. Yaroslavl: YGPI Publ., pp. 53–75. (In Russian)
- Andreeva, E. P. et al. (1985) Bibliograficheskij ukazatel' trudov i literatury o zhizni i deyatel'nosti K. D. Ushinskogo [K. D. Ushinsky. Bibliographic index of works and literature about the life and work of K. D. Ushinsky]. Moscow: APN SSSR Publ., 486 p. (In Russian)
- Kondrakova, S. O. (2007) Uspekhi kak stimul' ucheniya v didaktike K. D. Ushinskogo [Success as a stimulus for learning in didactics K. D. Ushinsky]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal — Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 167–176. (In Russian)

- Kornilov, K. N. (1946) K. D. Ushinskij kak psikholog [K. D. Ushinsky as a psychologist]. In: E. N. Medynskiy (ed.). *Uchenye zapiski. Tom XXXIII. Pamyati K. D. Ushinskogo* [Scientific notes. Volume XXXIII. In memory of K. D. Ushinsky]. Moscow: MGPI im. V. I. Lenina, pp. 29–39. (In Russian)
- Leemontceva, G. V. (2011) Psikhologicheskie osnovy leni v trudakh K. D. Ushinskogo [Psychological foundations of laziness in the works of K. D. Ushinsky]. *Iaroslavskij pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 2, no. 2, pp. 257–259. (In Russian)
- Leemontceva, G. V. (2012) K. D. Ushinskij: rol' privyчек i navykov v formirovanii kharaktera [K. D. Ushinsky: the role of habits and skills in character formation]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika — Bulletin of St. Petersburg University. Episode 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*, iss. 3, pp. 55–61. (In Russian)
- Leemontceva, G. V. (2013) Psikhologicheskie aspekty fizicheskogo i psikhicheskogo zdoro'ya v trudakh K. D. Ushinskogo [Psychological aspects of physical and mental health in the works of K. D. Ushinsky]. *Nauka i sovremennost' — Science and modernity*, no. 20, pp. 110–114. (In Russian)
- Mazilov, V. A. (2014) Razrabotka prakticheskoy psikhologii: neponyatnyj i neotsenennyj proekt K. D. Ushinskogo [Development of practical psychology: the misunderstood and unappreciated project of K. D. Ushinsky]. *Iaroslavskij pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 2, no. 3, pp. 191–199. (In Russian)
- Mazilov, V. A. (2023) Velikii` russkii` psiholog Konstantin Dmitrievich Ushinskii` [The great Russian psychologist Konstantin Dmitrievich Ushinsky]. *Iaroslavskii` pedagogicheskii` vestneyk — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 1 (130), pp. 101–115. (In Russian)
- Mazilov, V. A., Slepko, Iu. N. (2021) Psikhologiya truda, trudovogo obucheniya i vospitaniya v iaroslavskoj psikhologicheskoy` shkole: rannie etapy [Psychology of work, labor training and education in the Yaroslavl psychological school: early stages]. *Institut psikhologii Rossii'skoj akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya — Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*, vol. 6, no. 4 (24), pp. 240–276. (In Russian)
- Mazilov, V. A., Slepko, Iu. N. (2022a) Psikhologiya truda, trudovogo obucheniya i vospitaniya v iaroslavskoj psikhologicheskoy shkole. Chast' 2. Rannie etapy stanovleniya [Psychology of work, labor training and education in the Yaroslavl psychological school. Part 2. Early stages of development]. *Institut psikhologii Rossii'skoj akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya — Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*, vol. 7, no. 3 (27), pp. 234–272. (In Russian)
- Mazilov, V. A., Slepko, Iu. N. (2022b) *Filatov Vasilij Stepanovich: Metodolog, psikholog, organizator nauki* [Filatov Vasily Stepanovich: Methodologist, psychologist, organizer of science]. Yaroslavl: RIO YGPU Publ., 223 p. (In Russian)
- Ramul, K. A. (1956) K. D. Ushinskij i zapadnoevropejskaya psikhologiya [K. D. Ushinsky and Western European psychology]. *Voprosy psikhologii*, no. 5, p. 114–124. (In Russian)
- Filatov, V. S. (1948) Uchenie Ushinskogo o vole i ee vospitanii [Ushinsky's doctrine of the will and its education] In: *Uchenye zapiski. Vyp. XIII (XXIII). Pedagogika i psikhologiya* [Scientific notes. Vol. XIII (XXIII). Pedagogy and psychology]. Yaroslavl: YGPI Publ., pp. 75–105. (In Russian)
- Tcvetkov, I. M. (1948) Vospitanie trudoliubiya u detej (po Ushinskomu) [Cultivating hard work in children (according to Ushinsky)] In: *Uchenye zapiski. Vyp. XIII (XXIII). Pedagogika i psikhologiya* [Scientific notes. Vol. XIII (XXIII). Pedagogy and psychology]. Yaroslavl: YGPI Publ., pp. 105–133. (In Russian)

Педагогическое наследие в образовании для устойчивого развития: психологические аспекты

Ю. Л. Мазуров¹, И. В. Владимиров¹, Р. Р. Гасанова¹

¹ Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
119991, Россия, г. Москва, Ленинские горы, д. 1

Сведения об авторах:

Юрий Львович Мазуров

SPIN: 4175-8418

Scopus AuthorID: 6603206355

ResearcherID: L-9040-2015

ORCID: 0000-0001-9716-2783

e-mail: jmazurov@yandex.ru

Игорь Викторович Владимиров

SPIN: 6684-4118

ResearcherID: JEO-9713-2023

ORCID: 0000-0003-4880-5863

e-mail: vladimirov.msu@bk.ru

Рената Рауфовна Гасанова

SPIN: 4256-8644

ResearcherID: AAM-9027-2020

ORCID: 0000-0002-4641-0019

e-mail: renata_g@bk.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Стартовавший в начале XXI века проект образования для устойчивого развития (ОУР) успешно продолжается в наше время. Это связано с высоким статусом образования как приоритетного в современном обществе социального института. На протяжении всей истории ОУР этот глобальный проект постоянно совершенствовался и наполнялся новым содержанием, преимущественно различными образовательными инновациями. Вместе с тем опыт реализации идеологии ОУР показал, что инновации в образовании более эффективны в тех случаях, когда они опираются на местные и национальные традиции, проявляющие себя в качестве педагогического наследия (ПН). Однако ПН до сих пор формально не признано ни в форме нематериального культурного наследия, ни в качестве условия выстраивания современных систем качественного образования. В результате оно слабо изучено и слабо востребовано. Ценнейшие идеи великих мыслителей прошлого – от Я. А. Коменского и И. Г. Песталоцци до А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского – в области обучения, просвещения и воспитания нередко предаются забвению, хотя могли бы работать на «будущее, которого мы хотим». Тем более что формирование идеологии ОУР продолжается. И в этом процессе могут быть восприняты и актуальные идеи из

наследия выдающегося русского педагога К. Д. Ушинского, который, в частности, считал основой образования его *народность*, что пока не нашло должного отражения в соответствующем дискурсе. Сложившийся де-факто когнитивный диссонанс между объективной заинтересованностью социума в развитии качественного образования и слабой представленностью в этом процессе ПН во многом объясняется разного рода психологическими барьерами между оставшимися в прошлом творцами ПН и современными проводниками образовательной политики. Отмеченная проблема требует значительно большего внимания к психологическим аспектам внедрения ПН в современные системы ОУР как со стороны образовательного сообщества, так и со стороны профессиональных психологов. В представленной работе рассматриваются такие аспекты, как развитие личности, познавательные процессы, эмоциональная сфера личности. Однако ими далеко не исчерпывается вся проблематика психологической составляющей внедрения ПН как незаменимой опоры ОУР. Своим выступлением авторы привлекают внимание педагогической общественности к необходимости более активного включения потенциала психологии в практики качественного образования.

Ключевые слова: образование для устойчивого развития, педагогическое наследие, цели устойчивого развития, педагогическая психология

Pedagogical heritage in education for sustainable development: psychological aspects

Y. L. Mazurov¹, I. V. Vladimirov¹, R. R. Gasanova¹

¹ Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russia

Authors:

Yuri L. Mazurov

SPIN: 4175-8418

Scopus AuthorID: 6603206355

ResearcherID: L-9040-2015

ORCID: 0000-0001-9716-2783

e-mail: jmazurov@yandex.ru

Igor V. Vladimirov

SPIN: 6684-4118

ResearcherID: JEO-9713-2023

ORCID: 0000-0003-4880-5863

e-mail: vladimirov.msu@bk.ru

Renata R. Gasanova

SPIN: 4256-8644

ResearcherID: AAM-9027-2020

ORCID: 0000-0002-4641-0019

e-mail: renata_g@bk.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Due to the high profile of education as a priority social institution, education for sustainable development (ESD) has been a successful ongoing international project. Throughout its history, ESD has seen continuous improvement embracing new content, mainly, various educational innovations. At the same time, the ESD ideology has shown that innovations in education are more effective when they are based on local and national traditions that manifest themselves as a pedagogical heritage (PH). However, PH has not still received a formal recognition either as intangible cultural heritage or a condition for building modern systems of quality education. As a result, it is poorly studied and in low demand. The most valuable ideas of the great educationalists and thinkers of the past — from Komensky and Pestalozzi to Makarenko and Sukhomlinsky — often fall into oblivion, while they could work for “*the future we want.*” All the more so as the formation of ESD ideology is still on. In this light, ESD can benefit from the relevant ideas from the legacy of the outstanding Russian educator K. Ushinsky. To him, education was underpinned by national identity, which has not yet been properly reflected in the corresponding discourse. The *de facto* cognitive dissonance that has developed between the objective interest of society in the development of quality education and low representation of PH in this process is largely explained by various kinds of psychological barriers between the old-time developers of PH and today’s administrators of educational policy. This issue requires much more attention to the psychologi-

cal aspects of PH implementation in modern ESD systems, both from the educational community and from professional psychologists. The reported research examines such aspects as personality development, cognitive processes, and an individual’s emotional sphere. However, they far from exhaust all the psychology-related challenges to the implementation of PH as an indispensable support for ESD. To conclude, the article aims to draw the attention of the pedagogical community to the need for a more active use of the potential of psychology in practices of quality education.

Keywords: education for sustainable development, pedagogical heritage, sustainable development goals, pedagogical psychology

Введение

Проблематика образования прочно закрепились в глобальной повестке дня в связи с принятием мировым сообществом концепции устойчивого развития в качестве универсальной доктрины развития

цивилизации на всю исторически обозримую перспективу. В первых же документах этой доктрины определено, что образование – это *решающий* фактор перемен, перемен к лучшему. Успешное проведение в 2005–2014 гг. Десятилетия ООН

образования в интересах устойчивого развития (ОУР) еще более укрепило высокий статус образования как важнейшего социального института и как приоритетного направления обеспечения прогресса.

Приоритетность образования убедительно отражена и в принятых ООН в 2015 г. Целях устойчивого развития (ЦУР) на период до 2030 г. Учитывая внимание к этой проблематике абсолютного большинства стран мира, правомерно предположить, что ЦУР 4 «Качественное образование» будет достигнута, а поставленные в рамках этой цели задачи будут решены. Однако очевидно при этом, что «качественное образование» – это вопросы не только организации и финансирования, но и вопросы содержания образования, т. е. вопросы форм и методов обучения, просвещения и воспитания. Мы полагаем, что адекватное решение этих вопросов должно обеспечиваться посредством синтеза инноваций в образовании (что активно продвигается) и ценных традиций в этой сфере (чему не всегда уделяется должное внимание).

Традиции в сфере образования представлены *педагогическим наследием* (ПН), играющим ключевую роль в обеспечении качественного образования. К сожалению, эта роль зачастую довольно скромная как в нашей стране, так и в мире в целом. Формально феномен ПН не отрицается, что отражается, в частности, в использовании этого понятия в профессиональной лексике. Однако присутствие его в образовательных практиках и в педагогическом дискурсе в целом оставляет желать много лучшего. Одна из причин такого парадокса кроется, по нашему мнению, в проблеме недооценки психологических аспектов внедрения ПН в образование, ставшей узким местом в повсеместном продвижении ОУР. В связи с этим предлагаемый дискурс нацелен на привлечение внимания к этим аспектам как необходимому шагу на пути признания ПН в качестве важной предпосылки формирования образа эффективного образования.

Материалы и методы

В статье рассмотрены понятия «педагогическое наследие» и «образование для устойчивого развития», показана их тесная связь и синергизм для достижения ЦУР 4. Для обоснования важной роли ПН в стратегиях реализации ОУР применен философско-методологический анализ с использованием понятийного аппарата педагогической психологии. В результате анализа роли ПН для ОУР выделены психологические аспекты: развитие личности, познавательные процессы, эмоциональная сфера личности. Для поиска информации использованы современные системы научного цитирования: RSCI, Scopus, WoS, РИНЦ. При написании статьи использована информация из современных научных статей, официальных документов ООН и ЮНЕСКО, монографий, аналитических отчетов.

Результаты и их обсуждение

Феномен педагогического наследия. Проведение в 2023 году в России *Года педагога и наставника* обусловило рост внимания к актуальным вопросам совершенствования образования. Есть основания полагать, что среди таких вопросов важная роль принадлежит проблематике ПН, под которым мы понимаем *совокупность ценных педагогических идей прошлого, важных для целей образования в настоящем и будущем*. ПН в тех или иных формах присутствует в истории культуры от античности до наших дней.

Однако ценность ПН до сих пор слабо осознана в современном социуме, что явно препятствует эффективному развитию образования. Парадокс этого явления состоит в том, что существование ПН не оспаривается, по этой тематике имеется немало публикаций (Абзалов, Костоусов 2009; Болученкова 1999; Федорова 1987 и др.). Эталонными объектами ПН являются, например, идеи, изложенные в «Великой дидактике» Я. А. Коменского и *теория элементарного природосообразного воспитания и обучения* И. Г. Песталоцци.

К числу зарубежных творцов ПН прошлого можно отнести также Д. Локка, А. Дистервега, И. Ф. Гербарта, Ф. Фрёбеля и др. Однако сам феномен этой категории нематериального культурного наследия изучен слабо, а потому не стал предметом перспективных междисциплинарных исследований и почти не востребован на практике.

В России немало примеров выдающихся достижений педагогической культуры, ставших ПН. К числу творцов ПН с полным основанием можно отнести С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, Н. К. Крупскую, В. А. Сухомлинского. Одним из наиболее ярких таких проявлений педагогической культуры является творчество К. Д. Ушинского, чей 200-летний юбилей отмечался в 2023 году. Яркими образцами наследия этого выдающегося русского педагога являются его школьный учебник «Родное слово» (не менее полутора сотен переизданий только в России), хрестоматия «Детский мир» (68 переизданий общим тиражом более миллиона экземпляров), трехтомник «Педагогическая антропология». Наследием стали и его публикации в Журнале Министерства народного просвещения, где он в течение ряда лет был главным редактором. В этом журнале опубликован цикл его классических произведений, прежде всего «Труд в его психическом и воспитательном значении», «О нравственном элементе в русском воспитании» и знаменитое «Родное слово».

Празднование юбилея К. Д. Ушинского усилило в обществе убеждение в том, что прогресс в образовании в нашей стране и в зарубежном мире мог бы быть большим, если бы инновации в этой сфере опирались на традиции, иными словами – на достижения педагогической культуры прошлого, то есть на ПН.

Важно при этом отметить, что ПН формируется не только профессиональными педагогами. Оно может быть результатом деятельности выдающихся деятелей культуры, оказавших значительное воспитательное влияние на население соответствующих стран и народов. Практиче-

ски во всякой суверенной культуре мы можем назвать выдающихся творческих деятелей, оставивших после себя бесценное духовное наследие и ставших абсолютными авторитетами для своих народов, их учителями и наставниками. В Англии это В. Шекспир, во Франции – Ж.-Ж. Руссо, в Германии – И. В. Гёте, в Китае – Конфуций, на Востоке – Авиценна и т. д.

В Туркменистане таким духовным авторитетом прошлого бесспорно является поэт Махтумкули Фраги, творчество которого имеет несомненную воспитательную составляющую. Выдающееся национальное и международное значение творчества этого классика туркменской литературы было признано в мае текущего года включением его наследия в реестр программы ЮНЕСКО «Память мира». Коллекция произведений Махтумкули – это ценнейший образец наследия туркменского народа. У этого наследия, несомненно, есть важная педагогическая составляющая, требующая изучения и использования в самых современных образовательных технологиях.

Значительная педагогическая составляющая усматривается и в работах ряда выдающихся деятелей науки. В России это М. В. Ломоносов, Д. И. Менделеев, В. В. Докучаев, В. И. Вернадский. Особенно велик вклад в отечественное ПН российских литераторов – от Л. Н. Толстого до Л. М. Леонова. Это актуально и для наследия выдающихся деятелей культуры других народов мира, формирующих национальную идентичность.

Педагогическое наследие и образование для устойчивого развития. Высказанная в конце XX столетия идея образования для устойчивого развития трансформировалась в начале XXI века в уникальный образовательный проект, к которому подключились практически все страны мира. Одной из главных идей этого проекта стало сотрудничество стран в деле выявления и распространения наиболее эффективных образовательных практик. С этой целью участники проекта

проводили инвентаризацию своих достижений в сфере образования, что в конечном счете нашло отражение в итоговых документах Десятилетия ОУР (ЮНЕСКО 2014). В них, как правило, формально не представлена образовательная ретроспектива. Однако знакомство с этими документами убеждает, что их идейные основы построены на прочном фундаменте проверенного веками ПН цивилизации.

Одной из таких основ в идеологии ОУР является идея нравственного воспитания учащихся, воспринимаемая ныне как педагогическая аксиома. Вместе с тем история формирования этой аксиомы прямо указывает на её авторов. В их числе, прежде всего, Я. А. Коменский, сформулировавший в его «Великой дидактике» (1632 г.) принципы нравственного воспитания подрастающего поколения; далее, это И. Г. Песталоцци, внесший неоценимый вклад в методику нравственного воспитания личности и целый ряд других мыслителей, среди которых особое место принадлежит К. Г. Ушинскому. Этот выдающийся русский педагог считал, что главная задача педагогики – это воспитание нравственности, а не наполнение головы знаниями. Обучение, по Ушинскому, – это средство воспитания, а миссия школы – готовить человека к жизни и труду.

Еще один важный вопрос в идеологии ОУР связан с проблемой компетентности педагогов и наставников, которая в наше время, по мнению экспертов, оставляет желать много лучшего. Интересно, что проблема личности педагога существовала и раньше, а Ушинский не только видел её, но и осознавал принципиальный её характер. Вот яркое тому подтверждение из его наследия: *«В воспитании всё должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания»* (Ушинский 1988, 253).

Формирование идеологии ОУР продолжается. И в этом процессе могут быть восприняты и другие идеи из наследия К. Д. Ушинского, который, в частности, считал основой образования его *народность*, что пока не нашло должного отражения в соответствующем дискурсе. Обосновывая свою позицию по этому вопросу, он утверждал, что у абстрактных идей, заимствованных у других народов, нет «воспитательной силы». Звучит очень актуально: и действительно, воспитательной силы не оказалось в нашей стране ни у ЕГЭ, ни у Болонской системы. Довольно скептическое отношение со стороны российской общественности сохраняется в России и по отношению к концепции устойчивого развития и её производным, включая ОУР. Правомерность такого отношения может быть оспорена в профессиональной дискуссии, для этого есть основательные аргументы.

Однако в этой коллизии явно присутствует и психологическая составляющая, зачастую не принимаемая во внимание в образовательной политике. В этой политике не учитываются и другие психологические аспекты, что, как минимум, снижает качество её конечных результатов. Некоторые из них рассматриваются далее.

Психологические аспекты

Развитие личности – это индивидуальный процесс познания, формирования ценностных ориентиров и способности к принятию решений в быстро меняющихся условиях. Этот процесс связан с эволюцией социального и духовного восприятия и происходит в течение всей жизни человека. Существуют общепринятые в психологии возрастные шкалы, которые предполагают изменение сознания личности по мере её взросления (по Фрейду, по Эриксону).

Что же касается педагогики, то развитие личности в контексте образовательного процесса – это довольно сложный процесс, затрагивающий две стороны: обучающего и обучаемого. Как и было сказано выше, воспитательная компонен-

та образования напрямую зависит от личности педагога: *«В воспитании всё должно основываться на личности воспитателя ...»* (К. Д. Ушинский). В связи с этим аспект развития личности в дидактике, а также концепции ОУР – это аспект, затрагивающий развитие двух связанных сторон. При этом преподаватель является ведущим, а ученик – ведомым.

В таком взаимодействии особенно важны методы и среда обучения, которые значительно изменились за последние 20 лет, произведя революцию в образовании как в позитивном, так и в негативном ключе. Переход к использованию цифровых технологий в образовательной среде привел к возникновению многих проблем психологического спектра, влияющих на результаты обучения, и как следствие, на развитие личности обеих сторон образовательного процесса.

Нарастающая цифровизация образования увеличивает доступность знания, но в то же время обесценивает культурно-нравственные процессы развития личности. Несмотря на широкую доступность оцифрованных объектов культурного наследия, лишь малая часть молодежи эстетически готова и познавательно способна к культурному самовоспитанию. Для решения этой проблемы все еще требуется эффективный наставник, способный увлечь обучаемого (Репринцев 2021).

Не менее важной проблемой является и развитие творческого потенциала личности, развитие таланта и способности решать нестандартные задачи. В эпоху искусственного интеллекта (ИИ) именно креативность станет ключом к решению главных проблем человечества. По словам Т. В. Черниговской, *«творчество и искусство в эпоху ИИ – это единственное спасение для человека, единственная возможность сохранять человечность, развивать интуицию, оставаться востребованным, сохраняя психологическое равновесие»* (Человек и системы ... 2022). Креативность и научная интуиция – это основа для научных открытий, без которых невозможно решить поставленные задачи

в рамках ЦУР. И действительно, *«интуиция – это священный дар, а рациональный ум – его преданный слуга»* (А. Эйнштейн).

Применение ИИ, согласно стратегиям ЮНЕСКО (Стратегия ЮНЕСКО ... 2021, Guidance for generative AI ... 2023), уже в течение ближайших лет станет мощным инструментом для реализации задач ОУР, но ИИ не способен заменить воспитательный компонент образования. Таким образом, педагогическое наследие, наполненное идеями воспитания и развития творческого потенциала, сохраняет свою актуальность в развитии личности современного педагога и современного ученика.

Познавательные процессы – это психические процессы, которые обеспечивают работу с информацией, получаемой как из внутренней (Я и сверх-Я), так и из внешней среды. Познавательные процессы являются основой для развития таланта и интеллекта. Человек рождается с определенными задатками интеллекта и таланта, а в дальнейшем происходит их развитие. Познание мира человека неразрывно связано с мышлением, которое напрямую зависит от восприятия (визуального, тактильного, обонятельного, эмоционального, социального). В частности, познавательные процессы личности в рамках целей устойчивого развития зависят и являются следствием той парадигмы развития, в которой находится этот человек. За редким исключением личность способна идти наперекор парадигме и задавать неудобные вопросы обществу. Даже в глобальном масштабе в процессе решения проблем устойчивого развития мышление всего человечества сейчас сосредоточено на том, как разработать альтернативы процессам, обслуживающим актуальное развитие, вместо того чтобы пересмотреть путь развития, по которому мы идем. Более того, по мнению некоторых ученых, в рамках актуального пути развития точка невозврата уже пройдена, и мы лишь пытаемся *потушить пожар из лейки* (Снакин 2016).

Исходя из этого, всему человечеству предстоит пересмотреть свой путь разви-

тия, и это представляется возможным только через образование, которое должно возглавить так называемую триаду устойчивого развития (экономика, экология, социальная сфера). Именно образование, развивающее интеллект и талант человека, должно стать средством для переосмотра актуального пути развития. Можно сказать, что мировоззренческий смысл устойчивого развития заключается в смене ценностных ориентиров мирового социума, что может быть реализовано только через осмысление роли и места каждой личности в этом мире. Для этого, конечно, необходима разработка новых стратегий обучения и воспитания с учетом этнических особенностей. При этом такие подходы должны базироваться как на педагогическом наследии (этносов), в котором имеется психофизиологическая, воспитательная и культурная основа, так и на предсказательных исследованиях, описывающих потребности этноса и мирового общества ближайшего будущего. Технологизация образовательного процесса также должна проводиться с учетом этнических и культурных особенностей.

Что касается реализации принятых образовательных стратегий, то их должны осуществлять талантливые креативные менеджеры с глобальным видением, способные вместить в себя образовательные проблемы не только личности, но и всего социума. Роль талантов в устойчивом развитии общества абсолютна, поэтому от талантов потребуются философское понимание того, что устойчивое развитие – это всего лишь стратегия переходного периода на пути к «эпохе ноосферы». Только такой путь развития является поистине устойчивым в интересах планеты и человечества. Ведь как подчеркивается в докладе ООН, *«устойчивое развитие – это не неизменное состояние гармонии, а процесс, в котором масштабы эксплуатации ресурсов, направление капиталовложений, ориентация технического развития и институциональные изменения согласуются*

с нынешними и будущими потребностями» (Преобразование ... 2015).

Эмоциональная сфера личности – это отражение субъективного отношения к предметам и явлениям, значимым для человека. Любая активность человека сопровождается эмоциональным переживанием, которое выражается как внешне (мимика, взгляд, речь, движения), так и внутренне (переживания, мысли, образы). Эмоциональная составляющая – это также и основной аспект педагогической психологии, которая, может и должна стать методологической основой для ОУР.

Существенная характеристика эмоций – их субъективность. Именно поэтому, говоря об эмоциональном восприятии концепции «устойчивого развития», необходимо понимать, как правильно передать ее важность с максимально позитивным отражением (в эмоциональной сфере личности). Ведь именно позитивные эмоции (заинтересованность, удовлетворение, радость, восторг), получаемые в результате любой интеллектуальной активности, являются психофизиологическим подкреплением в процессе обучения и воспитания.

Эмоции – это незаметный и эффективный инструмент управления действиями и стремлениями человека. При взаимодействии с различными объектами (физическими или абстрактными) человек испытывает огромный спектр эмоций, но не всегда может их назвать и осознать. Это является как возможностью для создания этнически уникальных образовательных методик и практик, так и барьером на пути к универсальности подходов ЮНЕСКО. Управление эмоциональной сферой образовательного процесса – это главный аспект успешности любого проекта. В связи с этим управление эмоциями и конфликт-менеджмент могут стать чуть ли не главным драйвером на пути реализации ОУР.

Для управления эмоциями основным банком знаний может выступить ПН главных деятелей отечественной педаго-

гики. К примеру, огромный опыт В. А. Сухомлинского по стимуляции творчества у детей через позитивные эмоции от театральных кружков, чтения стихов и создания сказок может оказать невероятное влияние на личность. Его практики занятий на природе, которые так нравились детям, также являются отличным примером экологизации сознания через позитивные эмоции. Такие педагогические методики, а также «устойчивое счастье-образование» способствуют развитию эмпатии – основы для личностного восприятия проблем биосферы и про-экологического поведения (Määttä 2020).

Говоря об эмпатии, также стоит сказать и о роли эмоционального интеллекта (ЭИ). ЭИ формируется в дошкольном возрасте и является частью интеллекта индивида, представляя собой совокупность ментальных способностей к идентификации, пониманию и управлению эмоциями (Филиппова, Терещенко 2021). Именно ЭИ приписывают главную роль в процессах управления знаниями, инновациями и человеческими ресурсами на пути к реализации ЦУР. Более того, ЭИ назван ЮНЕСКО одним из навыков, определяющих успешность человека в мире будущего. Однако именно развитие ЭИ находится под угрозой в эпоху цифровизации образования. Средства и методы обучения, предусматривающие человеко-машинное взаимодействие, способны значительно подавить развитие эмоциональной сферы личности, особенно в раннем возрасте (Батенова 2020).

Заключение

Изложенное выше позволяет сделать следующие выводы.

Стартовавший в начале XXI века проект ОУР успешно продолжается в наше время и будет оставаться в глобальной повестке до конца текущего десятилетия и, очень вероятно, что намного дольше. Это связано с высоким статусом образования как приоритетного в современном обществе

социального института, что нашло отражение в принятых ООН ЦУР.

На протяжении всей истории ОУР этот глобальный проект постоянно совершенствовался и наполнялся новым содержанием, преимущественно различными образовательными инновациями. Вместе с тем опыт реализации идеологии ОУР показал, что инновации в образовании более эффективны в тех случаях, когда они опираются на местные и национальные традиции, проявляющие себя в качестве педагогического наследия.

Однако ПН до сих пор формально не признано ни в форме нематериального культурного наследия, ни в качестве условия выстраивания современных систем качественного образования. В результате оно слабо изучено и очень мало востребовано в реальных образовательных практиках. Ценнейшие идеи в области обучения, просвещения и воспитания великих мыслителей прошлого предаются забвению, хотя могли бы работать на «будущее, которого мы хотим».

Сложившийся де-факто когнитивный диссонанс между объективной заинтересованностью социума в развитии качественного образования и слабой представленностью в этом процессе ПН во многом объясняется разного рода психологическими барьерами между оставшимися в прошлом творцами ПН и современными педагогами, наставниками и проводниками образовательной политики в странах мира, включая Россию.

Отмеченная проблема требует значительно большего внимания к психологическим аспектам внедрения ПН в современные системы ОУР как со стороны образовательного сообщества, так и со стороны профессиональных психологов. Своим выступлением авторы привлекают внимание педагогической общественности к необходимости более активного включения потенциала психологии в практики качественного образования.

Литература

- Абзалов, А. В., Костоусов, Н. С. (2009) «Педагогическое наследие» как метафора в современном педагогическом дискурсе. *Казанский педагогический журнал*, № 5, с. 125–128.
- Батенова, Ю. В., Герасимова А. Ю. (2020) Развитие эмоционального интеллекта детей в условиях цифровизации информационной среды. *Экопсихологические исследования: экология детства и психология устойчивого развития*, № 6, с. 422–426. DOI: 10.24411/9999-044A-2020-00097
- Болученкова, А. А. (1999) *Педагогическое наследие. Практикум*. Кишинев: Reclama, 286 с.
- Дорожная карта осуществления глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития (2014). Париж: ЮНЕСКО, 38 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514> (дата обращения 20.09.2023).
- Лекторский, В. А. (ред.). (2022) *Человек и системы искусственного интеллекта*. СПб.: Юридический центр, 328 с.
- Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 (2015). Париж: Генеральная Ассамблея ООН, 44 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (дата обращения 20.09.2023).
- Репринцев, А. В. (2021) Искусство и человек в системе духовных ценностей постиндустриального мира: векторы эволюции смыслов и эталонов культуры. *Ученые записки*, № 3 (59), с. 242–260.
- Снакин, В. В. (2016) Путь к устойчивому развитию: мифы и реальность. *Век глобализации*, № 1–2, с. 80–86.
- Стратегия в области технологических инноваций в образовании (2021–2025 гг.) (2021). Париж: ЮНЕСКО, 7 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375776> (дата обращения 20.09.2023).
- Ушинский, К. Д. (1988) *О народности в общественном воспитании. Педагогические сочинения*, т. 1. М.: Педагогика, с. 194–256.
- Федорова, Н. М. (1987) Педагогическое наследие: сущность понятия. *Вестник Академии русского балета им. А. Я. Вагановой*, № 1, с. 87–92.
- Филиппова, О. Г., Терещенко, М. Н. (2021) Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. *АНИ: педагогика и психология*, №4 (37), с. 370–374. DOI: 10.26140/anip-2021-1004-0085
- Guidance for generative AI in education and research. (2023) Париж: ЮНЕСКО, 44 с. [Online]. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693> (accessed 20.09.2023).
- Määttä, K., Uusiautti, S. (2020) Educational Psychological Perspectives on Sustainability Education. *Sustainability*, no. 12, pp. 398–402. DOI: 10.3390/su12010398

References

- Abzalov, A. V., Kostousov, N. S. (2009) “Pedagogicheskoe nasledie” kak metafora v sovremennom pedagogicheskom diskurse [“Pedagogical heritage” as a metaphor in modern pedagogical discourse]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal — Kazan Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 125–128. (In Russian)
- Batenova, Yu. V., Gerasimova, A. Yu. (2020) Razvitie emocional'nogo intellekta detej v usloviyakh tsifrovizatsii informatsionnoj sredy [Development of emotional intelligence of children in the conditions of digitalization of the information environment]. *Ekopsikhologicheskie issledovaniya: ekologiya detstva i psikhologiya ustojchivogo razvitiya — Ecopsychological research: Ecology of childhood and psychology of sustainable development*, no. 6, pp. 422–426. DOI: 10.24411/9999-044A-2020-00097 (In Russian)
- Boluchenkova, A. A. (1999) *Pedagogicheskoe nasledie. Praktikum [Pedagogical heritage. The workshop]*. Chisinau: Reclama Publ., 286 p. (In Russian)
- Dorozhnaya karta osushchestvleniya global'noj programmy dejstvij po obrazovaniyu v interesakh ustojchivogo razvitiya [Roadmap for the implementation of the Global Programme of Action on Education for Sustainable Development] (2014). Paris: UNESCO, 38 p. [Online]. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514> (accessed 20.09.2023). (In Russian)

- Fedorova, N. M. (1987) *Pedagogicheskoe nasledie: sushhnost' ponyatiya* [Pedagogical heritage: the essence of the concept]. *Vestnik Akademii russkogo baleta im. A. Ya. Vaganovoj* — *Bulletin of the Vaganova Academy of Russian Ballet*, no. 1, pp. 87–92. (In Russian)
- Filippova, O. G., Tereshchenko, M. N. (2021) *Razvitie emocional'nogo intellekta u detej doshkol'nogo vozrasta* [Development of emotional intelligence in preschool children]. *ANI: pedagogika i psikhologiya* — *ANI: Pedagogy and Psychology*, no. 4 (37), pp. 370–374. DOI: 10.26140/anip-2021-1004-0085 (In Russian)
- Guidance for generative AI in education and research*. (2023) Париж: ЮНЕСКО, 44 с. [Online]. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693> (accessed 20.09.2023). (In English)
- Lectorsky, V. A. (ed.). (2022) *Chelovek i sistemy iskusstvennogo intellekta* [Man and artificial intelligence systems]. Saint Petersburg: Yuridicheskij tsentr Publ, 328 p. (In Russian)
- Määttä, K., Uusiautti, S. (2020) Educational Psychological Perspectives on Sustainability Education. *Sustainability*, no. 12, pp. 398–402. DOI: 10.3390/su12010398 (In English)
- Preobrazovanie nashego mira: Povestka dnya v oblasti ustojchivogo razvitiya na period do 2030* [Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development] (2015). Paris: UN General Assembly, 44 p. [Online]. Available at: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (accessed 20.09.2023). (In Russian)
- Reprintsev, A. V. (2021) *Iskusstvo i chelovek v sisteme duhovnykh tsennostej postindustrial'nogo mira: vektory evolyutsii smyslov i etalonov kul'tury* [Art and man in the system of spiritual values of the post-industrial world: vectors of evolution of meanings and standards of culture]. *Uchenye zapiski* — *Scientific Notes*, no. 3 (59), pp. 242–260. (In Russian)
- Snakin, V. V. (2016) *Put' k ustojchivomu razvitiyu: mify i real'nost'* [The Path to Sustainable Development: Myths and Reality]. *Vek globalizatsii* — *The Age of Globalization*, no. 1-2, pp. 80–86. (In Russian)
- Strategiya v oblasti tekhnologicheskikh innovatsij v obrazovanii (2021-2025)* [Strategy in the field of technological innovations in education (2021-2025)] (2021). Paris: UNESCO, 7 p. [Online]. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375776> (accessed 20.09.2023). (In Russian)
- Ushinsky, K. D. (1988) *O narodnosti v obshchestvennom vospitanii. Pedagogicheskie sochineniya* [About nationality in public education. Pedagogical works], vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ., pp. 194–256. (In Russian)

Формирование и развитие гражданской идентичности молодежи в процессе образования: кросс-культурный анализ проблемы

О. Б. Михайлова¹, И. Корач²

¹ Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы
117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10/2

² Высшая школа педагогики и бизнес-информатики «Сирмиум»
22000, Республика Сербия, г. Сремска Митровица, ул. Змая Йовина, д. 29

Сведения об авторах:

Ольга Борисовна Михайлова

SPIN: 6042-4171

ORCID: 000-0001-5046-1452

e-mail: olga00241@yandex.ru

Исидора Корач

e-mail: oisidora@gmail.com

Финансирование: работа выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ в рамках Государственного задания ФССП – 2023 – 0029.

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Формирование и развитие гражданской идентичности являются одной из важных задач системы образования и воспитания молодежи. Современное образование в целом сталкивается с серьезными вызовами и проблемами формирования социальной и гражданской идентичностей у подрастающего поколения. Цель данной статьи – провести теоретический и методологический анализ феномена гражданской идентичности, определить основные характеристики ее формирования и сформулировать основные направления развития. Авторами представлен теоретический анализ понятий «гражданское воспитание» и «гражданская идентичность» как полинаучных и междисциплинарных категорий, на основании которого выделено несколько направлений исследования сущности гражданской идентичности личности. В содержании статьи обосновывается необходимость научной разработки изучаемого явления на основе психолого-педагогической методологии. Рассматриваются проблемы формирования гражданской идентичности в кросс-культурных исследованиях, в том числе в сербской научной литературе. На основании

проведенного теоретического анализа выделены основные критерии сформированности гражданской идентичности, позволяющие разработать и внедрить в образовательный процесс новые воспитательные технологии формирования и развития гражданской идентичности у современной молодежи. В заключение отмечается, что гражданское самоопределение молодежи является стратегически важной целью формирования безопасности российского и сербского государств. Особая роль и миссия для реализации технологии формирования гражданской идентичности отводится учителю. Безусловно, для реализации воспитательных технологий необходимо, прежде всего, работать с педагогическим корпусом, с гражданским самосознанием учителя как специалиста, формирующего социальное здоровье будущих поколений страны.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданская идентичность, молодежь, процесс образования

Development of civic identity in young people through education: Cross-cultural analysis

O. B. Mikhailova¹, I. Korac²

¹ Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)
10/2 Miklouho-Maklaya Str., Moscow 117198, Russia

² Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies - Sirmium
29 Zmaj Jovin Str., Sremska Mitrovica 22000, Republic of Serbia

Authors:

Olga B. Mikhailova

SPIN: 6042-4171

ORCID: 000-0001-5046-1452

e-mail: olga00241@yandex.ru

Isidora Korac

e-mail: oisidora@gmail.com

Funding: This work was supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation as part of state-commissioned assignment No. FSSF - 2023 - 0029.

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Development of civic identity in youth is one of the crucial tasks of the education system. Modern education in general faces serious challenges related to the formation of social and civic identities in the younger generation. The purpose of this article is to conduct a theoretical and methodological analysis of the phenomenon of civic identity, to determine the main characteristics of its formation and to formulate the main directions of development. We present a theoretical analysis of the concepts 'civic education' and 'civic identity' as polyscientific and interdisciplinary categories, which are used as the basis to identify several directions of research on civic identity. The content of the article substantiates the need for further scientific development of the studied phenomenon on the basis of psychological and pedagogical methodology. We consider the issues of the civic identity formation in cross-cultural studies, including in Serbian scientific literature. Based on the theoretical analysis of the research, we identified the main criteria for the formation of civil identity, which make it possible to develop new educational technologies for the formation and development of civil identity in modern youth and to introduce them into the educational process. In conclusion, the article notes that the process of civil self-determination of young people is a strategically important goal in shaping the security of the Russian

and Serbian states. A special role and mission to implement the methods of civic identity development is assigned to the teacher. Of course, to implement educational methods, it is necessary, first of all, to work with the teaching staff, with the civic consciousness of the teacher as a specialist shaping the social health of the country's future generations.

Keywords: civic education, civic identity, youth, educational process

Введение

Вопросы формирования и становления гражданина в последние десятилетия были в плоскости исследований политологии и истории. Однако это далеко не узкодисциплинарные вопросы отдельных наук. Проблема исследования феномена гражданской идентичности объединяет усилия гуманитарных наук в научное поле междисциплинарных исследований, где

психолого-педагогическим теоретическим и практико-ориентированным направлениям принадлежит ведущее место. Между тем именно психолого-педагогических работ, написанных в русле данной проблематики, крайне мало.

Очевидно противоречие между необходимостью разработки теоретико-методологических и практических основ формирования гражданской идентично-

сти и дефицитарностью исследований в данном направлении.

Гражданская идентичность как составная часть социальной идентичности личности формируется воспитательным процессом. Воспитание, в широком смысле можно рассматривать как систематическое «*питание*» личности ценностями, моральными принципами и нормами отношений и поведения человека в обществе, которые складывались в исторических традициях социума тысячелетиями. Центральное направление воспитательного процесса принадлежит нравственному воспитанию. Активное делегирование стратегии и тактики воспитательного процесса семье, наблюдавшееся в последние тридцать лет в системе российского образования под влиянием идей западной педагогики, принесло трагические результаты в виде растущего инфантилизма, гедонизма, консюмеризма и нравственного цинизма современной молодежи.

Стоит отметить, что воспитание никогда не осуществлялось только в рамках семейных отношений. Воспитывает государство, социальная среда, включая современные средства массовой информации, литература, все виды и жанры искусства, кинематограф и анимацию, а также информационную и цифровую среду, которой современный ребенок окружен буквально с первых месяцев жизни.

Этому неуправляемому потоку информационной и цифровой среды, который несет в себе много положительного и отрицательного, в том числе асоциальные и аморальные ценности, современные родители не могут и не должны противостоять в одиночку. Кстати, быть родителем молодых людей в XXI веке в образовательных учреждениях России и Европы не учат. Следовательно, современный родитель, полагаясь на традиции собственной семьи, свой уровень образования и интуицию, как и в древние времена, выстраивает тактику и стратегию воспитания своих детей. Следует напомнить, что советская педагогика полностью брала на

себя ответственность за воспитание подрастающего поколения и разработала немало технологий воспитания гражданина, а в образовательных учреждениях советского образования был предмет «Этика и психология семейной жизни».

Управлять восприятием детьми потока цифровой информации призваны не только родители, но в первую очередь государственные институты власти, образовательные учреждения, педагоги, психологи и врачи как специалисты, стоящие на страже духовно-нравственного и социального здоровья общества.

Методология и направления исследования

Гражданское воспитание, которое напрямую формирует гражданскую идентичность, мы рассматриваем как один из компонентов нравственного воспитания. Нравственное воспитание определяется как психолого-педагогический процесс, направленный на целостное формирование и развитие личности, и предполагает формирование положительного отношения к Родине, обществу, людям, труду, своим обязанностям и к самому себе (Кузнецов 2020).

Становление нравственного воспитания проходит четыре основных стадии: 1) стадия приобретения нравственных знаний; 2) стадия нравственного осознания и понимания общечеловеческих ценностей, в процессе которой формируются навыки и привычки поведения личности в обществе; 3) стадия развития нравственных чувств, которые формируют нравственный «иммунитет» (моральное противостояние порокам общества); 4) стадия формирования нравственного поведения, транслируемого посредством взглядов и убеждений (Михайлова 2013).

На основании различных подходов к возрастной периодизации следует выделить основные сензитивные периоды для формирования и развития нравственного и гражданского воспитания: 1) от 0 до 3 лет ребенок получает благодаря методам *воспитания* нравственные

знания; 2) от 4 до 10 лет формируется нравственная осознанность, навыки и привычки поведения; 3) от 11 до 16–18 лет развиваются нравственные чувства, формируемые и поддерживаемые нравственный «иммунитет», позволяющий противостоять порокам общества; 4) от 18 лет и на протяжении всей жизни развивается самоуправление нравственным поведением личности под влиянием сформированных взглядов и убеждений.

Для поиска современных подходов к технологиям воспитательного процесса стоит обратиться к историческому наследию прошлого. В работах великих педагогов Европы и России неоднократно указывалось на роль государства в воспитании гражданина. Новые технологии формирования нравственного и гражданского воспитания должны базироваться на традиционном государственном педагогическом наследии. В России одно из первых педагогических и политических произведений «Поучение Владимира Мономаха детям» (XII век) содержит основные нравственные направления развития личности. В развитии образования и воспитания Сербии в XIX веке большую роль сыграли работы выдающегося просветителя, писателя и педагога Вука Стефановича Караджича, а также наследии европейских ученых (Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци), о которых часто в Европе незаслуженно забывают. Следует отметить, что Ф. И. Янкович (де Мириево), серб по происхождению, был одним из реформаторов Российского образования в конце XVIII – начале XIX в.в. (Буянова, Валегина 2019).

Хочется особенно напомнить о воспитательном потенциале российской и советской педагогики, которая должна быть основой современных воспитательных технологий в России, в том числе и по формированию гражданской идентичности. К. Д. Ушинский о роли нравственного воспитания писал: «...мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие

ума вообще, наполнение головы познаниями» (Ушинский 1988, 525).

Педагогическое наследие К. Д. Ушинского, П. Ф. Лесгафта, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского – это методологическая и практическая основа нравственного и гражданского воспитания молодежи в современной России, которую важно изучать, переосмысливать и внедрять в практику образовательных учреждений.

Молодежь в контексте формирования гражданской идентичности рассматривается нами как социально-политическая общность в возрасте от 14 до 35 лет, имеющая четкие представления о ценностях, истории, культуре, языке и традициях государства.

С точки зрения политологического подхода гражданская идентичность определяется как внутренние и внешние связи гражданина с государством, основанные на осознании прав, чувстве принадлежности и участии человека в жизни государства. В социологии показатели гражданской идентичности рассматриваются как социальный ресурс общественного развития и барометр социальных изменений в обществе. В психологии в качестве базовой основы становления гражданской идентичности А. А. Леонтьев выделял единство трех подструктур сознания: 1) осознание принадлежности к своему этносу; 2) осознание принадлежности к многонациональному российскому обществу; 3) осознание принадлежности к мировому сообществу и принятия ответственности за судьбы всего мира (Иванова, Пастухова 2018). А. Г. Асмолов полагает, что гражданская идентичность – это осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, и подчеркивает, что осознание гражданской идентичности имеет личностный смысл (Иванова, Пастухова, 2018).

Обсуждение проблем и перспектив исследования

Следует отметить, что в современной российской психолого-педагогической

литературе встречается достаточно мало работ, посвященных анализу формирования и развития гражданской идентичности. То же самое можно сказать и о зарубежных исследованиях. Интересно, что под влиянием западной культуры на Балканах наблюдается идейно-ценностная трансформация идентичности молодежи. Например, в сербской научной литературе феномен гражданской идентичности, так же, как и в России, рассматривается больше в политологии. Сербские исследователи анализируют природу этнической и гражданской идентичности, рассматривая эти виды идентичности как взаимодополняющие и взаимосвязанные (Мирович 2008; Jovanović 2015; Базич 2019; Wygnańska 2021).

В работе А. Мирович отмечается, что гражданская идентичность – это осознание принадлежности к государству, сотрудничество с представителями различных этнических групп, способность и желание активно участвовать в политическом процессе, чтобы способствовать общественному благу (Мирович 2008). На фоне современного синтеза славянской и европейской идентичностей у молодежи на Балканах возникает общая проблема – проблема для славянских стран сохранить национальную и гражданскую идентичность современных молодых граждан (Максич, Спасенович 2015; Болдин, Палитай, Яковлева 2023). Политико-психологическая актуальность формирования гражданской идентичности связана с тем, что гражданская идентичность молодежи – это не только основа нравственно-духовного здоровья общества, но и будущая суверенность данного государства.

Исходя из анализа научной литературы, следует выделить составляющие национальной и гражданской идентичности в Сербии: сербская православная церковь, сербский язык и историческая память, сформированная на основе исторических документов и фактов. Таким образом, национальную идентичность сербов, позволяющую сохранить этнокультурные традиции на протяжении многих веков,

составляют три основных компонента: 1) религиозно-ценностный; 2) собственно национальный и 3) историко-региональный (Jovanović 2015).

Выводы

Духовно-нравственное здоровье молодежи связано с положительной идентификацией гражданина со своей страной, с организацией, в которой он учится или работает, и с профессиональной идентичностью. Обобщая результаты исследований педагогов, психологов, социологов и политологов, следует отметить, что формирование гражданской идентичности традиционно базируется на образах, ценностях и символах. Полученные выводы позволяют сформулировать психолого-педагогические направления по разработке и внедрению технологий развития гражданской идентичности. Роль образования и воспитания как основных институтов в развитии идентичности личности, в том числе и гражданской, трудно переоценить. Следовательно, современным практикам образования необходимо разрабатывать методологические и практико-ориентированные направления поддержания, диагностики и коррекции социального здоровья молодежи. Гражданская идентичность – это один из маркеров духовно-нравственного здоровья и будущего благополучия государства.

Огромная роль в формировании и развитии гражданского воспитания и гражданской идентичности принадлежит учителю. Безусловно, как писал выдающийся советский педагог В. А. Сухомлинский: «Ум воспитывается умом, совесть – совестью, преданность служения Родине – действительным служением Родине» (Сухомлинский 2023, 154). Поэтому гражданская направленность современного педагога-наставника – это важная составляющая технологий формирования гражданской идентичности у молодого поколения. В современной практике образования педагогам-практикам и ученым-исследователям важно обобщить опыт психолого-педагогической системы вос-

питания прошлого и внедрить инновационные технологии воспитания гражданина, а также проводить международные исследования в данном направлении.

Основами формирования гражданской идентичности молодежи, их духовно-нравственного становления, являются не только социально-общественные механизмы, но и психологические качества личности, развитие которых происходит в процессе образования. Очень важно, чтобы на всех ступенях процесса обучения не только закладывались умения и навыки, но развивались потенциальные потребности и возможности молодежи в полноценной реализации полученного багажа знаний. В замечательной книге Б. С. Гершунского «Философия образования» справедливо указывается, что полноценная жизненная самореализация возможна, если молодой человек: верит в жизненную цель, верит в свое неповторимое индивидуальное предназначение; видит в своем предназначении высший смысл жизни; уверен на продолжение собственного Я; осознает свои способности, жизненные предпочтения и интересы; способен к дружному взаимодействию с другими людьми; обладает знаниями,

умениями и навыками, позволяющими наиболее полно реализовать свои способности; хочет, может и умеет работать над своим саморазвитием (Гершунский 1998).

Основными традиционными средствами для развития инноваций по формированию гражданской идентичности являются: 1) государственный язык и классическая литература на государственном языке; 2) история государства и понимания основных этапов его развития; 3) государственные культурные ценности, символы и традиции; 4) примеры прошлого и настоящего героического служения соотечественников во благо Родине.

Кроме того, в первую очередь необходимо учитывать фактор возрастных психологических особенностей и потребностей современных подростков и юношества. Поэтому гражданское воспитание и формирование гражданской идентичности связаны с созданием психолого-педагогических технологий, которые бы способствовали познанию молодыми людьми самих себя как граждан и осознанию перспектив самореализации своего личностного и интеллектуального потенциала в развитии современного государства.

Литература

- Базич, Й. Р. (2019) Реконструкция сербской национальной идентичности в XX веке. *Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования*, т. 5, № 3, с. 16–24. DOI: 10.18413/2408-932X-2019-5-3-0-2
- Болдин, В. А., Палитай, И. С., Яковлева, А. Ф. (2023) Славяне или Европейцы? Молодежь Болгарии и Сербии в условиях идейно-ценностных трансформаций идентичности. *Политическая наука*, № 2, с. 234–253. DOI: 10.31249/poln/2023.02.10
- Буянова, А. С., Валегина, К. О. (2019) Теодор Янкович Де Мириево. *Вопросы истории*, № 2, с. 27–35. DOI: 10.31166/VoprosyIstorii201912Statyi24
- Гершунский, Б. С. (1998) *Философия образования*. М.: Флинта, 427 с.
- Иванова, С. В., Пастухова, Л. С. (2018) О понятии «гражданская идентичность» и путях ее формирования у молодежи. *Философия образования*, № 3 (76), с. 3–18. DOI: 10.15372/PNE20180301
- Кузнецов, В. В. (2020) Философское содержание понятий «гражданин» и «гражданское воспитание» в свете разработки концепции и теорий гражданского воспитания. *Инновационные проекты и программы в образовании*, № 5 (71), с. 67–73.
- Максич, С., Спасенович, В. (2015) Как результаты педагогических исследований (не) используются в сербском образовании. *Грани познания*, № 7 (41), с. 65–73.
- Михайлова, О. Б. (2013) Роль гражданской и профессиональной идентичности в становлении инновационного потенциала личности. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, № 4 (55), с. 22–25.

- Сухомлинский, В. А. (2023) *Сердце отдаю детям*. М.: Концептуал, 320 с.
- Ушинский, К. Д. (1988) *Педагогические сочинения*, т. 2. М.: Педагогика, 492 с.
- Мировић, А. (2008) Етнички и/или грађански идентитет, традиција и/или модерност. *Politička revija*, № 4, с. 1383–1428.
- Jovanović, D. (2015) Dualna Priroda Srpskog Nacionalnog Identiteta. В кн.: В. Кнежевич-Предич (ред.). *Politički identitet Srbije u globalnom i regionalnom kontekstu*. Белград: Университет у Београду, с. 55–60.
- Wygnańska, J. (2021) Between Political Myths, Dormant Resentments, and Redefinition of the Recent History: A Case Study of Serbian National Identity. *Qualitative Sociology Review*, no. 17 (2), pp. 38–68. DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8077.17.2.03>

References

- Bazić, J. R. (2019) Rekonstruktsiya serbskoj nacional'noj identichnosti v XX veke. [Reconstruction of Serbian national identity in the 20th century]. *Nauchnyj rezul'tat. Sotsial'nye i humanitarne issledovaniya — Scientific result. Social and Humanities Studies*, vol. 5, no. 3, pp. 16–24. DOI: 10.18413/2408-932X-2019-5-3-0-2 (In Russian)
- Boldin, V. A., Palitaj, I. S., Yakovleva, A. F. (2023) Slavyane ili Evropejtsy? Molodezh' Bolgarii i Serbii v usloviyakh idejno-cennostnykh transformatsij identichnosti. *Politicheskaya nauka* [Slavs or Europeans? Youth of Bulgaria and Serbia in the context of ideological and value transformations of identity]. *Politicheskaya nauka — Political Science*, no. 2, pp. 234–253. DOI: 10.31249/poln/2023.02.10 (In Russian)
- Buyanova, A. S., Vagina, K. O. (2019) Teodor Yankovich De Mirievo [Teodor Jankovic De Mirievo]. *Voprosy istorii*, no. 2, pp. 27–35. DOI: 10.31166/VoprosyIstorii201912Statyi24 (In Russian)
- Gershunsky, B. S. (1998) *Philosophiya obrazovaniya* [Educational Philosophy]. Moscow: Flinta Publ., 427 p. (In Russian)
- Ivanova, S. V., Pastukhova, L. S. (2018) O ponyatii “grazhdanskaya identichnost” i putyakh ee formirovaniya u molodezhi [About the concept of “civic identity” and the ways of its formation about youth]. *Filosofiya obrazovaniya*, no. 3 (76), pp. 3–18. DOI: 10.15372/PHE20180301 (In Russian)
- Jovanović, D. (2015) Dualna Priroda Srpskog Nacionalnog Identiteta [The Dual Nature Of Serbian National Identity]. In: V. Knezhevich-Predich (ed.). *Politički identitet Srbije u globalnom i regionalnom kontekstu* [Serbia's political identity in a global and regional context]. Belgrade: University of Belgrade Publ., pp. 55–60. (In Serbian)
- Kuznetsov, V. V. (2020) Filosofskoe sodержание ponyatii “grazhdanin” i “grazhdanskoe vospitanie” v svete razrabotki konceptsii i teorii grazhdanskogo vospitaniya [Philosophical content of the concepts “citizen” and “civic education” in the light of the development of the concept and theories of civic education]. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*, no. 5 (71), pp. 67–73. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44784442> (In Russian)
- Maksich, S., Spasenovich, V. (2015) Kak rezul'taty pedagogicheskikh issledovanij (ne) ispol'zuyutsya v serbskom obrazovanii [How the results of educational research are (not) used in Serbian education]. *Grani poznaniya*, no. 7 (41), pp. 65–73. (In Russian)
- Mikhailova, O. B. (2013) Rol' grazhdanskoy i professional'noj identichnosti v stanovlenii innovatsionnogo potentsiala lichnosti [The role of civil and professional identity in the development of an individual's innovative potential]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh*, no. 4 (55), pp. 22–25.
- Mirović, A. (2008) Etnički i/ili građanski identitet, traditsija i/ili modernost [Ethnic and/or civic identity, tradition and/or modernity]. *Politička revija — Political magazine*, no. 4, pp. 1383–1428. (In Serbian)
- Sukhomlinsky, V. A. (2023) *Serdtshe otdayu detyam* [I give my heart to children]. Moscow: Konceptual Publ., 320 p. (In Russian)
- Ushinsky, K. D. (1988) *Pedagogicheskie sochineniya* [Pedagogical works], vol. 2. Moscow: Pedagogika Publ., 492 p. (In Russian)
- Wygnańska, J. (2021) Between Political Myths, Dormant Resentments, and Redefinition of the Recent History: A Case Study of Serbian National Identity. *Qualitative Sociology Review*, no. 17 (2), pp. 38–68. DOI: 10.18778/1733-8077.17.2.03 (In English)

Реализация системы наставничества с психолого-педагогическим сопровождением в школе юного доктора «Эквилибриум»

А. А. Милешин¹, О. В. Балачевская¹

¹ Кубанский государственный медицинский университет
350063, Россия, г. Краснодар, ул. М. Седина, д. 4

Сведения об авторах:

Андрей Алексеевич Милешин
e-mail: milesinandrej10@gmail.com

Ольга Владимировна Балачевская
ORCID: 0000-0002-5292-8383
e-mail: sov200479@mail.ru

© Авторы (2023).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В связи со стремительным развитием медицины, применением цифровых технологий в различных ее областях, использованием современных материалов и методов лечения возникает необходимость введения в образовательный процесс инновационных методов обучения. Для этого на кафедре фундаментальной и клинической биохимии Кубанского государственного медицинского университета (КубГМУ) была открыта школа юного доктора «Эквилибриум», обучение в которой основывается на принципе ранней профессиональной ориентации детей 5–9 классов. Особенность обучения заключается в том, что школьники получают знания через практическую деятельность, реализованную посредством системы наставничества

с психолого-педагогическим сопровождением учащихся для формирования профессиональных навыков, необходимых для будущей профессии врача.

Система наставничества реализуется через различные вариации взаимодействий между преподавателем, студентом и учеником. В связи со спецификой преподаваемых курсов в качестве наставников среди студентов были выбраны те, которые имеют среднее профессиональное образование или опыт работы в соответствующих направлениях: «Юный стоматолог», «Юный фармацевт» и «Юный эпидемиолог». Содержание всех курсов в школе юного доктора «Эквилибриум» базируется на интегративно-модульном подходе (Балачевская 2007), благодаря которому обучение имеет преимущества перед традиционными методами, а именно: в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся, учитывая их возраст, модули могут быть мобильны, так как каждый из них имеет логическую завершенность по отношению к целям и результатам воспитания. После изучения каждого модуля ученики проходили тестирования теоретического материала по контролю приобретенных знаний и зачеты практических работ, в ходе которых были выявлены высокие показатели выживаемости знаний и воспроизводимости профессиональных навыков, что согласуется с целью нашего исследования ранней профессиональной ориентации.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданская идентичность, молодежь, процесс образования

A mentoring system with psychological and pedagogical support: The case of the Equilibrium 'young doctor' school for children

A. A. Milesin¹, O. V. Balachevskaya¹

¹ Kuban State Medical University
4 M. Sedina Str., Krasnodar 350063, Russia

Authors:

Andrey A. Milesin

e-mail: milesinandrej10@gmail.com

Olga V. Balachevskaya

ORCID: 0000-0002-5292-8383

e-mail: sov200479@mail.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The rapid development of medicine, the use of digital technologies in various medical fields and the use of modern materials and methods of treatment make it necessary to introduce innovative teaching methods into the educational process. For this purpose, the Department of Fundamental and Clinical Biochemistry of Kuban State Medical University (KubSMU) opened the Equilibrium 'young doctor' school which aims at early professional orientation of children of grades 5–9. The specific of the learning process is that schoolchildren gain knowledge taking part in practical activities carried out using a mentoring system with psychological and pedagogical support, which makes it possible to form professional skills necessary for the future profession of a doctor. The mentoring system is implemented through various interactions between the teacher, university student and

schoolchild. Due to the specifics of the courses, the mentors are selected from among those university students who have secondary vocational education or work experience in the relevant areas, such as dentistry (for the 'young dentist' class), pharmacy (the 'young pharmacist' class) and epidemiology (the 'young epidemiologist' class). The content of all courses at the Equilibrium school is based on the integrative modular approach (Balachevskaya 2007), which has advantages over traditional methods — specifically, the place of each module in the curriculum may change depending on the age and individual characteristics of schoolchildren, as each module has a logical completeness in terms of the learning outcomes. After studying each module, schoolchildren pass separate tests on the theoretical material and tests focusing on practical work. The tests show high rates of knowledge retention and reproducibility of professional skills, which is consistent with the purpose of our study of early professional orientation.

Keywords: mentoring, psychological and pedagogical support, adaptation, Equilibrium 'young doctor' school for children, professional skills

Введение

В связи с изменениями в образовательной среде возникли проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся, которые нашли отражение в ФГОС ВПО и предполагают акцент на личностном развитии студентов, раскрытии их ресурсов, профессиональной идентификации. Поэтому становление специалиста новой формации невозможно без осознания необходимости внедрения инноваци-

онной деятельности, и психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в вузе должно быть направлено на личностное развитие обучающихся, формирование у них мотивации к профессиональной деятельности, установок и образовательных инициатив к исследовательской работе, на возможность выбора индивидуальной образовательной траектории в профессиональной подготовке. Ключевую роль в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся выпол-

няет наставник, которым может быть как преподаватель, так и студент, имеющий профессиональное образование, который правильно организует взаимодействие в группе и настраивает процесс обучения на успешность.

Материалы и методы

На базе кафедры фундаментальной и клинической биохимии Кубанского государственного медицинского университета (КубГМУ) в рамках работы студенческого научного общества (Балачевская 2017) (СНО) «Биохимия» была открыта школа юного доктора «Эквилибриум», в которой запущен пилотный курс «Юный стоматолог». Учениками данной школы являются 15 школьников города Краснодара 12–14 лет, планирующие связать свою профессиональную деятельность с медициной.

В качестве методов исследования использовались: анкетирование, интервьюирование, тестирование с применением ИТ-технологий.

Результаты и их обсуждение

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся школы юного доктора «Эквилибриум» осуществляется через технологию наставничества. Под педагогическим наставничеством мы понимаем разновидность индивидуальной работы с множеством вариаций взаимодействия, включая неформальную коммуникацию между преподавателем, студентом и учеником для ускорения адаптации в учебном процессе в медицинском вузе и формирования практических профессиональных навыков (см. рисунок).

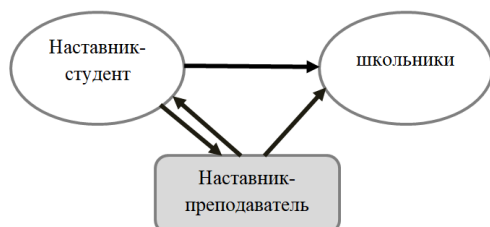


Рисунок. Схема реализации взаимодействия в системе наставничества в школе юного доктора «Эквилибриум»

Наставники-студенты совершенствуют собственные навыки управления, принимают участие в методической разработке занятий, получают опыт проведения лекций и мастер-классов, развивая при этом не только hard skills, но и ораторское мастерство.

Наставник-преподаватель, осуществляя свою педагогическую деятельность, становится более эффективным в своей работе, проявляя индивидуальный подход к каждому подопечному (студенту и школьнику), применяя и технологии коучинга в том числе (Балачевская 2023).

Ученики, в свою очередь, общаясь со студентами, быстро адаптируются к среде вуза, так как уменьшается психологический дискомфорт в связи с небольшой разницей в возрасте с наставниками. При этом наставник помогает в образовательном процессе, в саморазвитии, в профессиональной ориентации и формировании навыков самостоятельной работы.

На этапе выбора профессии большое значение имеет психолого-педагогическое сопровождение учащихся в образовательном процессе. Согласно Л. В. Байбородовой, мы опираемся на следующие принципы:

- принцип опоры на обученность и обучаемость ребенка;
- принцип учета и соблюдения личных образовательных и профессиональных интересов и планов учащегося;
- принцип гибкости и вариативности индивидуальной образовательной деятельности;
- принцип обеспечения субъектной позиции ученика;
- принцип непрерывности, системности и преемственности сопровождения;
- принцип взаимодействия всех субъектов психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

В основе изучения пропедевтического курса «Юный стоматолог» лежит модульный подход, согласно которому в структуре курса выделяются 3 модуля: 1. «Гигиена полости рта», 2. «Моделирование зубов», 3. «Препарирование и пломбиро-

вание» (Балачевская, Милешин 2023). Особенностью школы юного доктора «Эквилибрум» является то, что занятия для школьников проводят студенты, имеющие среднее профессиональное образование, а также опыт работы в стоматологических клиниках (Балачевская 2023). Поэтому каждый модуль курируется наставниками согласно их профилю.

Так, например, в разработанном модуле 2 «Моделирование зубов» апробирована серия мастер-классов, на которых ученики под чутким руководством наставников отрабатывают практические навыки, необходимые им в будущей профессиональной деятельности. На данный модуль отводится 17 занятий, 80% которых являются практическими. На одном из занятий ученики изучают этапы изготовления окклюзионной поверхности 36 зуба из воска (см. таблицу).

В качестве профориентационных занятий (Балачевская 2020) данные мастер-классы проводятся участниками студенческого научного общества «Биохимия» в школах Краснодарского края в рамках курса внеурочной деятельности «Россия – мои горизонты» и нацелены на формирование у школьников готовности к профессиональному самоопределению и ознакомлению с миром профессии врача-стоматолога.

Наставники применяют индивидуальный подход (Балачевская 2021) к каждому ученику: предусмотрены встречи несколько раз в неделю и реализовано онлайн общение в социальных сетях (<https://vk.com/club222461917>, <https://t.me/+eLe3-SzzOqlxOWQ6>). На занятиях силами наставников реализуется комфортная психологическая обстановка, в которой юные доктора могут получить в простой и доступной форме ответы на вопросы о профессии врача-стоматолога. На каждом занятии школьники получали теоретический материал в виде лекций с презентациями, упражнениями и вопросами рефлексии в рабочей тетради (Дымченко 2023) и онлайн тестами по пройденному материалу.

Таблица. Этапы изготовления окклюзионной поверхности 36 зуба из воска

№	Алгоритм изготовления модели	Фотоиллюстрация этапов
1	Воск (парафин, стеарин) необходимо подготовить, заранее растопив его на водяной бане до жидкого состояния, под присмотром наставника/преподавателя. Заготовки Инструменты - Шпатель - Гладилка - Зонд	
2	Полученной массе даем остыть до состояния поддающегося лепке с температурой комфортной для детских рук, из которой готовим пластину размером примерно 3×4 см или изготавливаем из твердого бруска подобно работе с болванкой из мыла на первом этапе возьмем заранее заготовленные восковые пластины	
3	Далее необходимо нанести 5 бугров согласно анатомии 36 зуба: бугры формируются с помощью гладилки или шпателя расплавленным воском. - Мезиально-язычный бугор - Дистально-язычный бугор - Дистально-щечный бугор - Мезиально-щечный бугор - Дистальный бугор	
4	Затем буграм придается форма плоских треугольников, которые в некоторых местах соединяются друг с другом выполним действие с помощью гладилки или шпателя нанося заранее расплавленный воск	
5	Далее все бугры соединяются между собой от вершины бугорка к началу соседнего: имитация движения плавного спуска с вершины горы к ее подножию. Материал добавляется или убирается с помощью гладилки.	
6	Следующий этап требует осторожности: необходимо нагревание шпателя для сглаживания неровностей на модели	
7	Финальным этапом моделирования является нанесение борозд и анатомических углублений зуба с помощью зонда	

Выводы

Такая система наставничества позволяет не только выстроить дружеские отношения между наставниками для комфортной атмосферы в коллективе, но и благоприятно сказывается на образовательном процессе, о чем свидетельствуют высокие оценки по вопросам рефлексии в конце изучения модулей и результаты практических работ по моделированию из пластилина, мыла и воска. Курс «Юный стоматолог», разработанный участниками СНО «Биохимия» под руководством наставников-преподавателей кафедры фундаментальной и клинической биохимии (Капиева 2023) помогает ученикам

изучить аспекты профессии врача стоматолога, развить мануальные навыки, узнать о профессиональных заболеваниях врачей данной специальности и возможностях их предупреждения.

Благодарности

Заведующему кафедрой фундаментальной и клинической биохимии, профессору, доктору медицинских наук **Быкову Илье Михайловичу** за поддержку, наставничество и возможность организации и проведения пропедевтических занятий с профессиональной направленностью для учеников школы юного доктора «Эквилибриум».

Литература

- Балачевская, О. В. (2007) *Подготовка к профессиональной деятельности студентов фармацевтического факультета в процессе изучения курса физической и коллоидной химии на основе интегративно-модульного подхода. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук*. Краснодар, Кубанский государственный университет, 254 с.
- Балачевская, О. В., Попов, К. А. (2017) Химический кружок как средство формирования профессиональной компетентности студентов медицинского вуза. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, №4-1, с. 32–34.
- Балачевская, О. В., Иващенко, А. В. (2020) Ранняя профилизация школьников. В кн.: *Инновации в образовании. Материалы X юбилейной региональной межвузовской учебно-методической конференции с международным участием, посвященной 100-летию ФГБОУ ВО КубГМУ Минздрава России*. Краснодар: КубГМУ, с. 48–51.
- Балачевская, О. В., Литвинова, Т. Н., Гайдук, Т. А. (2021) Изучение химии в 5 и 7 классах в условиях ранней профилизации. В кн.: *Актуальные проблемы химического и экологического образования. Сборник научных трудов 67 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, с. 37–41.
- Балачевская, О. В. (2023) Система наставничества в школе юного доктора «Эквилибриум». В кн.: *Преподаватель высшей школы как педагог и наставник: материалы I Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции (Тула, 25- 26 мая 2023 года)*. Тула: Изд-во ТулГУ, с. 8–12.
- Балачевская, О. В., Милешин, А. А. (2023) Модуль «Моделирование» в структуре пропедевтического курса «Юный стоматолог». В кн.: А. А. Темербекова, И. В. Соловкина, Г. А. Байгонакова (ред.). *Информация и образование: границы коммуникаций INFO'23: сборник научных трудов № 15 (23)*. Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, с. 83–87.
- Дымченко, Е. С., Капиева А. А., Шедко А. А. (2023) Пропедевтический курс развития практических навыков в стоматологии. В кн.: С. Н. Алексеенко, А. Н. Редько, С. Е. Байбаков (ред.). *Сборник тезисов 84-ой межрегиональной научно-практической конференции с международным участием студенческого научного общества им. проф. Н. П. Пятницкого (Краснодар, 26-27 апреля, 2023 г.)*. Краснодар: КубГМУ, с. 1362–1365.
- Капиева, А. А., Григорян, Л. В., Аракелян, М. Х. (2023) Студенческое научное общество «Биохимия» в современном формате. В кн.: С. Н. Алексеенко, А. Н. Редько, С. Е. Байбаков (ред.). *Сборник тезисов 84-ой межрегиональной научно-практической конференции с международным участием студенческого научного общества им. проф. Н. П. Пятницкого (Краснодар, 26-27 апреля, 2023 г.)*. Краснодар: КубГМУ, с. 1370–1372.

References

- Balachevskaya, O. V., Ivashchenko A. V. (2020) Rannyya profilizatsiya shkol'nikov [Early profiling of schoolchildren]. In: *Innovatsii v obrazovanii. Materialy X yubileinoj regional'noj mezhvuzovskoj uchebno-metodicheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoj 100-letiyu FGBOU VO KubGMU Minzdrava Rossii* [Innovations in Education. Materials of the X anniversary regional interuniversity educational and methodological conference with international participation dedicated to the 100th anniversary of the FSBEI IN the KubSMU of the Ministry of Health of Russia]. Krasnodar: KubSMU Publ., pp. 48–51. (In Russian)
- Balachevskaya, O. V., Litvinova, T. N., Gaiduk, T. A. (2021) Izuchenie khimii v 5 i 7 klassakh v usloviyakh rannej profilizatsiyu [Studying chemistry in grades 5 and 7 under conditions of early profiling]. In: *Aktual'nye problemy khimicheskogo i ekologicheskogo obrazovaniya. Sbornik nauchnykh trudov 67 Vserossiiskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii khimikov s mezhdunarodnym uchastiem* [Actual problems of chemical and environmental education. Collection of scientific papers of the 67th All-Russian Scientific and Practical Conference of Chemists with international participation]. Saint Petersburg: HSPU Publ., pp. 37–41. (In Russian)
- Balachevskaya, O. V., Popov, K. A. (2017) Khimicheskij kruzhok kak sredstvo formirovaniya professional'noj kompetentnosti studentov meditsinskogo vuza [Chemical circle as a means of forming professional competence of medical university students]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovanij — International Journal of Applied and Fundamental Research*, no. 4-1, pp. 32–34. (In Russian)
- Balachevskaya, O. V. (2007) *Podgotovka k professional'noj deyatel'nosti studentov farmatsevticheskogo fakul'teta v protsesse izucheniya kursa fizicheskoy i kolloidnoj khimii na osnove integrativno-modul'nogo podkhoda* [Preparation for professional activity of students of the Faculty of Pharmacy in the process of studying the course of physical and colloidal chemistry on the basis of an integrative-modular approach]. PhD Dissertation (Pedagogical Sciences). Krasnodar, Kuban State University, 254 p. (In Russian)
- Balachevskaya, O. V., Milesin, A. A. (2023) Modul' "Modelirovanie" v strukture propedevticheskogo kursa "Yunyj stomatolog" [Module "Modeling" in the structure of the propaedeutic course "Young dentist"]. In: A. A. Temerbekova, I. V. Solovkina, G. A. Baigonakova (eds.). *Informatsiya i obrazovanie: granitsy kommunikatsii INFO'23: sbornik nauchnykh trudov No. 15 (23)* [Information and education: boundaries of communications INFO'23: collection of scientific papers No. 15 (23)]. Gorno-Altaysk: BIC GAGU Publ., pp. 83–87. (In Russian)
- Dymchenko, E. S., Kapiyeva, A. A., Shedko, A. A. (2023) Propedevticheskij kurs razvitiya prakticheskikh navykov v stomatologii [Propaedeutic course for the development of practical skills in dentistry]. In: S. N. Alekseenko, A. N. Redko, S. E. Baibakov (eds.). *Sbornik tezisov 84-oj mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem studencheskogo nauchnogo obshchestva im. prof. N. P. Pyatnitskogo (Krasnodar, 26-27 aprelya, 2023 g.)* [Collection of abstracts of the 84th Interregional scientific and Practical conference with international participation of the Student Scientific Society named after prof. N. P. Pyatnitsky (Krasnodar, April 26-27, 2023)]. Krasnodar: KubSMU Publ., pp. 1362–1365. (In Russian)
- Kapiyeva, A. A., Grigoryan, L. V., Arakelyan, M. H. (2023) Studencheskoe nauchnoe obshchestvo "Bio-khimiya" v sovremennom formate [Student Scientific Society "Biochemistry" in a modern format]. In: S. N. Alekseenko, A. N. Redko, S. E. Baibakov (eds.). *Sbornik tezisov 84-oi mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferentsii studencheskogo nauchnogo obshchestva im. prof. N. P. Pyatnitskogo (Krasnodar, 26-27 aprelya, 2023 g.)* [Collection of abstracts of the 84th Interregional scientific and Practical conference of the Student Scientific Society named after prof. N. P. Pyatnitsky (Krasnodar, April 26-27, 2023)]. Krasnodar: KubSMU Publ., pp. 1370–1372. (In Russian)

Эмоциональный комфорт подростков с разным уровнем саморегуляции

А. А. Мосягина¹, С. Т. Посохова¹

¹ Санкт-Петербургский государственный университет,
199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9

Сведения об авторах:

Анна Александровна Мосягина

SPIN: 7836-5870

e-mail: mosyagina.ania@yandex.ru

Светлана Тимофеевна Посохова

SPIN: 9016-2796

e-mail: svetpos@mail.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В статье описаны теоретические основы понятия «эмоциональный комфорт», его особенности в подростковом возрасте. Изучена роль саморегуляции в подростковом возрасте. Представлено исследование различий в выраженности эмоционального комфорта у подростков с высоким и низким уровнем саморегуляции, которое вносит вклад в выявление и предотвращение риска появления различных форм девиантного поведения при трудностях обучения и социализации.

Эмоциональный комфорт рассматривается как компонент адаптации, который представляет собой состояние уверенности, спокойствия, оптимистичности, активности, позволяющее открыто выражать свои чувства. Саморегуляцию (В. И. Моросанова, О. А. Коноп-

кин) определяют как системно-организованный процесс управления субъектом различными видами собственной психической активности для достижения своих целей.

Анализ научных исследований позволил разработать комплекс методических средств. Эмоциональный комфорт подростков изучался с помощью методик: «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда, «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В. В. Бойко, «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду, «Опросник социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонд. Для изучения саморегуляции применялись методики: опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В. И. Моросановой, «Индивидуальный профиль дезадаптированного поведения подростков» С. Т. Посоховой, Л. С. Рашитовой.

В исследовании приняли участие обучающиеся подросткового возраста (14–17 лет) в количестве 88 человек.

По результатам заполнения опросника «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В. И. Моросановой участники исследования были объединены в две группы. В группу подростков с высоким уровнем саморегуляции ($35,16 \pm 2,41$ баллов) вошли 32 человека, в группу подростков с низким уровнем саморегуляции ($23,76 \pm 3,05$ баллов) – 29 человек. Различия между группами статистически значимы (при $p \leq 0,001$). Сравнение этих групп подростков по U-критерию Манна – Уитни позволило определить различия в выраженности эмоционального комфорта. Установлено, что подростки с низким уровнем саморегуляции в меньшей мере ощущают эмоциональный комфорт, положительные эмоции, в частности интерес в образовательной среде, в большей степени – горе и стыд. Они отличаются также преобладанием эмоциональных барьеров в общении.

Ключевые слова: эмоциональный комфорт, положительные эмоции, подростковый возраст, уровень саморегуляции, различия

Emotional comfort of adolescents with different levels of self-regulation

A. A. Mosyagina¹, S. T. Posokhova¹

¹ St. Petersburg State University
7–9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg 199034, Russia

Authors:

Anna A. Mosyagina

SPIN: 7836-5870

e-mail: mosyagina.ania@yandex.ru

Svetlana T. Posokhova

SPIN: 9016-2796

e-mail: svetpos@mail.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article describes the theoretical foundations of the concept 'emotional comfort' and its features in adolescence. In particular, the article focuses on the role of self-regulation in adolescence. It presents the results of a study that investigated the differences in emotional comfort in adolescents with high and low levels of self-regulation. The study contributes to the identification and prevention of deviant behavior and difficulties in learning and socialization.

Emotional comfort is viewed as a component of adaptation marked by confidence, calmness, optimism, and activity, which allow an individual to openly express their feelings. Self-regulation (V. I. Morosanova, O. A. Konopkin) is defined as a systemic process of managing various types of one's mental activity to achieve one's goals.

The analysis of prior research facilitated the development of

a set of methodological tools. Emotional comfort of adolescents was studied using the following methods: Differential Emotions Scale by K. Izard; Diagnostics of Emotional Barriers in Communication by V. V. Boyko; Subjective Well-Being Scale by A. Perue-Badu; and Test of Personality Adjustment by K. Rogers and R. Dymond. To study self-regulation, the following methods were used: questionnaire Style of Self-Regulation of Behavior: SSP-98 by V. I. Morosanova and Profile of Maladapted Behavior of Adolescents by S. T. Posokhova and L. S. Rashitova.

The study involved 88 adolescent students (aged 14–17 years).

According to the results of the questionnaire Style of Self-Regulation of Behavior: SSP-98 by V. I. Morosanova, the study participants were distributed into two groups. The group of adolescents with a high level of self-regulation (35.16 ± 2.41 points) included 32 people, while the group of adolescents with low self-regulation (23.76 ± 3.05 points) 29 people. The differences between the groups are statistically significant (at $p \leq 0.001$).

The comparison of these groups of adolescents according to the U-Mann-Whitney criterion allowed us to determine differences in the level of emotional comfort.

It has been established that adolescents with a low level of self-regulation experience less emotional comfort, fewer positive emotions (in particular, interest in the educational environment), more grief and shame. They are also marked by the predominance of emotional barriers in communication.

Keywords: emotional comfort, positive emotions, adolescence, level of self-regulation, differences

Введение

Современные подростки живут в стремительно меняющемся социокультурном пространстве, новые возможности влекут за собой новые угрозы. Высокий темп жизни, информационное перенасыщение могут привести к переутомлению, напряжению, негативным эмоциям, тревоге, де-

прессии, а также к проблемам во взаимодействии с другими людьми (Даниелян, Посохова 2018). В связи с этим важное значение имеет обеспечение эмоционального комфорта, который позволяет человеку чувствовать себя уверенно и безопасно в своем окружении и строить качественные отношения с другими людьми. Термин «эмоциональный комфорт»

встречается во многих исследованиях, однако как самостоятельный феномен он рассматривается редко.

Подростковый возраст является значимым этапом для развития навыков саморегуляции. Подростки с развитой системой саморегуляции способны управлять собой, своими познавательными процессами, поведением, реализовывать значимые цели, эффективно адаптироваться (Терешко 2009). Недостаточный уровень саморегуляции создает препятствие для самореализации подростков, оказывает негативное влияние на их эмоциональное состояние, самоотношение, на взаимодействие с окружающими.

Цель проведенного исследования – определить различия в переживании эмоционального комфорта подростков с разным уровнем саморегуляции.

Толковый словарь С. И. Ожегова определяет «комфорт» как условия жизни, обстановку, которые создают уют, спокойствие, удобство (Ожегов 2014). При этом чаще всего комфорт рассматривают с точки зрения определенных переживаний

субъекта или его оценки внешних факторов (Калита, Шайтанюк 2014)

Теоретик сестринского дела К. У. Kolcaba определяет эмоциональный комфорт как позитивные ощущения, расслабленное состояние и оптимизм, ощущение счастья и приподнятого настроения. Он связан с меньшим физическим дискомфортом. При этом ощущение личного контроля является ключевой характеристикой эмоционального комфорта (Kolcaba 1994).

С. Т. Посохова и М. Х. Изотова обратили внимание на существование конструктивных и деструктивных технологий релаксации в субкультуре подростков. Согласно их исследованию, стремление подростков к расслаблению и эмоциональному комфорту связано с возможностью преодолеть эмоциональный дискомфорт, вызванный тревожностью и страхами. (Посохова, Изотова 2019).

Теоретический анализ исследований эмоционального комфорта привел к разработке гипотетической модели этого феномена (см. рисунок).



Рисунок. Гипотетическая модель эмоционального комфорта

Анализ характеристик эмоционального комфорта позволил определить его как состояние, связанное с переживанием положительных эмоций в результате удовлетворения наиболее важных потребностей. Он имеет свои особенности на разных возрастных этапах развития личности. Эмоциональный комфорт подростков можно охарактеризовать как выражение преобладания положительных эмоций над отрицательными вследствие удовлетворения потребности в коммуникации и позитивном самоотношении.

В. И. Моросанова произвольную осознанную саморегуляцию определяет как системный многоуровневый процесс психической активности человека, направленный на выдвижение целей и управление их достижением (Моросанова 2010)

Система осознанной саморегуляции подростков характеризуется несформированностью. Подростки испытывают трудности в составлении планов и программ действий, проявлении гибкости при изменении условий. Трудности саморегуляции могут находить выражение в низком уровне успеваемости, проблемах во взаимоотношениях с окружающими, девиантном поведении. При этом подростковый возраст является сензитивным для развития саморегуляции, что будет способствовать повышению эмоционального комфорта подростков, профилактике психологических проблем, формированию продуктивных стратегий учебной деятельности.

В исследовании А. А. Головановой и Т. Ю. Фадеевой была установлена взаимосвязь между показателями эмоционального комфорта, саморегуляции и удовлетворенности жизнью. Авторы отмечают, что респонденты, неудовлетворенные жизнью, негативно настроены в отношении будущего, не строят детальные планы и программы действий, отличаются меньшей гибкостью регуляторной системы, менее выраженной свободой эмоциональных проявлений, что приводит к эмоциональному дискомфорту и труд-

ностям в процессе адаптации (Голованова, Фадеева 2016).

Несмотря на значимость изучаемых феноменов и их актуальность в подростковом возрасте, соотношения эмоционального комфорта и саморегуляции раскрыты не полно. В связи с этим было предпринято исследование эмоционального комфорта у подростков с разным уровнем саморегуляции. Приступая к исследованию, мы предполагали, что подростки с низким уровнем саморегуляции отличаются от подростков с высоким уровнем менее выраженным эмоциональным комфортом.

Материалы и методы

На основе результатов теоретического анализа был разработан методический комплекс. Для изучения эмоционального комфорта подростков использовались методики: «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда, «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В. В. Бойко, «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду, «Опросник социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонд. Саморегуляция изучалась с помощью методик: опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В. И. Моросановой, «Индивидуальный профиль дезадаптированного поведения подростков» С. Т. Посоховой, Л. С. Рашитовой.

Выборку исследования составили обучающиеся подросткового возраста (14–17 лет) в количестве 88 человек, из которых лиц женского пола 28 человек, лиц мужского пола 60 человек. В исследовании также участвовали 5 педагогов, они отмечали особенности поведения обучающихся.

В данном исследовании для сравнения двух выборок был использован непараметрический критерий U- Манна – Уитни.

Результаты и их обсуждение

По результатам заполнения опросника «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В. И. Моросановой на основании шка-

лы «Общий уровень саморегуляции» обучающиеся были объединены в две группы. В группу подростков с высоким уровнем саморегуляции ($35,16 \pm 2,41$ баллов) вошли 32 человека, в группу подростков с низким уровнем саморегуляции ($23,76 \pm 3,05$ баллов) – 29 человек. Различия между группами статистически значимы (при $p \leq 0,001$).

На основании методики «Индивидуальный профиль дезадаптированного поведения подростков (Посохова С. Т., Рашитова Л. С.)» педагогами были выделены такие особенности поведения подростков, как проблемы с успеваемостью, ненормативная лексика, деструктивные семейные отношения, курение, агрессивность по отношению к сверстникам и взрослым. В группе подростков с низким уровнем саморегуляции чаще отмечались проблемы с успеваемостью и ненормативная лексика.

Для определения различий в переживании эмоционального комфорта было проведено сравнение групп подростков с высоким и низким уровнем саморегуляции. Представленные в таблице данные указывают на то, что группы статистически достоверно различаются по критерию U Манна – Уитни по отдельным показателям.

Оказалось, что подростки с высоким уровнем саморегуляции отличаются от подростков с низким уровнем по показателю эмоционального комфорта, различия статистически достоверны при $p \leq 0,01$. Подростки с высоким уровнем саморегуляции способны гибко и адекватно реагировать на изменение условий, легче овладевают новыми видами деятельности, чаще добиваются успехов в привычных видах деятельности, что позволяет им чувствовать себя более комфортно.

Таблица. Результаты исследования эмоционального комфорта в группах подростков с высоким и низким уровнем саморегуляции

Показатель	Среднегрупповое значение, стандартное отклонение		
	В целом по выборке (N=88)	Подростки с низким уровнем саморегуляции (N=29)	Подростки с высоким уровнем саморегуляции (N=32)
Эмоциональный комфорт	64 ± 19	$57 \pm 20^{**}$	72 ± 17
Интерес	$7,56 \pm 1,90$	$6,62 \pm 1,63^{***}$	$8,63 \pm 1,66$
Радость	$7,60 \pm 2,62$	$6,93 \pm 2,40$	$7,81 \pm 2,40$
Удивление	$4,97 \pm 1,73$	$4,83 \pm 1,53$	$4,75 \pm 1,88$
Горе	$4,16 \pm 1,82$	$4,86 \pm 2,39^{*}$	$3,69 \pm 1,28$
Гнев	$4,47 \pm 1,98$	$4,97 \pm 2,47$	$4,06 \pm 1,70$
Отвращение	$3,99 \pm 1,84$	$4,31 \pm 1,91$	$4,06 \pm 2,11$
Презрение	$4,13 \pm 1,60$	$4,24 \pm 1,50$	$4,44 \pm 1,90$
Страх	$3,52 \pm 1,07$	$3,97 \pm 1,55$	$3,25 \pm 0,57$
Стыд	$4,78 \pm 1,99$	$5,41 \pm 2,31^{*}$	$4,09 \pm 1,47$
Вина	$4,73 \pm 2,17$	$5,00 \pm 2,36$	$4,25 \pm 1,74$
Самочувствие	$1,52 \pm 0,34$	$1,36 \pm 0,30^{**}$	$1,56 \pm 0,27$
Неумение управлять эмоциями, дозировать их	$1,86 \pm 1,11$	$2,24 \pm 1,09^{*}$	$1,56 \pm 1,24$
Неадекватное проявление эмоций	$2,70 \pm 1,10$	$3,14 \pm 0,99^{*}$	$2,59 \pm 1,01$
Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	$2,07 \pm 1,36$	$2,79 \pm 1,21^{***}$	$1,53 \pm 1,22$
Доминирование негативных эмоций	$1,44 \pm 1,21$	$1,90 \pm 1,14^{***}$	$0,97 \pm 0,97$
Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	$2,09 \pm 1,24$	$2,24 \pm 1,21^{*}$	$1,66 \pm 1,15$
Эмоциональный дискомфорт	$4,85 \pm 2,09$	$5,38 \pm 2,43$	$4,22 \pm 1,74$

Примечание: * - статистически достоверные различия между группами при $p \leq 0,05$

** - статистически достоверные различия между группами при $p \leq 0,01$

*** - статистически достоверные различия между группами при $p \leq 0,001$

Подростки, имеющие низкий уровень саморегуляции, зависимы от ситуации и мнения окружающих людей, с трудом приспосабливаются к изменению условий, им сложнее овладевать новыми видами деятельности. Эти трудности могут оказывать влияние как на учебную деятельность, так и на взаимодействие с окружающими людьми (Моросанова, Коноз 2000), видимо, поэтому подростки ощущают себя менее комфортно в образовательной среде.

При этом можно отметить, что по показателю эмоционального дискомфорта статистически достоверных различий не выявлено. У подростков обеих групп он выражен на среднем уровне, соответственно, подростки эпизодически ощущают эмоциональный дискомфорт.

Значимые различия между группами наблюдаются по показателю самочувствия (при $p \leq 0,01$), который выражает преобладание положительных эмоций над отрицательными. Подростки с низким уровнем саморегуляции в меньшей степени ощущают положительные эмоции, это может быть связано с трудностями, которые они испытывают в учебной деятельности. В частности, группы статистически достоверно отличаются по показателю эмоции интереса (при $p \leq 0,001$).

Подростки с высоким уровнем саморегуляции проявляют больший интерес, находясь в образовательной среде, это эмоция мотивирует их к достижению цели, обеспечивает работоспособность. Подростки с низким уровнем саморегуляции в меньшей степени испытывают интерес, поэтому они меньше мотивированы развивать необходимые навыки и добиваться успеха в деятельности.

В то же время между группами не выявлено значимых различий по выраженности эмоции радости. Уровень этого показателя в обеих группах выше среднего. Вероятно, источником радости подростков в процессе обучения в большей мере является возможность удовлетворения потребности в общении со сверстниками.

Подростки значимо не различаются также по показателю эмоции удивления.

По показателям эмоций гнева, отвращения, презрения группы подростков с разным уровнем саморегуляции не имеют значимых различий. Уровень выраженности этих эмоций ниже среднего. Данные эмоции в комплексе составляют триаду враждебности (Изард 1999), соответственно, для подростков в образовательной среде в меньшей мере характерно ощущение враждебности.

Статистически значимые различия между группами подростков наблюдаются по показателю эмоции горя (при $p \leq 0,05$). У подростков с низким уровнем саморегуляции более выражена эмоция горя, по сравнению с подростками с высоким уровнем. В связи с этим можно предположить, что из-за трудностей в саморегуляции подростки чувствуют себя неуспешными, что оказывает влияние на их эмоциональную сферу. Подростки с низким уровнем саморегуляции в большей степени испытывают стыд в процессе обучения, чем подростки с высоким уровнем (различия статистически значимы при $p \leq 0,05$). Вероятно, трудности с планированием деятельности, контролем её выполнения, оценкой результатов заставляют подростков чувствовать себя беспомощным и несостоятельным (Изард 1999). Группы подростков статистически значимо не различаются по показателям эмоций страха и вины. В обеих группах уровень показателей этих эмоций ниже среднего.

Эмоциональные барьеры в общении встречаются в обеих группах подростков. Тем не менее, подростки с низким уровнем саморегуляции значительно отличаются от подростков с высоким уровнем выраженностью эмоциональных барьеров в общении. Для подростков с низким уровнем саморегуляции в большей степени характерна негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций (при $p \leq 0,001$). У них доминируют негативные эмоции (при $p \leq 0,001$); реже возникает желание сближаться с людьми на эмоциональной

основе (при $p \leq 0,05$); менее развито умение управлять эмоциями, дозировать их (при $p \leq 0,05$). Чаще присутствует неадекватность проявления эмоций (при $p \leq 0,05$). Подростки с высоким уровнем саморегуляции в меньшей мере испытывают трудности в общении, что позволяет им более эффективно взаимодействовать с другими людьми и удовлетворять потребность в коммуникации.

Выводы

Подтвердилась гипотеза о различии подростков с разным уровнем саморегуляции в переживании эмоционального комфорта.

Подростки с низким уровнем саморегуляции по сравнению с подростками с вы-

соким уровнем саморегуляции в меньшей мере ощущают эмоциональный комфорт, позитивные эмоции, интерес в процессе обучения, в большей степени – горе и стыд. Они отличаются также преобладанием эмоциональных барьеров в общении.

Таким образом, развитие у подростков навыков саморегуляции будет способствовать достижению значимых целей, саморазвитию, овладению новыми видами деятельности, что позволит подросткам ощущать себя комфортно и испытывать положительные эмоции. В то же время для личностного развития подростков важно создание эмоционального комфорта в образовательной и семейной среде.

Литература

- Голованова, А. А., Фадеева, Т. Ю. (2016) Субъектно-личностные предикторы социально-психологической адаптации студентов. *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Педагогика и психология, № 4 (38), с. 35–44.
- Даниелян, А. А., Посохова С. Т. (2018) Личностные барьеры саморегуляции подростков. В кн.: А. В. Шаболтас, С. Д. Гуриева (ред.). *Психология XXI века: психология как наука, искусство и призвание: Сборник научных трудов участников международной научной конференции молодых ученых, Санкт-Петербург, 12–25 апреля 2018 года*. СПб.: ООО «Издательство ВВМ», с. 29–34.
- Изард, К. Э. (1999) *Психология эмоций*. СПб.: Питер, 464 с.
- Калита, В. В., Шайтанюк, А. В. (2014) Содержание понятия «психологический комфорт». *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*, № 3 (43), с. 76–81.
- Моросанова, В. И. (2010) Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 1, с. 36–45.
- Моросанова, В. И., Коноз, Е. М. (2000) Стилевая саморегуляция поведения человека. *Вопросы психологии*, № 2, с. 118–127.
- Ожегов, С. И. (2014) *Толковый словарь русского языка*. М.: Мир и образование, 1376 с.
- Посохова, С. Т., Изотова, М. Х. (2019) Подростки в поисках эмоционального комфорта. В кн.: *Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития. Материалы международной научной конференции*. М.: РГГУ, с. 161–165.
- Терешко, О. С. (2009) Особенности саморегуляции психических состояний девиантных подростков. В кн.: П. А. Рябцев (ред.). *Психолого-педагогические проблемы профессиональной деятельности и общения: материалы I Международной научно-практической конференции, Гродно, 17 апреля*. ГрГУ им. Я. Купалы. Гродно: ГрГУ, с. 415–420.
- Kolcaba, K. Y. (1994) A theory of holistic comfort for nursing. *Journal of advanced nursing*, vol. 19 (6), pp. 1178–1184.

References

- Danielyan, A. A., Posokhova, S. T. (2018) Lichnostnye bar'ery samoregulyatsii podrostkov [Personal barriers of adolescent self-regulation.]. In: A. V. Shaboltas, S. D. Gurieva (eds.). *Psikhologiya XXI ve-ka: psikhologiya kak nauka, iskusstvo i prizvanie: Sbornik nauchnykh trudov uchastnikov mezhdu-*

- narodnoj nauchnoj konferentsii molodykh uchenykh, Sankt-Peterburg, 12–25 aprelya 2018 goda [Psychology of the XXI century: psychology as a science, art and vocation: A collection of scientific papers of participants of the International scientific conference of young scientists, St. Petersburg, April 12–25]. Saint-Petersburg: OOO "Izdatel'stvo VVM" Publ., pp. 29–34. (In Russian)*
- Golovanova, A. A., Fadeeva, T. Y. (2016) Sub"ektno-lichnostnye prediktory social'no-psikhologicheskoy adaptatsii studentov [Subjective-personal predictors of socio-psychological adaptation of students]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta — Vestnik Moscow City University*, no. 4 (38), pp. 35–44. (In Russian)
- Izard, K. E. (1999) *Psikhologiya emotsij [Psychology of emotions]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 464 p. (In Russian)
- Kalita, V. V., Shaitanyuk, A. V. (2014) Soderzhanie ponyatiya "psikhologicheskij komfort" [The content of the concept of "psychological comfort"]. *Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke — The Humanities and Social Studies in the Far East*, no. 3 (43), pp. 76–81. (In Russian)
- Kolcaba, K. Y. (1994) A theory of holistic comfort for nursing. *Journal of advanced nursing*, vol. 19 (6), pp. 1178–1184. (In English)
- Morosanova, V. I. (2010) Individual'nye osobennosti osoznannoj samoregulyatsii proizvol'noj aktivnosti cheloveka [Individual features of conscious self-regulation of voluntary human activity]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, no. 1, pp. 36–45. (In Russian)
- Morosanova, V. I., Konozy, E. M. (2000) Stilevaya samoregulyatsiya povedeniya cheloveka [Stylistic self-regulation of human behavior]. *Voprosy psikhologii*, no. 2, pp. 118–127. (In Russian)
- Ozhegov, S. I. (2014) *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]*. Moscow: Mir i obrazovanie Publ., 1376 p. (In Russian)
- Posokhova, S. T., Izotova, M. H. (2019) Podrostki v poiskakh emocional'nogo komforta [Teenagers in search of emotional comfort]. In: *Psikhologiya subkul'tury: fenomenologiya i sovremennye tendentsii razvitiya. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii [Psychology of Subculture: Phenomenology and modern development trends. Materials of the international scientific conference]*. Moscow: RSHU Publ., pp.161–165. (In Russian)
- Tereshko, O. S. (2009) Osobennosti samoregulyatsii psikhicheskikh sostoyanij deviantnykh podrostkov [Features of self-regulation of mental states of deviant adolescents]. In: P. A. Ryabtsev (ed.). *Psikhologo-pedagogicheskie problemy professional'noj deyatel'nosti i obshcheniya: materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, Grodno, 17 aprelya [Psychological and pedagogical problems of professional activity and communication: materials of the I International Scientific and Practical Conference, Grodno, April 17. GrSU named after Ya. Kupala]*. Grodno: Ya. Kupala GrGU Publ., pp. 415–420. (In Russian)

Развитие цифровой грамотности родителей детей дошкольного возраста

Н. Н. Новик¹

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет,
420008, Россия, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18

Сведения об авторе:

Наталья Николаевна Новик

Scopus AuthorID: 57219284565

ResearcherID: CAG-7240-2022

ORCID: h0000-0003-4751-911X

e-mail: novik-n-n@mail.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Цифровизация всех сфер жизни общества повлекла за собой изменения во взаимоотношениях родителей и детей, традициях воспитания, поставила под сомнение роль родителей. Отношение родителей к цифровому миру можно охарактеризовать как «восторг и тревога», когда часть относится к возможностям, предоставляемым цифровой средой, с не критическим обожанием, тогда как другая часть убеждена, что цифровая среда таит в себе множество рисков, и именно поэтому детей следует как можно дольше удерживать от использования цифровых средств массовой информации. Ни один из подходов не является продуктивным для содействия развитию и росту детей, рожденных

в эпоху цифровизации. Именно поэтому была поставлена *цель исследования* – оценить цифровую грамотность родителей и на основе полученных данных разработать программу развития цифровой грамотности родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста, направленную на снижение рисков неблагополучия детей дошкольного возраста в условиях цифровой образовательной среды. В исследовании приняли участие более 500 родителей дошкольников из разных городов и районов Республики Татарстан. Оценка уровня цифровой грамотности родителей дошкольников была осуществлена с помощью онлайн-опроса. Результаты показали, что у большинства родителей воспитанников низкий и средний уровень развития цифровой грамотности. Полученные результаты позволили сфокусировать усилия на создании программы для родителей. Основная цель разработанной программы заключается в развитии навыков обращения с потоками информации цифрового медиаконтента, формировании позитивного цифрового воспитания и развитии цифровой семейной грамотности, способствующей развитию цифровой грамотности у детей, а также цифровых практик, которые поддерживают развитие грамотности в более широком смысле. Программа оказывает помощь родителям дошкольников в предоставлении детям адекватных ресурсов безопасно и ответственно работать в цифровой образовательной среде, что будет способствовать общению и доверию между детьми и родителями. В качестве перспектив настоящего исследования в конце учебного года планируется проведение SWOT-анализа разработанной программы, в котором будут отражены не только сильные и слабые стороны, но и описаны возможности и риски.

Ключевые слова: цифровая грамотность, родители дошкольников, развитие, дошкольное образование, цифровая образовательная среда

Development of digital literacy in parents of preschool children

N. N. Novik¹

¹ Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str., Kazan 420008, Russia

Author:

Natalya N. Novik

Scopus AuthorID: 57219284565

ResearcherID: CAG-7240-2022

ORCID: h0000-0003-4751-911X

e-mail: novik-n-n@mail.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The digitalization of all areas of society has entailed changes in the relationship between parents and children, parenting traditions, and has called into question the role of parents. The attitude of parents towards the digital world can be described as 'anxiety and excitement'. A part of them treats the opportunities provided by the digital environment with uncritical adoration, while the other part is convinced that the digital environment is fraught with numerous risks and the children should be prevented from using digital media as long as possible. Neither approach is effective in promoting the development of children born into the digital age. Hence, the aim of the study is to assess the digital literacy of parents and, based on the obtained data, to design a program for the development of digital

literacy in parents (legal representatives) of preschool children. The program aims at reducing possible disadvantages for preschool children in the digital educational environment.

The study involved more than 500 parents of preschool children from different cities and regions of the Republic of Tatarstan, Russia. The level of digital literacy of parents of preschool children was assessed using an online survey. The results showed that the majority of parents have a low and average level of digital literacy. The obtained results made it possible to focus the efforts on creating a program for parents. The program aims 1) to develop skills in handling digital information flows, 2) to form a positive image of digital education, 3) to promote digital family literacy that encourages the development of digital literacy in children and the development of digital practices that support the development of literacy in a broader sense. The program assists parents of preschoolers in providing children with adequate resources to work safely and responsibly in the digital educational environment. This, in turn, will promote communication and trust between children and parents. The follow-up research includes the SWOT analysis of the developed program planned for the end of the academic year. It will reveal the strengths and weaknesses of the program as well as its opportunities and risks.

Keywords: digital literacy, parents of preschool children, development, preschool education, digital educational environment

Введение

Воспитание детей в эпоху цифровых технологий ставит новые задачи перед родителями, желающими поддержать развитие и благополучие своих детей. От выбора цифровых игр до решения, сколько часов в день их детям следует разрешить смотреть в экран, родителям приходится принимать решения и устанавливать политику использования цифровых технологий. Однако такой родительский

выбор и решения основаны на скудных знаниях о преимуществах, возможностях и рисках использования технологий.

Только в силах родителей и педагогов детских садов сделать так, чтобы цифровой мир нес не только развлечения, но и образовательный контент. Для этого сами взрослые должны обладать навыками обращения с потоками информации цифрового медиаконтента. Родители с высоким уровнем цифровой грамотности смогут стать не только проводником в цифровой

мир для дошкольников, но и обеспечить их безопасность.

На федеральном уровне разрабатываются мероприятия, направленные на реализацию Стратегии комплексной безопасности детей в РФ до 2030 года. Приоритетными задачами государства стало «повышение родительских компетенций в сфере безопасного поведения детей в информационном пространстве».

Рассматривая федеральную образовательную программу дошкольного образования (далее – ФОП ДО), можно заметить, что и в данном документе разработчики уделяют особое внимание цифровым средствам, цифровым ресурсам, правилам безопасности обращения с ними, безопасным правилам использования цифровых ресурсов, правилам пользования мобильными телефонами с учетом требований раздела 3.5 СП 2.4.3648-20 и таблицы 6.8. СанПиН 1.2.3685-21, цифровому взаимодействию, а также соблюдению правил безопасного поведения в цифровой среде.

Цифровизация всех сфер жизни общества повлекла за собой изменения во взаимоотношениях родителей и детей, традициях воспитания, поставила под сомнение роль родителей. Отношение родителей к цифровому миру можно охарактеризовать как «восторг и тревога», когда часть относится к возможностям, предоставляемым цифровой средой, с не критическим обожанием, тогда как другая часть убеждена, что цифровая среда таит в себе множество рисков, и именно поэтому детей следует как можно дольше удерживать от использования цифровых средств массовой информации.

Я. Я. Михайлова и А. К. Нисская, составляя информационный бюллетень про цифровые технологии в дошкольном возрасте, обращают наше внимание на то, что родители дошкольников нуждаются в помощи для правильного выбора цифрового образовательного контента (Михайлова, Нисская 2022). Кроме того, авторы указывают на целесообразность информирования родителей о критических последствиях бесконтрольного применения га-

джетов дошкольниками и предлагают способы управления этим процессом в виде совместного просмотра, игры, обсуждения просмотренного с ребенком и пр. О безопасности использования цифровой среды детьми и родителями пишут А. Б. Неустроева и Л. Д. Филиппова (Неустроева, Филиппова 2022). В частности, их исследование выявило, что для родителей характерно недостаточность знаний о потреблении товаров и услуг через Интернет, они не в полной мере используют возможности мобильных средств, плохо информированы о способах защиты персональных данных и, кроме того, наблюдается полное отсутствие навыков борьбы с угрозами целостности информации и компьютерными вирусами И. А. Писаренко и Л. И. Заиченко рассматривают родителей как субъектов деятельности по развитию цифровых навыков детей (Писаренко, Заиченко 2021). При этом значительная часть родителей, по мнению авторов, рассматривают дошкольное детство как период вхождения ребенка в цифровую среду. Г. У. Солдатова и О. И. Теславская описали особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного возраста и предлагают проводить мероприятия по повышению цифровой грамотности не только педагогов детских садов, но и родителей воспитанников (Солдатова, Теславская 2019). Оценке цифровой грамотности посвящена работа С. Авдеевой и К. Тарасовой, в которой подробно описана концептуальная модель измерения цифровой грамотности как многокомпонентного латентного конструкта и разработан инструмент ее измерения с использованием аутентичных тестовых заданий сценарного типа с акцентом на продукт и процесс работы (Авдеева, Тарасова 2023).

Изучая исследования зарубежных коллег, можно отметить, что они также заинтересованы в развитии цифровой грамотности родителей дошкольников. К примеру, качественное исследование стратегии родителей в отношении восприятия использования и влияния цифровых тех-

нологов на дошкольников провели С. Чаудрон, Р. Ди Джота и М. Гемо (Chaudron, Di Giota, Gemo, 2018). Э. Акман, О. Идил и Р. Чакыр исследовали уровни цифрового воспитания, цифровой грамотности и осведомленности о безопасности цифровых данных среди родителей в сфере дошкольного образования. Ученые обнаружили существование статистически значимой разницы между цифровой грамотностью и осведомленностью о безопасности цифровых данных, и предлагают провести ряд мероприятий для повышения уровня цифровой грамотности родителей и тем самым повысить их осведомленность о безопасности цифровых данных (Akman, Idil, Çakır, 2023). П. Диас и др. изучили роль, которую играют родители как посредники в доступе детей младшего возраста к цифровым технологиям и их взаимодействию с ними. Представления родителей об эффективности цифровых технологий как ответственного развлечения и образовательных инструментов влияют на технологии, доступные дома ребенку. Эти представления, в свою очередь, влияют на посреднические стратегии родителей в отношении фактического использования детьми цифровых технологий (Dias et al. 2016). Л. Кервин, И. Вереникина и М. Ривера делятся наблюдениями, что все родители осознают важность раннего цифрового обучения для будущих успехов своих детей в учебе, а также признают, что цифровая игра является частью «базовых» знаний, которые дети должны получить до поступления в школу. Однако ни один из родителей не уверен в критериях выбора программных приложений, помимо общепринятых критериев доступности, онлайн-информации и устных рекомендаций (Kervin, Verenikina, Rivera 2018). М. Ромеро, описывая цифровую грамотность для родителей детей XXI века, делает акцент на том, что каждый, кто заботится о сегодняшних детях, должен взять на себя ответственность за принятие решения о том, какие технологии разрешать им использовать, а также сколько

экранного времени отводить для этих действий (Romero 2014). Различия в цифровом родительстве или то, как стратегии родителей по регулированию онлайн-активности своих детей различаются в зависимости от имеющихся у них ресурсов и готовности к цифровому родительству, изучили П. Чжао, Н. Базарова и Н. Валле. Авторы показывают, что экономические, социальные и культурные ресурсы родителей, а также их готовность к цифровому воспитанию, играют важную роль в том, как они подходят к цифровому посредничеству. Более того, готовность к цифровому родительству стала основным механизмом, объясняющим взаимосвязь между родительскими ресурсами и родительскими стратегиями (Zhao, Bazarova, Valle 2023). Ф. Циммер, К. Шайбе, М. Хенкель уверенно заявляют, что родители должны управлять использованием цифровых медиа детьми в детском саду. Кроме того, родители действительно стараются ограничить контакты со средствами массовой информации и следят за их использованием. При этом, по мнению почти всех опрошенных родителей, детский сад должен быть зоной, свободной от технологий (Zimmer, Scheibe, Henkel 2019).

Анализ исследований отечественных и зарубежных ученых показал, что ни один из подходов не является продуктивным для содействия развитию детей, рожденных в эпоху цифровизации.

Материалы и методы

Для того чтобы оценить цифровую грамотность, были опрошены 507 родителей дошкольников из разных городов и районов Республики Татарстан (в онлайн-формате). Возраст родителей составил от 24 лет до 46 лет. Родители отвечали на вопросы в мае 2023 года. Опрос был создан в Яндекс-формах и разослан в доступных им мессенджерах, где они, пройдя по ссылке, оставили свои ответы «да» или «нет».

Родители отвечали на следующие вопросы:

1. Умеете ли работать с цифровыми продуктами? Например, с операционной системой или текстовым редактором?
2. Легко ли дается работа с цифровыми устройствами (телефон, принтер, элементы умного дома)?
3. Вызывает ли трудность отправить своим знакомым фото или видео, отредактировать картинку или записать короткий видеоролик?
4. Включаете ли критическое мышление при поиске информации в сети?
5. Сможете защитить свои персональные данные, сохраненные логины и пароли от взлома, воровства и фишинга?
6. Сможете написать программный код, создать приложение или сайт?

Мы намеренно не стали создавать длинный опросник, так как родители теряют интерес отвечать после 7-9 вопросов.

Результаты и их обсуждение

Результаты онлайн-опроса представлены на рисунке. Стоит отметить, что родителям, ответившим на вопросы отрицательно, были заданы уточняющие вопросы в индивидуальной беседе для конкретизации и корректировки результатов.

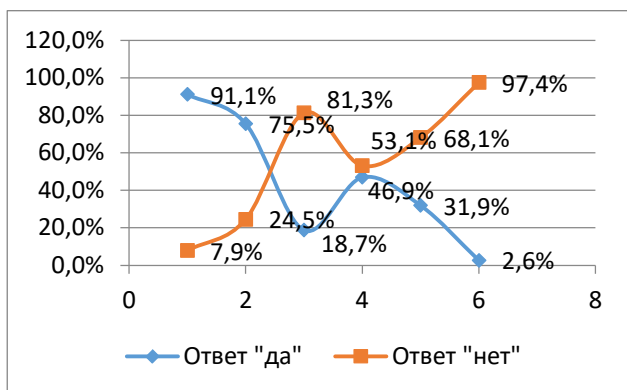


Рисунок 1. Результаты опроса родителей дошкольников

Результаты ответов на первый вопрос «Умеете ли работать с цифровыми продуктами, например, с операционной системой или текстовым редактором?» показал, что 91,1% (467 респондентов) ответили утвердительно и 40 родителей дали отрицательный ответ. При этом в личной беседе большинство из ответивших

отрицательно сообщили, что на самом деле работают в текстовом редакторе, просто не знали, что он имеет такое название.

Отвечая на второй вопрос «Легко ли дается работа с цифровыми устройствами?», треть опрошенных – 75,5% (383 родителя) ответили «да», а 24,5% (124 участника) ответили «нет». В индивидуальной беседе родители пояснили, что отрицательно ответили, поскольку многие из функций мобильного телефона ими не используются, так как «нет времени с ними сидеть и разбираться», а элементы умного дома считают «баловством».

При ответе на третий вопрос, относительно сложности отправить фото или короткое видео знакомым, то для подавляющего большинства – 81,3% (412 человек) данная процедура не составляет труда, а оставшиеся 18,7% (95 родителей) считают данный процесс «пустой тратой времени» или не хотят «перегружать память своего цифрового устройства».

Четвертый вопрос об использовании критического мышления при поиске информации в сети Интернет разделил респондентов почти на две равные части, то есть 46,9% (238 участников) ответили утвердительно, что они критически подходят к поиску информации, а 53,1% (268 человек) доверяют почти всему, что находится в сети, не подвергая информацию критическому анализу.

Положительный ответ на пятый вопрос о способности защитить свои персональные данные от злоумышленников дали 31,9% (162 родителя), при этом остальные 68,1% (345 респондентов) сталкивались со взломом личной странички в социальной сети или хоть раз в жизни попались на всевозможные уловки мошенников.

Шестой вопрос о возможности написать программный код, создать приложение или сайт выявил родителей, работающих в IT сфере или имеющих профильное образование, позволяющее это с легкостью выполнить. Таких родителей оказалось 2,6% (13 человек), а 97,4%

(494 опрошенных) ответили, что это «выше их возможностей на сегодня, хотя в сети много обучающих видео, показывающих, как создать простой сайт».

Таким образом, результаты опроса дают возможность сделать вывод, что у большинства родителей воспитанников низкий и средний уровень развития цифровой грамотности, что говорит о необходимости системной работы с родителями по развитию их цифровой грамотности.

Основная цель программы заключается в развитии навыков обращения с потоками информации цифрового медиаконтента, формировании позитивного цифрового воспитания и развитии цифровой семейной грамотности, а также цифровых практик, которые поддерживают развитие грамотности в более широком смысле.

Развивать цифровую грамотность родителей надо начинать тогда, когда ребенок еще не знаком с цифровыми устройствами. Младенцев и детей раннего возраста следует защищать от преждевременного воздействия на них цифровой среды. Родителям данной возрастной категории следует чаще обращать внимание на тот факт, что физическая активность должна преобладать над малоподвижным образом жизни.

Начиная с четырехлетнего возраста дети уже изучают мир через различные цифровые приложения и видео. Родителям нужно помнить, что развлекательное экранное время перед гаджетом и перед телевизором одинаково может нанести вред еще неокрепшей психике дошкольника.

Детям в возрасте от 5 до 7 лет, которые уже начинают ценить и дифференцировать цифровые игры, можно предлагать образовательный контент, наполненный логико-математическим содержанием, позволяющим развивать речь, изучать иностранный язык, а также приложения с раскрасками, головоломками, ребусами и пр.

Для родителей создан банк данных, куда вошли: сертифицированные, соответствующие возрасту и содержащие без-

опасный контент цифровые обучающие программы, медиатека с презентациями, дидактические и методические материалы по использованию цифровых технологий.

Помимо рекомендаций по выбору цифрового контента для дошкольников, программа содержит образовательный модуль для родителей. Элементы данного модуля содержат обучающие короткие видео, посмотрев которые родители научатся: работать в текстовом редакторе; создавать собственный аккаунт; зарегистрироваться в социальной сети и создать личную страницу; создавать Яндекс-таблицы совместного доступа; записать короткое видео и поделиться со своими знакомыми; создавать на основе предложенного шаблона, находящегося в свободном доступе сети Интернет, собственный сайт. Родителей учат, как защитить свои персональные данные от злоумышленников, а также ведется разъяснительная работа, как критически оценить потоки информации в сети.

Выводы

Проведенное исследование показало, что, как и все взрослые, родители, развивая у себя цифровую грамотность, должны быть ответственным примером для подражания. Лучше установить с детьми доверительное общение, чтобы открыто обсуждать с ними онлайн-деятельность. Родители должны понять, какой стиль воспитания лучше всего подходит для их семей, потому что их дети живут в эпоху цифровых технологий.

Родителям необходимо убедиться, что они действуют правильно, что они понимают и используют настройки конфиденциальности в учетных записях социальных сетей, что они понимают и контролируют, где это возможно, цифровой след своего ребенка и способны установить соответствующие ограничения на онлайн-деятельность своих детей. Родителям необходимо в полной мере понимать, с чем маленькие дети могут столкнуться в цифровом мире.

Разработанная программа оказывает помощь родителям дошкольников в предоставлении детям адекватных ресурсов безопасно и ответственно работать в цифровой образовательной среде, что будет способствовать общению и доверию между детьми и родителями.

В дошкольном возрасте технологии, которые побуждают детей больше играть в сложные игры, учиться читать и писать, слушать рассказы, песни и стихи или развивать навыки аудирования и разговорной речи должны быть образовательными, а также привлекательными. Родители должны активно поддерживать сво-

их детей, направлять их выбор в позитивное русло, четко ограничить время, проводимое в сети, предлагать альтернативные варианты из подвижных и сюжетно-ролевых игр.

Настоящее исследование еще не завершено. В перспективе мы заинтересованы в получении повторных данных от родителей и оценке эффективности программы. Для этого в конце учебного года планируем провести SWOT-анализ разработанной программы, в котором будут отражены не только сильные и слабые стороны, но и описаны возможности и риски.

Литература

- Авдеева, С., Тарасова, К. (2023) Об оценке цифровой грамотности: методология, концептуальная модель и инструмент измерения. *Вопросы образования*, № 2, с. 8–32. DOI: 10.17323/1814-9545-2023-2-8-32
- Михайлова, Я. Я., Нисская, А. К. (2022) *Цифровые технологии в раннем и дошкольном возрасте: информационный бюллетень*. М.: НИУ ВШЭ, 44 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2698-9
- Неустроева, А. Б., Филиппова, Л. Д. (2022) Компетентность и безопасность потребления цифровой среды детьми и родителями. *Цифровая социология*, т. 5, № 1, с. 107–116.
- Писаренко, И. А., Заиченко, Л. И. (2021) Родители как субъекты влияния на развитие цифровых навыков детей. *INTER*, т. 13, № 2, с. 54–80. DOI: 10.19181/inter.2021.13.2.4
- Приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 N 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 28.12.2022 N 71847). [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения 15.08.2023).
- Солдатова, Г. У., Теславская, О. И. (2019) Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. *Национальный психологический журнал*, т. 36, № 4, с. 12–27. DOI: 10.11621/npj.2019.0402
- Указ Президента Российской Федерации от 17.05.2023 № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года» Официальный интернет-портал правовой информации. [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305170008> (дата обращения 15.08.2023).
- Akman, E., Idil, O., Çakır, R. (2023) An Investigation into the Levels of Digital Parenting, Digital Literacy, and Digital Data Security Awareness among Parents and Teachers in Early Childhood Education. *Participatory Educational Research*, vol. 10, pp. 248–263. DOI: 10.17275/per.23.85.10.5
- Chaudron, S., Di Giota, R., Gemo, M. (2018) Young Children (0-8) and Digital Technology – A Qualitative Study across Europe. *JRC Science for Policy Report*. DOI: 10.2760/294383
- Dias, P. et al. (2016) The Role of Parents in the Engagement of Young Children with Digital Technologies: Exploring Tensions between Rights of Access and Protection, from ‘Gatekeepers’ to ‘Scaffolders’. *Global Studies of Childhood*, vol. 6, no. 4, pp. 414–427. DOI: 10.1177/2043610616676024
- Kervin, L., Verenikina, I., Rivera, M. C. (2018) *Digital Play and Learning in the Home: Families’ Perspective*. DOI: 10.1007/978-981-10-6484-5_8
- Romero, M. (2014) Digital literacy for parents of the 21st century children. *Elearning Papers*, vol. 38, pp. 32–40.
- Zhao, P., Bazarova, N., Valle, N. (2023) Digital parenting divides: the role of parental capital and digital parenting readiness in parental digital mediation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 28, pp. 1–13. DOI: 10.1093/jcmc/zmad032

Zimmer, F., Scheibe, K., Henkel, M. (2019) How Parents Guide the Digital Media Usage of Kindergarten Children in Early Childhood. *International Conference on Human Computer Interaction*, Cham: Springer, pp. 313–320. DOI: 10.1007/978-3-030-23525-3_41

References

- Akman, E., Idil, O., Çakır, R. (2023) An Investigation into the Levels of Digital Parenting, Digital Literacy, and Digital Data Security Awareness among Parents and Teachers in Early Childhood Education. *Participatory Educational Research*, vol. 10, pp. 248–263. DOI: 10.17275/per.23.85.10.5 (In English)
- Avdeeva, S., Tarasova, K. (2023) Ob otsenke tsifrovoy gramotnosti: metodologiya, kontseptual'naya model' i instrument izmereniya [On digital literacy assessment: methodology, conceptual model and measurement tool]. *Voprosy obrazovaniya — Questions of education*, no. 2, pp. 8–32. DOI: 10.17323/1814-9545-2023-2-8-32 (In Russian)
- Chaudron, S., Di Giota, R., Gemo, M. (2018) Young Children (0-8) and Digital Technology – A Qualitative Study across Europe. *JRC Science for Policy Report*. DOI: 10.2760/294383 (In English)
- Dias, P. et al. (2016) The Role of Parents in the Engagement of Young Children with Digital Technologies: Exploring Tensions between Rights of Access and Protection, from 'Gatekeepers' to 'Scaffolders'. *Global Studies of Childhood*, vol. 6, no. 4, pp. 414–427. DOI: 10.1177/2043610616676024 (In English)
- Kervin, L., Verenikina, I., Rivera, M. C. (2018) *Digital Play and Learning in the Home: Families' Perspective*. DOI: 10.1007/978-981-10-6484-5_8 (In English)
- Mikhailova, Y. Ya., Nisskaya, A. K. (2022) *Tsifrovye tekhnologii v rannem i doshkol'nom vozraste: informatsionnyy byulleten'* [Digital technologies in early and preschool age: newsletter]. Moscow: HSE Publ., 44 p. DOI: 10.17323/978-5-7598-2698-9 (In Russian)
- Neustroeva, A. B., Filippova, L. D. (2022) Kompetentnost' i bezopasnost' potrebleniya tsifrovoy sredy det'mi i roditelyami [Competence and safety of consumption of the digital environment by children and parents]. *Tsifrovaya sotsiologiya — Digital Sociology*, vol. 5, no. 1, p. 107–116. (In Russian)
- Pisarenko, I. A., Zaichenko, L. I. (2021) Roditeli kak sub"ekty vliyaniya na razvitie tsifrovyykh navykov detej [Parents as subjects of influence on the development of children's digital skills]. *INTER*, vol. 13, no. 2, pp. 54–80. DOI: 10.19181/inter.2021.13.2.4 (In Russian)
- Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 25.11.2022 N 1028 "Ob utverzhdenii federal'noy obrazovatel'noy programmy doshkol'nogo obrazovaniya" (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 28.12.2022 N 71847) [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 25.11.2022 No. 1028 "On approval of the Federal educational program of preschool education" (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on 28.12.2022 No. 71847)]. [Online]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (accessed 15.08.2023). (In Russian)
- Romero, M. (2014) Digital literacy for parents of the 21st century children. *Elearning Papers*, vol. 38, pp. 32–40. (In English)
- Soldatova, G. U., Teslavskaya, O. I. (2019) Osobennosti ispol'zovaniya tsifrovyykh tekhnologii v sem'yakh s det'mi doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta [Features of the use of digital technologies in families with children of preschool and primary school age]. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal — National Psychological Journal*, vol. 36, no. 4, pp. 12–27. DOI: 10.11621/npj.2019.0402 (In Russian)
- Ukaz Prezidenta Rossiyskoj Federatsii ot 17.05.2023 № 358 "O Strategii kompleksnoy bezopasnosti detej v Rossiyskoj Federatsii na period do 2030 goda" Ofitsial'nyy internet-portal pravovoj informatsii [Decree of the President of the Russian Federation of 17.05.2023 No. 358 "On the Strategy of comprehensive child safety in the Russian Federation for the period up to 2030" Official Internet portal of legal information]. [Online]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305170008> (accessed 15.08.2023). (In Russian)
- Zhao, P., Bazarova, N., Valle, N. (2023) Digital parenting divides: the role of parental capital and digital parenting readiness in parental digital mediation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 28, pp. 1–13. DOI: 10.1093/jcmc/zmad032 (In English)
- Zimmer, F., Scheibe, K., Henkel, M. (2019) How Parents Guide the Digital Media Usage of Kindergarten Children in Early Childhood. *International Conference on Human Computer Interaction*, Cham: Springer, pp. 313–320. DOI: 10.1007/978-3-030-23525-3_41 (In English)

Самоопределение студентов как условие становления профессиональных компетентностей

Л. А. Новопашина¹

¹ Сибирский федеральный университет
660041, Россия, г. Красноярск, пр. Свободный, д. 79

Сведения об авторе:

Лариса Александровна Новопашина

ORCID: 0000-0002-7497-7557

e-mail: novo.laris@mail.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Актуальность настоящей статьи обусловлена необходимостью создания условий становления профессиональных компетентностей, так как сами студенты не умеют выстраивать свою образовательную стратегию и брать на себя ответственность за ее динамику. В настоящей статье обсуждаются психолого-педагогические условия становления самоопределения студентов. Авторы показывают, что деятельностные форматы организации обучения в университете инициируют самоопределение студентов в образовательном процес-

се. Для этого используются разработки, появившиеся в конце XX века в российской научной школе, которые и сегодня остаются технологическим решением в образовательной практике. В этих целях предлагается старт самоопределения студента в магистерской программе и оформление перехода из ролевого поведения к позиционному действию строить посредством организационно-деятельностной игры. В статье обсуждается уместность формата организационно-деятельностной игры (ОД-игры) в образовательной практике высшей школы. Уместность аргументируется через обсуждение психотехнических функций и назначения игры, устройства игры в целом и ОД-игры в частности, как конфликтной конструкции, что обсуждается и доказывается в ходе проведенного исследования. Методологией исследовательской работы стали системно-мыследеятельностный подход и конструктивная психология конфликта. Исследование самоопределения студентов построено в три этапа: 1) опрос магистров первого курса до начала ОД-игры, 2) интервью во время ОД-игры, 3) контент-анализ рефлексивных отчетов после игры. Полученные данные анализируются с точки зрения реального и декларативного самоопределения студентов по специальным критериям. В результате проведенного исследования выявлена динамика процесса самоопределения. Установлено, что расхождения между самоопределением студентов до и после ОД-игры статистически достоверны и являются существенными. Также в статье обоснована возможность использования игры как продуктивной конструкции, в которой происходит реальное самоопределение студентов в магистерской программе. Дополнительно установлено, что только каждый третий студент готов в дальнейшем брать на себя ответственность за свое образование.

Ключевые слова: реальное самоопределение, организационно-деятельностная игра, магистранты, декларативное самоопределение

Self-determination of students as a condition for the development of professional competence

L. A. Novopashina¹

¹ Siberian Federal University
79 Svobodny Ave., Krasnoyarsk 660041, Russia

Author:

Larisa A. Novopashina

ORCID: 0000-0002-7497-7557

e-mail: novo.laris@mail.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Commonly, students fail to have any understanding of how to build their educational strategy or take responsibility for its dynamics. Hence, the relevance of the reported study that articulates the need to create conditions for the formation of professional competencies. This article discusses psychological and educational conditions for the formation of self-determination in students. It shows that activity-based university learning provides an impetus for the development of self-determination in students. In this respect, it is feasible to implement the still up-to-date 20th century Russian scientific developments. In particular, it is proposed to initiate student's self-

determination on master programs and use organizational and activity games to facilitate the transition from role-playing behavior to positional action.

The article discusses the relevance of organizational and activity games (ODG) in higher education settings. The relevance is argued through the discussion of psychotechnical functions and purpose of games, their conflict-based general structure and the structure of ODGs, in particular. The article explores these features of ODGs and provides evidence for their effectiveness.

The research methodology includes a system-based approach and constructive psychology of conflict. The study of students' self-determination was conducted in three stages: 1) survey of first-year master students before the introduction of the ODG, 2) interviews during the ODG, 3) content analysis of reflective reports after the ODG. The obtained data are analyzed for real and declarative self-determination of students according to special criteria. The study identified the dynamics of self-determination. It is established that the discrepancies between students' self-determination before and after a single game are statistically significant and reliable. The article also argues for the possibility of using ODGs as a productive construct which encourages the development of master students' self-determination. Additionally, the study found that only one in three students is ready to take responsibility for their future education.

Keywords: real self-determination, organizational and activity game, master students, declarative self-determination

Введение

В современных условиях работодатели предъявляют высокие требования к выпускникам вузов, делая запрос не только на наличие академических знаний, но и на профессиональные компетенции.

Становление компетентностей зависит от образовательных учреждений, однако развитие компетентностей невозможно без субъектного подхода к собственному образованию со стороны студентов, что,

по сути, является самоопределением. В силу возрастных характеристик, социокультурных особенностей и выстроенной системы образования, крайне мала доля молодых людей, которые могут самостоятельно профессионально самоопределиваться на этапе поступления в вуз, а также на этапе обучения выстроить свою образовательную стратегию и взять на себя ответственность за ее динамику, хотя именно от этого напрямую зависит

успешное обучение в вузе (Дорофеева 2015).

Получение образования всегда сопровождается различными кризисами и конфликтными ситуациями (Хасан 2020а). Безусловно, на сегодняшний день в университетах разработаны и реализуются различные программы по профессионально-позиционному самоопределению, но, как правило, они затрагивают только одну из сфер самоопределения студента – профессиональную, и никак не оформляют самоопределение студента как субъекта. Дефицит в подобном самоопределении и мотивации к учебному процессу, например, обсуждает А. С. Герасимова. Она пишет, что по итогам исследования целей и мотивов студентов сделаны следующие выводы: «Подтвердилось предположение о том, что в условиях становления в России двухуровневой системы высшего образования характер учебной мотивации бакалавров, магистров и специалистов формируется стихийно, эмпирическим путём» (Герасимова 2010, 118). Соответственно, студенты интуитивно формируют для себя различные мотивации и стихийно оформляют цели, и возникает некоторая рассогласованность между социальными требованиями к целям их профессиональной подготовки и особенностями личностных ценностей, который сами студенты вкладывают в данный процесс. Типы ситуаций самоопределения при переходе в магистратуру, выделенные Б. И. Хасаном, представляют собой: переживание уже полученной квалификации как «недостаточной»; переживание личных дефицитов на материале опыта профессиональных проб; желание смены вектора профессиональной деятельности; откладывание решения задачи самоопределения (Хасан 2020б).

Поэтому университет как один из субъектов формирования квалифицированных выпускников может инициировать самоопределение студентов в образовательном процессе. Для этого нужно специальным образом создавать образовательное пространство. В этих целях пред-

лагается старт самоопределения студента в магистерской программе и оформление перехода из ролевого поведения к позиционному действию строить посредством организационно-деятельностной игры (ОД-игры). Вслед за Б. И. Хасаном, мы полагаем, что «специально сконструированный содержательный конфликт в формате игры, построенной на основании модели ОД-игры, можно рассматривать как адекватное условие для оформления образовательных интересов и развернутого построения пробной позиции для профессиональной перспективы» (Хасан 2020б, 13). Это положение является и гипотезой, и исследовательским вопросом данной работы.

С этой целью для магистров первого курса специальным образом конструировалась ОД-игра. Пусковым механизмом самоопределения в ОД-игре является ее тема, логика, динамика, структурирование времени, организация процесса при условии, что он затрагивает личные установки, намерения и ожидания студентов. ОД-игра нацелена и настроена на такие конфликтные конструкции, в которых может быть преодолен привычный способ действия и оформлены профессиональные цели, а также намечены способы их достижения. В связи с этим специальной задачей оргтехника и игротехников является организация рефлексии трудностей, возникающих у студентов во время игры и перевод их в цели.

Разработки и исследования такого подхода показывают, что при проектировании и реализации ОД-игры необходимо различать декларативное и реальное самоопределение (Хасан 2020б). «В реальном процессе самоопределения человек на интуитивном уровне осознает свое место, определяет для себя цели, использует различные средства по достижению необходимой цели.... В декларативном самоопределении человек искусственно обозначает открытую позицию во внешнее поле, но при этом внутри себя не осознал свои границы, цели. Соответственно – действует с одной позиции, а говорит

о другой» (Хасан 2020b, 12–13).

Поскольку в ОД-игра процесс организуется как столкновение «игроков» с неразрешимыми ситуациями, требующими самоопределения, то специальным образом строится интенсивная и глубокая рефлексия. В рефлексии и осуществляется «выход» из предметного движения, онтологизация (построение целостности) проблемной ситуации, фокусировка проблемы и переопределение (смена) позиции в соответствии с новым видением ситуации и имеющимися средствами движения в ней (Зарецкий и др. 1995).

В процессе организации и развития ОД-игры рефлексия является основным механизмом. Остальные механизмы (рабочие и игровые) были все связаны с рефлексией. Здесь основным смыслом является проявление, усиление и «выращивание» деятельностных позиций (Алексеев 1992). С помощью рефлексии осуществлялся механизм игрового и внеигрового самоопределения.

Базовым процессом в ОД-игре со студентами являлась коммуникация, т. е. позиционно-проблемное взаимодействие между отдельными группами и игроками. Группы организовывались путем свободного самоопределения на основе личного видения проблем в собственной деятельности. Реализовывалась простейшая ОД-игра, которая состояла из одного цикла и содержала три фазы:

- 1) анализ ситуации и выявление проблем;
- 2) самоопределение в проблемной ситуации в результате полагания ведущих ценностей;
- 3) разработка проектов по решению поставленных проблем на основе выделенных ценностей.

Материалы и методы

Теоретической и методологической основой исследования стали системно-мыследеятельностный подход (Г. П. Щедровицкий, Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, С. И. Котельников, Р. Г. Каменский и др.) и конструктивная психология конфликта (Б. И. Хасан).

Исследование строилось поэтапно. На первом этапе до начала ОД-игры проводился опрос магистрантов первого курса. Затем в процессе ОД-игры проводились интервью. И через три недели после ОД-игры магистрантам необходимо было подготовить рефлексивные отчеты, которые анализировались при помощи критерияльного контент-анализа. Всего участвовало 75 студентов.

Основной задачей исследования было выявление динамики и типов самоопределения. Для этого использовались критерии самоопределения, выделенные Б. И. Хасаном:

- «1. определенность границ занимаемого персонажем места;
2. соответствующим “позиции” направлением деятельности (целью);
3. соответствующим содержанием деятельности и используемых средств, контекстными характеристикам и образу “Я”;
4. возможность нести ответственность за реализацию цели, и готовность принять на себя риски ее реализации;
5. фиксация рассогласования между собственной, актуально существующей потребностью и отсутствием в деятельности, направленной на ее удовлетворение соответствующих средств или/и обнаружение иллюзорного характера представлений о наличии таких средств» (Хасан 2020b, 12–13).

Результаты и их обсуждение

Данные, полученные в результате проведенного опроса, показывают, что каждый второй магистрант поступил в магистратуру, чтобы получить диплом (50%). Получение практических знаний и навыков мотивировало 40% участников игры.

Анализ данных, полученных в ходе интервью, проводимый по критериям самоопределения, показал, что 60% студентов фиксируют организацию образовательного пространства в вузе как «тупик». На разрывность в предметном материале указывают 40% ответивших. «Тупик», который не удалось преодолеть во время игры, обозначают 7% студентов. Измене-

ния в мотивации, выраженной целями и интересами магистрантов, представлены на диаграмме 1.



Рисунок 1. Цели и интересы магистрантов до и после ОД- игры (%)

Данные показывают, что наиболее часто встречаемой целью студентов является практическое применение полученных знаний и умений. Однако анализ интервью показал, что у большинства студентов (60%) не была четко оформлена позиция в отношении ответственности за свою образовательную динамику.

Данные, представленные на рисунке 2 и полученные в результате контент-анализа рефлексивных отчетов, показывают реальное и декларативное самоопределение студентов, а также их динамику.

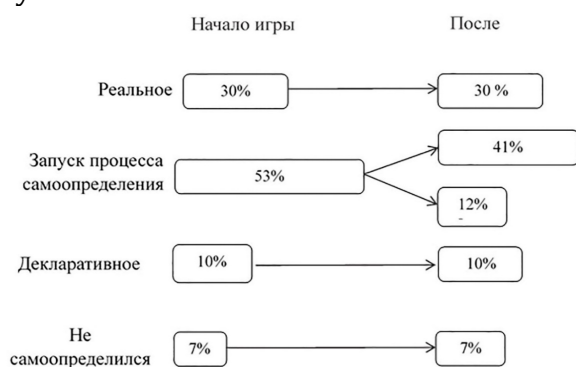


Рисунок 2. Динамика процесса самоопределения

В рефлексивных отчетах выявлялось осознание участниками своего «положение» в курсе, так как студенты пришли изначально на «образовательный курс». Затем выявлялись «трудности» и «неопределенность», которую фиксировали студенты, цели и способы их преодоления, а также «нехватка» навыков и умений в сфере коммуникации. Установлено, что для неопределившихся студентов и студентов с декларативным самоопреде-

лением специально организованные условия в форме ОД-игры не работают.

Проведенный в дальнейшем математико-статистический анализ данных, полученных в ходе исследования, показал, что на уровне статистической значимости $p \geq 0,01$ χ^2 превышает критическое значение: $\chi^2_{\text{эмп}} = 74,729$; критическое значение χ^2 при $p 0,01 \leq 15,086$. Таким образом, установлено, что расхождения между распределениями статистически достоверны, и изменения, произошедшие в результате ОД-игры, являются существенными.

Выводы

В целом, разработанная и организованная ОД-игра для студентов в начале первого курса позволила им обнаружить критерии самоопределения. Для 70% участников игра позволила осмыслить и оформить свои цели и интересы в магистерской программе.

Проведенное исследование позволило зафиксировать результаты самоопределения. Установлено, что до ОД-игры реальное самоопределение было у 30% студентов, то после – у 83%. Однако установлено, что лишь 30% студентов готовы в дальнейшем брать на себя ответственность за свое образование.

Таким образом, результаты исследования показывают уместность и важность проведения ОД-игры в начале учебного процесса, так как игра позволяет овладеть средствами целеполагания, и активного действия, объективации и схематизации, рефлексии, построения коммуникации и мышления, управления ресурсами, которые, в свою очередь, являются составляющими профессиональных компетенций организации деятельности в условиях неопределенности. Приобретенные ресурсы и самоопределение становятся частью самых различных процессов, связанных с принятием жизненно важных решений, начиная от поиска работы, выбора сферы деловой активности в широком смысле слова и завершая отношением к предельным государственным и общественным проблемам.

Вместе с тем полученные результаты требуют дальнейшей проверки. Так, необходимо изучение поставленных нами вопросов с привлечением экспертов технологии ОД-игры. В дальнейшем предполагается организация дополнительной экс-

периментальной работы и уточнение предмета исследования путем выявления как причин недостаточной ответственности студентов за свое образование, так и производства ими собственных средств образования.

Литература

- Алексеев, Н. Г. (1992) *Использование организационно-деятельностной игры в системе педагогического образования. Стратегия разработки*. Пермь: ППИ, 96 с.
- Герасимова, А. С. (2010) Особенности учебной мотивации студентов в условиях перехода к двухуровневой системе высшего образования. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология*, № 2, с. 108–119.
- Дорофеева, Ю. А. (2015) Психологические и возрастные особенности студенческого возраста. *Приволжский научный вестник*, № 4–2 (44), с. 41–43.
- Зарецкий, В. К., Краснов, С. И., Каменский, Р. Г. и др. (1995) О двух подходах к проектированию инновационных образовательных систем. *Кентавр*, № 2, с. 8–10.
- Хасан, Б. И. (2020a) *Конструктивная психология конфликта*. М.: Юрайт, 204 с.
- Хасан, Б. И. (2020b) Содержательный конфликт как условие оформления образовательного интереса и профессионального самоопределения. В кн.: *Актуальные проблемы борьбы с преступностью: вопросы теории и практики*. Красноярск: Сибирский юридический институт Министерства внутренних дел, с.11–13.

References

- Alekseev, N. G. (1992) *Ispol'zovanie organizatsionno-deyatelnostnoj igry v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya. Strategiya razrabotki* [The use of organizational and activity play in the system of pedagogical education. Development strategy]. Perm: PPI Publ., 96 p. (In Russian)
- Dorofeeva, Yu. A. (2015) Psikhologicheskie i vozrastnye osobennosti studencheskogo vozrasta [Psychological and age features of student age]. *Privolzhskij nauchnyj vestnik — Privolzhsky Scientific Bulletin*, no. 4-2 (44), pp. 41–43. (In Russian)
- Gerasimova, A. S. (2010) Osobennosti uchebnoj motivatsii studentov v usloviyakh perekhoda k dvukhurovnevoj sisteme vysshego obrazovaniya [Features of students' educational motivation in the conditions of transition to a two-level system of higher education]. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Seriya: Psikhologiya — Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology*, no. 2, pp. 108–119. (In Russian)
- Khasan, B. I. (2020a) *Konstruktivnaya psikhologiya konflikta* [Constructive psychology of conflict]. Moscow: Yurayt Publ., 204 p. (In Russian)
- Khasan, B. I. (2020b) Soderzhatel'nyj konflikt kak uslovie oformleniya obrazovatel'nogo interesa i professional'nogo samoopredeleniya [Content conflict as a condition for the formation of educational interest and professional self-determination]. In: *Aktual'nye problemy bor'by s prestupnost'yu: voprosy teorii i praktiki* [Actual problems of combating crime: issues of theory and practice]. Krasnoyarsk: Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs Publ., pp.11–13. (In Russian)

Особенности морально-нравственного развития мальчиков и девочек 8–9 лет

М. А. Образцова¹, О. Г. Пархоменко²

¹ МБДОУ детский сад комбинированного вида №112 «Лисичка» г. Брянска
241022, Россия, г. Брянск, ул. Димитрова, д. 47А

² Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48

Сведения об авторах:

Марина Александровна Образцова
e-mail: alexashkina.marina@yandex.ru

Ольга Геннадьевна Пархоменко

SPIN: 4871-0982

ResearcherID: D-8194-2017

ORCID: 0000-0003-2386-0049

e-mail: quis2@rambler.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Вопросы морально-нравственного и духовного развития детей всегда были актуальны. Педагоги и психологи много внимания уделяют теоретическим и методологическим основам организации процесса воспитания в школе. В научной педагогической и психологической литературе представлено достаточное количество программ, ориентированных на формирование и развитие нравственных категорий у детей различного возраста. В младший школьный период процесс развития духовной и нравственной сфер личности детей происходит наиболее активно. Именно этим обусловлен повышенный интерес к младшему школьнику специалистов в данной области знания. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей морально-нравственного развития детей

8–9 лет. Основной целью исследования было изучение уровня сформированности морально-нравственных представлений у мальчиков и девочек 8–9 лет. В исследовании использованы психодиагностические методики для изучения всех компонентов морально-нравственного развития детей (когнитивного, поведенческого, эмоционального), их ориентированности на моральные принципы в поведении и эгоцентричности суждений, уровня развития нравственных качеств и уровня воспитанности. Были рассмотрены и подтверждены следующие гипотезы исследования: для детей 8–9 лет характерно активное развитие морально-нравственной сферы. Наравне с самостоятельностью в оценке нравственных поступков и в суждениях детей, демонстрацией социоцентричности, у младших школьников проявляются основанные на «страхе наказания» нравственная эгоцентричность и ориентация на авторитеты. В морально-нравственных суждениях девочек и мальчиков прослеживаются общие и различные черты. И для мальчиков, и для девочек в целом по группе характерны соответствующие эмоциональные реакции (эмоциональный компонент), средний и высокий уровень владения нравственными категориями (когнитивный компонент). Наиболее ярко различия проявились в отношении ориентации на социальные нормы. Девочки, в сравнении с мальчиками, показали более высокую степень готовности следования правилам и нормам в поведении. Полученные результаты исследования могут быть полезны для психологов и педагогов, учтены при создании рекомендаций по проведению тренингов, занятий и уроков различного формата с целью развитию морально-нравственной сферы у детей 8–9 лет.

Ключевые слова: морально-нравственное развитие, дети 8-9 лет, компоненты морально-нравственного развития, социоцентричность, воспитание, социальные нормы

Moral development of boys and girls 8–9 years old

M. A. Obrastsova¹, O. G. Parkhomenko²

¹ MBDOU Kindergarten of Combined Type # 112 "Lisichka" of Bryansk
47A Dimitrova Str., Bryansk 241022, Russia

² Herzen State Pedagogical University of Russia
48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors:

Marina A. Obrastsova

e-mail: alexashkina.marina@yandex.ru

Olga G. Parkhomenko

SPIN: 4871-0982

ResearcherID: D-8194-2017

ORCID: 0000-0003-2386-0049

e-mail: quis2@rambler.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The issues of moral and spiritual development of children have always been relevant. Teachers and psychologists pay a lot of attention to the theory and methodology of moral and spiritual education at school. Pedagogical and psychological literature presents a sufficient number of programs aimed at the formation and development of moral categories in children of various ages. The spiritual and moral spheres of the personality develop most actively in primary school age. That is why moral and spiritual education experts are specifically interested in this age group. The article presents the results of an empirical study of moral development in children aged 8–9 years. The study mainly focused on the level of formation of moral ideas. We used psychodiagnostic methods to measure all components of moral development in children (cognitive, behavioral, emotional),

their reliance on moral principles in behavior and egocentric judgments, the level of development of moral qualities, and the level of education. The following hypotheses of the study were tested and confirmed: children aged 8–9 years are characterized by active development of the moral sphere. Primary school children demonstrate sociocentricity, independence in assessing moral actions and independence in making judgments. They also show moral egocentricity and reliance on authority based on the 'fear of punishment'. The moral judgments of girls and boys have both differences and similarities. Both boys and girls in the group as a whole are characterized by appropriate emotional reactions (the emotional component) as well as the average and high levels of acquisition of moral categories (the cognitive component). The differences between boys and girls were most pronounced in relation to reliance on social norms. Girls, in comparison with boys, showed a higher degree of readiness to follow the rules and norms in behavior. The obtained research results can be useful for psychologists and teachers. The results may be taken into account when creating recommendations for conducting trainings, classes and lessons of various formats in order to develop the moral sphere in children 8–9 years old.

Keywords: moral development, children 8–9 years old, components of moral development, sociocentricity, education, social norms

Введение

Актуальность исследования, представленного в данной статье, прежде всего, связана с тем, что изменение социума приводит как к более раннему развитию детей в некоторых сферах, так и к расширению границ познания детства психоло-

гами и педагогами. Морально-нравственное развитие детей неразрывно связано с процессом формирования личности. Закладывание основ нравственного поведения и усвоение моральных понятий и норм наиболее активно происходит в младшем школьном возрасте. Именно

данный период развития ребёнка является сенситивным для формирования моральных установок и принятия социальных правил.

При поступлении в школу у ребёнка меняется привычный образ жизни, его положение в социуме, семье, коллективе. Учебная деятельность требует от ребёнка дисциплинированности, организованности и больших волевых усилий. Именно в это время закладывается основа нравственного поведения, активно усваиваются нормы морали, правила поведения, и начинает формироваться общественная направленность личности. Вне этого периода намного сложнее научиться трудиться, заботиться, дружить, обрести уверенность в себе, поэтому важно сформировать эти качества именно на данном этапе развития. Условием психологически комфортного климата в детских коллективах является следование нравственным нормам. Когда ребёнок сравнивает себя с другими, у него вырабатывается отношение к самому себе. Следовательно, условие эффективного нравственного развития заключается в поддержании у школьника позитивного самоотношения, уверенности в своих собственных возможностях.

Важность данной сферы личностного развития отражается в разноплановых исследованиях, проводимых психологами и педагогами в последние десятилетия, в которых уточняются особенности морально-нравственного развития детей младшего школьного возраста. Так, в исследовании Т. Н. Князевой и Е. В. Сидориной показано, что моральные суждения младших школьников категоричны, носят ситуативный характер, а отрицательные качества личности гораздо лучше распознаются детьми, в сравнении с положительными, в поведении они скорее ориентируются на последствия поступков и на внешние нормы и требования, нежели на внутренние регуляторы (Князева, Сидорина 2013). Л. С. Колмогорова совместно с коллективом школы проводила исследование развития психологической куль-

туры учащихся в процессе занятий по предмету «Человекознание»: «Результаты исследования показали, что у учащихся к концу обучения в начальной школе значительно возрастают коммуникативная компетентность, стремление стать лучше, неэгоистическая направленность желаний, развиваются личностная и поведенческая рефлексии, позитивный характер отношений и самоотношения, в целом происходит “обогащение” Я-концепции» (Колмогорова 2004, 71).

Педагоги, говоря о роли школы в нравственном становлении детей, значительную роль в воспитании отводят семье, родителям (Агеева, Астафьева, Вахнина и др. 2017). Но и школа имеет значительный ресурс в воспитании нравственности детей: тематические уроки, краеведение, патриотические мероприятия, участие в общественной жизни школы. Рассматриваются различные современные формы проведения уроков и мероприятий. Анализируя состояние проблемы нравственного становления личности дошкольника, Е. А. Стародубова предлагает опираться на личностно-ориентированный подход в воспитании (Стародубова 2007). Именно такой подход позволяет не столько придерживаться шаблонов в воспитании, сколько привнести личностный смысл в становление морального самосознания ребенка. В статье Т. А. Филипповой акцентируется внимание на роли личности учителя, особенно в начальной школе, в формировании нравственности детей (Филиппова 2015). Огромное значение имеет готовность педагога к духовно-нравственному воспитанию в процессе обучения школьников. Ряд педагогов предлагает конкретные программы воспитания нравственности младших школьников в рамках школьных предметов. К примеру, И. П. Ильинская предлагает программу с учетом полиэтнической среды, включающую вовлеченность детей в художественно-творческую деятельность, знакомство с традициями разных народов (Ильинская 2014). В работе М. С. Мантуровой показана эффектив-

ность использования программы, направленной на формирование духовно-нравственной стороны личности младших школьников (Мантурова 2020). Эффективность такого подхода была доказана в ходе реализации разработанной программы через формирующий эксперимент: сравнительный анализ показал, что среди младших школьников увеличился процент детей, ориентирующихся в нравственных понятиях, соотносящих эти понятия с жизненными ценностями.

Однако следует отметить, что часто исследования носят скорее теоретический характер, эмпирических исследований крайне мало.

Материалы и методы

В представленном эмпирическом исследовании морально-нравственное развитие определяется как процесс становления, самовыражения и качественной перестройки поведения в результате внутренней переработки проявлений субъективных и объективных факторов. Его характерные признаки можно раскрыть через следующие составные компоненты: когнитивный (знание определённых норм и правил, умение формулировать собственные суждения на их основе), поведенческий (способность препятствовать соблазну нарушить эти нормы) и эмоциональный (переживание чувства вины при их нарушении). Целью исследования стали особенности морально-нравственного развития мальчиков и девочек 8–9 лет. В исследовании приняли участие 34 девочки и 29 мальчиков, учащиеся вторых классов гимназии, всего 64 ребенка. В качестве рабочей гипотезы предполагалось, что у мальчиков и девочек данного возраста наряду с общими чертами морально-нравственной сферы есть различающие.

С целью всестороннего исследования морально-нравственного развития детей, всех его компонентов, были подобраны следующие методики. Для изучения эмоционального отношения к нравственным нормам использовалась методика «Сю-

жетные картинки» Р. Р. Калининой. Методика включает серии картинок, которые отражают «плохие» и «хорошие» поступки. Когнитивный компонент нравственной сферы детей изучался посредством методики «Беседа» И. Б. Дермановой. Данная методика позволяет выяснить представления детей о нравственных качествах человека. Поведенческий компонент изучался посредством методики «Как поступать?» И. Б. Дермановой. В рамках этой методики детям предлагается на основе описанной ситуации дать свой вариант ее решения. Поскольку морально-нравственное развитие тесно связано с когнитивным развитием, в частности с преодолением эгоцентризма, дополнительно диагностировался этот компонент методикой «Незаконченные предложения, или моё отношение к людям» Н. Е. Богуславской и Н. А. Купиной. Для выявления уровня воспитанности использовалась самооценочная анкета «Определение уровня воспитанности» Н. П. Капустиной и М. И. Шиловой. Данный комплекс методик дает возможность диагностировать уровень сформированности морально-нравственной сферы детей в возрасте 8–9 лет и ее особенности. Все методики проводились с детьми индивидуально. При статистической обработке результатов использовались описательная статистика, Т-критерий Стьюдента для независимых выборок и линейный коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты и их обсуждение

Полученные в ходе исследования результаты были количественно и качественно обработаны по выборке в целом и отдельно по выборкам мальчиков и девочек. Особенности морально-нравственного развития оценивались и анализировались отдельно по каждой исследуемой позиции, что дало возможность представить картину более детально и найти наиболее проблемные аспекты.

Эмоциональный компонент морально-нравственного развития (методика «Сюжетные картинки»). Во-первых, дети по-

казали адекватные эмоциональные реакции на моральные нормы: на нравственные поступки, изображенные на картинках, были такие эмоциональные реакции, как улыбка, одобрение, и на безнравственные поступки – осуждение, негодование. Во-вторых, на 8 из 10 сюжетных картинок 100% детей дали правильную, соответствующую сюжету оценку. С распознаванием двух картинок возникли проблемы у 20% детей.

Когнитивный компонент нравственного развития (методики «Беседа»). В среднем дети нашей группы показали соответствующий их возрасту уровень развития представлений о нравственных качествах человека, что отражается в соотношении детьми различных качеств с различными группами социального окружения или вымышленными героями как носителями этих качеств ($2,32 \pm 0,76$). Более детальный анализ показывает, что такие качества, как «честный» и «справедливый», соотносятся детьми с разнообразными прототипами. Родители чаще остальных прототипов выступают как носители положительных морально-нравственных качеств. Учителя же в представлении детей сочетают в себе как скорее отрицательные характеристики («злой», «жестокий»), так и положительные («ответственный», «справедливый», «честный»). От родителей дети, в первую очередь, ждут доброты, понимания, видят в них образец поведения, а учителя скорее выступают носителями строгого авторитета.

Поведенческий компонент нравственного развития (методика «Как поступать?»). Результаты по данной методике показали, что у большинства детей сформированы нравственные ориентиры, которым они стремятся соответствовать в реальном поведении (77% детей). Об этом же свидетельствует то, что эти же дети продемонстрировали довольно устойчивое отношение к нравственным нормам, а 64% детей старались обосновать стратегию своего поведения в ситуациях, представленных в методике. Они

отмечали, что поступили бы так, а не иначе, потому что «это правильно», «нельзя обманывать», «не надо подводить учителя» и т. п.

У детей исследуемой группы в целом прослеживается эгоцентрическая позиция в показателе «Отношение к семье» (среднее значение $1,38 \pm 0,52$ из максимальных 3 баллов). Зачастую дети акцентируют внимание на том, чтобы семья любила их, заботилась, баловала и предъявляла меньше требований к дисциплине. Относительно показателей «Отношение к себе» ($2,27 \pm 0,65$), «Отношение к друзьям» ($2,35 \pm 0,57$), «Чувство вины» ($2,46 \pm 0,64$) можно сказать, что у исследуемой группы наблюдаются социоцентричность и направленность на моральные принципы в данных аспектах. Дети стараются самостоятельно повлиять на ситуацию, не прося помощи у других людей, для них важно соблюдение определённых моральных норм в дружеских отношениях.

Средние показатели компонентов воспитанности детей (анкета «Определение уровня воспитанности») составляют $0,8 \pm 0,09$ балла при максимальном 1. Личностные качества и свойства детей соотносятся между собой довольно гармонично, нет явного преобладания одного из них. Однако показатель «Ответственное отношение к общественному труду» ($0,56 \pm 0,13$) проявляется у детей в меньшей степени, по сравнению с остальными. Это может быть связано с тем, что дети достаточно редко участвуют в общественной деятельности, например, в уборке кабинета, сборе макулатуры. В целом, был выявлен средний уровень воспитанности, следовательно, можно предположить, что детям 8–9 лет свойственна самостоятельность, саморегуляция, самоорганизация и отсутствие общественной позиции.

Средние показатели эмоционального ($2,27 \pm 0,51$), когнитивного ($2,32 \pm 0,76$) и поведенческого ($2,37 \pm 0,61$) компонентов у обследуемой группы отображают степень их сформированности. Обобщенный средний балл составляет 2,32 из макси-

мальных 3 баллов. Из этого можно заключить, что у школьников довольно гармонично развиты все три компонента морально-нравственного развития.

Сравнительный анализ морально-нравственного развития девочек и мальчиков 8–9 лет, участвовавших в нашем исследовании, показал, что у мальчиков и девочек в равной степени сформированы эмоциональный и когнитивный компоненты нравственного развития, для них

характерна социоцентричность. А вот относительно поведенческого компонента и показателя воспитанности девочки демонстрируют более высокую степень ориентированности на социальные нормы в реальном поведении, в сравнении с мальчиками. Об этом свидетельствуют более высокие показатели у девочек по большинству характеристик уровня воспитанности (см. таблицу).

Таблица. Сравнительный анализ морально-нравственных представлений у девочек и мальчиков 8-9 лет (Т-критерий Стьюдента)

Показатели	Среднее значение		Уровень значимости различий
	Девочки	Мальчики	
Поведенческий компонент нравственного развития	2,6	2,1	0,05
Эмоциональный компонент нравственного развития	2,24	2,3	-
Когнитивный компонент нравственного развития	2,41	2,2	-
Эгоцентричность			
Отношение к друзьям	2,35	2,34	-
Отношение к семье	1,4	1,34	-
Чувство вины	2,47	2,45	-
Отношение к себе	2,35	2,17	-
Воспитанность:			
Долг и ответственность	0,9	0,76	0,001
Бережливость	0,8	0,56	0,001
Дисциплинированность	0,96	0,81	0,001
Ответственное отношение к учёбе	0,95	0,8	0,001
Отношение к общественному труду	0,6	0,51	0,05
Коллективизм	0,93	0,84	0,001
Доброта и отзывчивость	0,91	0,6	0,001
Честность и справедливость	0,92	0,81	0,001
Простота и скромность	0,84	0,69	0,001
Культурный уровень	0,86	0,79	-
Уровень воспитанности	0,87	0,73	0,001

Выводы

В целом, результаты исследования показывают, что у детей в возрасте 8–9 лет идёт активный процесс развития морально-нравственной сферы. Девочки в большей степени, чем мальчики, ориентированы на социальные нормы, принятые в обществе. Таким образом, работа по развитию морально-нравственной сферы детей 8–9 лет должна быть комплексной, систематичной, направленной на форми-

рование всех составляющих изучаемого феномена.

Полученные результаты могут быть использованы при составлении рекомендаций по проведению занятий различного формата по развитию морально-нравственной сферы детей 8–9 лет. На таких занятиях дети могут осваивать нормы морали, развивать такие нравственные качества, как честность, справедливость, ответственность, знакомиться с различными правилами поведения.

Литература

Агеева, Л. В., Астафьева, Е. А., Вахнина, И. Ю. (2017) Нравственное воспитание младших школьников. В кн.: *Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Международной Научной Конференции, 20-23 марта 2017, Самара*. Самара: Издательство АСГАРД, с. 1–3.

- Ильинская, И. П. (2014) Духовно-нравственное воспитание младших школьников в условиях полиэтнической образовательной среды. *Ярославский педагогический вестник*, № 1, т. II (Психолого-педагогические науки), с. 209–215.
- Князева, Т. Н., Сидорина, Е. В. (2014) Понимание морально-нравственных категорий младшими школьниками в структуре развития морального интеллекта. *Современные проблемы науки и образования*, № 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16327> (дата обращения 02.09.2023).
- Колмогорова, Л. С. (2004) Возрастные возможности становления психологической культуры младших школьников. *Сибирский педагогический журнал*, № 19, с. 70–72.
- Мантрова, М. С. (2020) К вопросу духовно-нравственного воспитания младших школьников. *Карельский научный журнал*, т. 9, № 3 (32), с. 51–54.
- Стародубова, Е. А. (2007) Эмоционально-нравственное развитие личности младшего школьника в современных условиях. *Интеграция образования*, № 2, с. 75–81.
- Филиппова, Т. А. (2015) Психолого-педагогическая компетентность учителя начальных классов как необходимое условие духовно-нравственного воспитания младших школьников. *Молодой ученый*, № 1 (81), с. 44–47.

References

- Ageeva, L. V., Astaf'eva, E. A., Vakhnina, I. Yu. (2017) Nравstvennoe vospitanie mladshikh shkol'nikov [Moral education of younger schoolchildren]. In: *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy X Mezhdunarodnoj Nauchnoj Konferentsii, 20-23 marta 2017, Samara* [Topical issues of modern pedagogy: materials of the X International Scientific Conference, March 20-23, 2017, Samara]. Samara: ASGARD Publ., pp. 1–3. (In Russian)
- Filippova, T. A. (2015) Psikhologo-pedagogicheskaya kompetentnost' uchitelya nachal'nykh klassov kak neobkhodimoe uslovie dukhovno-nravstvennogo vospitaniya mladshikh shkol'nikov [Psychological and pedagogical competence of primary school teachers as a necessary condition for the spiritual and moral education of younger schoolchildren]. *Molodoj uchenyj*, no 1 (81), pp. 44–47. (In Russian)
- Ilinskaya, I. P. (2014) Dukhovno-nravstvennoe vospitanie mladshikh shkol'nikov v usloviyakh polietnicheskoy obrazovatel'noy sredy [Spiritual and moral education of primary schoolchildren in conditions of multiethnic educational environment]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, no. 1, vol. II (Psikhologo-pedagogicheskie nauki), pp. 209–215. (In Russian)
- Knyazeva, T. N., Sidorina, E. V. (2014) Ponimanie moral'no-nravstvennykh kategorii mladshimi shkol'nikami v strukture razvitiya moral'nogo intellekta [Understanding of moral categories by younger schoolchildren in the structure of the development of moral intelligence]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya — Modern Problems of Science and Education*, no 6. [Online]. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16327> (accessed 02.09.2023). (In Russian)
- Kolmogorova, L. S. (2004) Vozrastnye vozmozhnosti stanovleniya psikhologicheskoy kul'tury mladshikh shkol'nikov [Age possibilities of the formation of pupils' psychological culture]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, no. 19, pp. 70–72. (In Russian)
- Mantrova, M. S. (2020) K voprosu dukhovno-nravstvennogo vospitaniya mladshikh shkol'nikov [On the issue of spiritual and moral education of primary school children]. *Karel'skij nauchnyj zhurnal — Karelian Scientific Journal*, vol. 9, no. 3 (32), pp. 51–54. (In Russian)
- Starodubova, E. A. (2007) Emotsional'no-nravstvennoe razvitie lichnosti mladshego shkol'nika v sovremennykh usloviyakh [Emotional and moral development of a younger student's personality in modern conditions]. *Integratsiya obrazovaniya — Integration of Education*, no. 2, pp. 75–81. (In Russian)

Исследование представлений практиков сферы образования о науках, изучающих мозг: первый этап

А. В. Петракова¹, Н. С. Отставнов¹, К. Р. Романенко¹

¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
101000, Россия, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20

Сведения об авторах:

**Анастасия Владимировна
Петракова**

SPIN: 7981-7075

ResearcherID: AAE-1230-2019

Scopus AuthorID: 57193270244

ORCID: 0000-0001-9708-5693

e-mail: apetrakova@hse.ru

Никита Сергеевич Отставнов

SPIN: 3415-5475

ResearcherID: AAI-5911-2020

Scopus AuthorID: 278641

ORCID: 0000-0001-9818-4642

e-mail: nikita.otstss@gmail.com

Ксения Романовна Романенко

SPIN: 6549-6706

ResearcherID: L-3075-2015

ORCID: 0000-0001-8037-9142

e-mail: kromanenko@hse.ru

Финансирование: грант, предоставленный Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (№ соглашения о предоставлении гранта 075-15-2022-325 от 25.04.2022).

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. На сегодняшний день система образования стремится не только к тому, чтобы обучающиеся приобретали конкретные знания и умения, но и к тому, чтобы они разносторонне развивались, и чтобы при этом процесс обучения поддерживал субъективное благополучие обучающихся. В этой связи при принятии решений об использовании инноваций в образовательной сфере появляется тенденция обращаться к результатам эмпирических исследований, в том числе из других научных областей. Чаще всего исследователи образования обращаются к работам в области экономики, социологии, психологии. Вместе с тем в мировом масштабе активно развивается нейронаука, и постепенно набирает обороты такое научное поле, как «нейронауки об образовании», ставящее своей миссией наведение мостов между образовательными практиками и научными фактами о возможностях и особенностях работы головного мозга. Целью нашего исследования стало изучение представлений практиков сферы образования о науке, изучающей мозг, и их мнений относительно того, насколько нейронаука может быть полезна современному образованию. Для реализации данной цели мы начали проводить фокус-группы с вышеуказанными специалистами. На данный момент нами были проведены четыре фокус-группы (N=30), участниками которых являются практики сферы образования (преимущественно представители школы – учителя и сотрудники из административной части, но также педагоги дополнительного образования, преподаватели высшей школы, методисты) Москвы и других регионов (Воронежская область, Ленинградская область, Калужская область, Красноярский край, Санкт-Петербург,

Свердловская область). Средний возраст участников – 38 лет, преимущественно женского пола (28 участниц женского пола). Фокус-группы проводились при помощи специально разработанного гайда, основанного на теории установки Г. Олпорта (1935), в рамках которой в ней выделяются три компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий. Гайд фокус-групп содержал следующие блоки: (а) понимание, что такое нейронаука; (б) отношение к попыткам объединения нейронауки и образования; (в) личный опыт, связанный с применением практик, основанных на нейронауке. В настоящей статье подведены предварительные выводы нашего пилотного исследования, полученные посредством тематического анализа.

Ключевые слова: образование, нейронаука, фокус группа

What do educational practitioners think about neuroscience: Stage one of the research

A. V. Petrakova¹, N. S. Otstavnov¹, K. R. Romanenko¹

¹ National Research University Higher School of Economics
20 Myasnitskaya Str., Moscow 101000, Russia

Authors:

Anastasia V. Petrakova

SPIN: 7981-7075

ResearcherID: AAE-1230-2019

Scopus AuthorID: 57193270244

ORCID: 0000-0001-9708-5693

e-mail: apetrakova@hse.ru

Nikita S. Otstavnov

SPIN: 3415-5475

ResearcherID: AAI-5911-2020

Scopus AuthorID: 278641

ORCID: 0000-0001-9818-4642

e-mail: nikita.otstss@gmail.com

Kseniya R. Romanenko

SPIN: 6549-6706

ResearcherID: L-3075-2015

ORCID: 0000-0001-8037-9142

e-mail: kromanenko@hse.ru

Funding: This research was supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (grant agreement No. 075-15-2022-325, 24 April 2022)

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The education system has been striving not only to ensure that students acquire specific knowledge and skills, but also to develop them as well-rounded personalities and support their subjective well-being during studying. In this regard, when making decisions about the use of innovations in education, the trend is to embrace the results of empirical research, including those from other fields of science. Most often, educational researchers turn to works in the fields of economics, sociology, and psychology. At the same time, neuroscience is actively developing on a global scale, while educational neuroscience is gradually gaining momentum with a mission to build bridges between educational practices and scientific facts about the capabilities and characteristics of the brain.

The purpose of our study was to explore the beliefs of educational practitioners about neuroscience and their views on how neuroscience can benefit modern education. To achieve this goal, we began to conduct focus groups with educational practitioners. By now, we have conducted four focus groups (N = 30), mainly with school teachers and administration as well as additional education teachers, university professors, and methodologists from Moscow and other regions of Russia (Voronezh Region, Leningrad Region, Kaluga Region, Krasnoyarsk Region, Saint Petersburg, Sverdlovsk Region). The average age of the participants is 38 years, most of them (28 participants) are female. Focus groups are conducted using a specially designed guide based on G. Allport's theory of attitude (1935). It includes three components: cognitive, affective, and behavioral. The focus group guide contains the following blocks: (a) understanding what neuroscience is; (b) attitude towards the attempts to combine neuroscience and education; (c) personal experience with neuroscience-

based practices. This article summarizes the preliminary findings of our pilot study obtained through thematic analysis.

Keywords: education, neuroscience, focus group

Введение

Когнитивная нейронаука как фундаментальная область знаний, изучающая особенности функционирования головного мозга в познавательной деятельности, может найти существенное прикладное применение в образовательной сфере (Gazzaniga 2004). Экспериментальные данные позволяют оценить, как работает мозг ученика в моменты усвоения информации, и улучшить данный процесс.

Данная мысль впервые прозвучала в 1981 году (Дудко 2020), а активное развитие получила во время десятилетия мозга в 1990–2000-х годах (Абабкова, Леонтьева 2018). Истоки отечественной образовательной нейронауки можно обнаружить в новаторских психолого-педагогических исследованиях Л. С. Выготского и поисках нейрональных коррелятов идей Выготского в нейропсихологии, осуществленных А. Р. Лурия (Зеер 2021). Сейчас можно выделить три основных направления образовательной нейронауки: валидизация существующих методик обучения современными инструментами нейронауки (Осмоловская, Краснова 2018), создание новых методик обучения на основе накопленных фундаментальных знаний (Ansari, Coch 2006), создание технологий, воздействующих на мозг с целью оптимизации процесса усвоения знаний (Neuroscience in the system of Vocational Education 2021).

Однако, несмотря на существующие предпосылки для интеграции образования и нейронауки, можно говорить о существовании пропасти между учёными и педагогами. Такая пропасть связана с тем, что нейронаука и педагогика не являются смежными областями, между ними нет прямой связи. Интеграция двух областей возможна через отдельную область науки – когнитивную психологию, изучающую познавательные способности человека без привязки к мозговому субстрату (Brueger 1997). В нашей стране когнитивная психология и когнитивная нейронаука находятся в активном развитии.

Успешная интеграция двух областей зависит от правильного представления нейрочеловеком о педагогической деятельности, равно как и от правильного представления педагогов о деятельности нейрочеловека. Ложные представления приводят как к большому количеству мусорных исследований, которые не находят применения на практике, так и к необоснованным/неадекватным запросам педагогов, которые невозможно проверить в строго контролируемой экспериментальной обстановке. Ситуацию осложняют нейромифы, сформированные в результате неправильной интерпретации журналистами исследований, проведенных в десятилетие мозга. Так, многие убеждены, что существуют критические периоды развития мозга или что мозг работает всего лишь на 10%. Все эти факторы способствуют формированию некорректных ожиданий к нейронаукам.

В данной работе мы поставили цель изучить представления практиков сферы образования о науке, изучающей мозг, и их мнения относительно того, насколько нейронаука может быть полезна современному образованию, их отношение к фундаментальным наукам, а также их запросы к нейрочеловеку. Для достижения данной цели мы разработали список вопросов (гайд), при помощи которого опросили пилотные фокус-группы. По результатам фокус-групп гайд будет скорректирован для более детального изучения определённых аспектов представлений учителей о нейронауке и переведён в формат опросника. В будущем результаты исследования могут быть использованы как для формирования рекомендаций для педагогических высших учебных заведений и различных курсов повышения квалификации для педагогов, так и как важный материал для научных сотрудников при планировании новых прикладных исследований.

Методология исследования

Метод сбора данных. Для реализации поставленной цели нами был разработан

гайд для проведения фокус-групп с респондентами. При составлении гайда в качестве теоретической базы была использована теория установки Г. Олпорта (1935), в рамках которой выделяются три компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий. Так, гайд содержал три блока вопросов, соотносящиеся с каждым из компонентов. Первый блок был направлен на сбор информации о представлениях респондентов о нейронауках. В рамках данного блока респондентов спрашивали о том, как в целом они понимают, что такое нейронаука, имеют ли они опыт изучения данной области знания в рамках своей профессиональной подготовки, занимаются ли они саморазвитием по данному направлению, какому контенту доверяют и на каких основаниях. В рамках второго блока разговор был о том, как респонденты относятся к экспериментальным проектам, направленным на объединение нейронаук и образования, какие из них они считают наиболее полезными, а какие – менее продуктивными. В рамках третьего блока мы попытались узнать об успешном и неудачном личном опыте, связанном с применением практик, основанных на данных из нейронаук.

Для сбора данных были проведены 4 фокус-группы: первая – 8 человек, вторая – 7 человек, третья – 8 человек, четвертая – 6 человек. Первая группа была проведена в офлайн формате, остальные три – онлайн при использовании программы Zoom. В среднем время проведения фокус-группы составило около одного часа.

Респонденты. Всего выборку составили 29 человек, в которую вошли практики сферы образования (преимущественно представители школы – учителя и административные сотрудники, а также педагоги дополнительного образования, преподаватели высшей школы, методисты) Москвы и других регионов (Воронежская область, Ленинградская область, Калужская область, Красноярский край, Санкт-Петербург, Свердловская область). Сред-

ний возраст участников – 38 лет, преимущественно женского пола (28 участниц женского пола).

Участники пилотного исследования – учащиеся магистерской программы «Педагогическое образование» Института образования НИУ ВШЭ.

Обработка и анализ данных. Ход проведения фокус-групп был записан с согласия участников. Записи были автоматически транскрибированы (платформа SONIX). Транскрипты фокус-групп анализировались посредством тематического анализа данных (Terry, Hayfield, Clarke, Braun 2017), позволяющего выявить в тексте ключевые темы и проблемы, важные для участников исследования. Транскрипты были проанализированы параллельно двумя исследователями с целью повышения надежности результатов исследования. В ходе построчного анализа текстов транскриптов информационно богатым высказываниям респондентов присваивались коды, которые затем укрупнялись в ключевые категории и соотносились с теоретической базой. Результаты будут представлены соответственно теории установки Олпорта с выделением когнитивного, аффективного и поведенческого компонента.

Результаты

Важным контекстным, то есть не относящимся к трем компонентам установки по Олпорту, результатом исследования является то наблюдение, что участники исследования довольно мало знакомы и тем более вовлечены в работу с результатами исследований нейронаук. Так, большинство суждений участников касались общих представлений о научных дисциплинах, которые, на их взгляд, связаны с нейронаукой (чаще всего – о психологии).

Если говорить о когнитивном компоненте, то для общего представления о нейронауках были даны такие характеристики как «все, что связано с мышлением и мозгом», «сеть дисциплин», «медицинская точка зрения» и т. п. Знакомство

с нейронауками для участников исследования можно разделить на исходящее от официального образования – в рамках педагогической психологии и психологии развития, и самостоятельно иницилируемое – поиск информации в открытых научно-популярных источниках и у экспертов.

При этом необходимость использования данных нейронаук в образовании подчеркивается участниками исследования в нескольких ключевых направлениях:

- помощь с обучением ученикам в целом, поиск индивидуального подхода к ученикам;
- поиск эффективных практик для развития когнитивных функций учеников (причём чаще всего речь шла о памяти);
- поиск подходов к детям с ограниченными возможностями здоровья;
- поиск подходов к одарённым детям, поддержание их мотивации в условиях действующих образовательных стандартов;
- поиск практик поддержки самих педагогов (например, практики профилактики эмоционального выгорания);
- обучение во взрослом возрасте, поддержание когнитивных процессов при старении.

Если говорить об аффективном компоненте установки к использованию исследований нейронаук в образовании, то, в основном, он выражается в сомнениях и опасениях, при понимании важности этой области. На данном этапе выделено три довольно разнонаправленных категории, характеризующих опасения учителей по внедрению разработок нейронаук в образовании. Первое – это страх манипуляции мышлением людей со стороны ученых, поскольку те понимают работу мозга. Второе – это, наоборот, недоверие к доказательности нейронаук за пределами нейрохирургии и нейробиологии («можно ли что-то понять, не залезая в мозг хирургически»). Третье – это опасение о возможности проведения исследований в об-

разовательном контексте, поскольку родители могут не дать согласия на исследование их детей, которых могут признать «проблемными».

Если говорить о поведенческом компоненте использования нейронаук в образовании, то на выборке этого исследования (так как существуют школы, где работают нейропсихологи, но они не вошли в пилотное исследование) показано, что пока это лишь спорадические практики, а также некоторые примеры упражнений для улучшения запоминания.

Выводы

Таким образом, как видно по намечающейся тенденции, полученной в рамках данного пилотного исследования, можно предположить, что на сегодняшний день в российском пространстве существует разрыв между современными данными нейронаук и той образовательной практикой, которая реализуется в учебных учреждениях. Кроме того, обращает на себя внимание недостаток передаваемых качественных знаний в психологии, возрастной психологии, нейрофизиологии, возрастной нейрофизиологии в процессе подготовки будущего педагога, в то время как данная информация крайне важна практикующим преподавателям, о чём они и сами сообщают. Такая ситуация с педагогическим образованием формирует ещё одну проблему. Преподаватели, не имеющие должной подготовки по обсуждаемой нами области знаний, и в то же время испытывающие потребность в этой информации, не всегда критично могут отсортировать и подобрать материал для самостоятельного изучения, что зачастую ведёт к неправильным представлениям о том, что такое нейронаука и чем она может быть полезна, а также к неправильным ожиданиям от данной области науки. Как мы обозначили выше, у опрошенных нами преподавателей хоть и есть интуитивное ощущение важности наук о мозге, в то же время всё ещё присутствует тревога и недоверие по отношению к ним. Таким образом отношения

преподавателей к нейронаучным исследованиям можно было бы назвать «замкнутым порочным кругом». Недостаток знаний ведёт к неумению ими пользоваться, что ведёт к страху и отказу их применять.

На наш взгляд, такая ситуация с профессиональной подготовкой педагога и отсутствие диалога между лабораторией и образовательными учреждениями является большой социальной проблемой.

В будущем мы планируем расширить нашу выборку. На данный момент она

ограничена только преподавателями, повышающими квалификацию при определённой магистерской программе определённого высшего учебного заведения. В будущем будет важно поговорить с другими категориями преподавателей. Надеемся, наша работа сможет в будущем внести вклад в разработки рекомендаций для педагогических высших учебных заведений и различных программ повышения образования для преподавателей.

Литература

- Абабкова, М. Ю., Леонтьева, В. Л. (2018) Нейрообразование в контексте нейронауки: возможности и технологии. *Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения*, т. 13, № 1, с. 451–459.
- Дудко, С. А. (2020) Этапы становления и тенденции развития нейрообразования в мире. *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*, № 2, с. 9–18.
- Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э. (2021) Формирование персонализированных нейрообразовательных результатов учебной деятельности у обучающихся в профессиональной школе. *Известия Уральского федерального университета, Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры*, т. 27, № 3, с. 124–132. DOI: 10.15826/izv1.2021.27.3.062
- Осмоловская, И. М., Краснова, Л. А. (2018) Процесс обучения с позиции междисциплинарных исследований. *Образование и наука*, т. 20, № 8, с. 9–27.
- Ansari, D., Coch, D. (2006) Bridges over troubled waters: Education and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 10, no. 4, pp. 146–151. DOI:10.1016/j.tics.2006.02.007
- Bruer, J. T. (1997) Education and the brain: A bridge too far. *Educational researcher*, vol. 26, no. 8, pp. 4–16. DOI: 10.3102/0013189X026008004
- Gazzaniga, M. S. (2004) *The cognitive neuroscience*. Cambridge: MIT Press, 1152 p.
- Neuroscience in the system of Vocational Education (2021). *Vocational education and labour market*, vol. 4, no. 47, pp. 8–29. DOI: 10.52944/port.2021.47.4.001
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., Braun, V. (2017) Thematic analysis. In: W.S. Rogers, C. Willig (eds.). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, vol. 2, pp. 17–37.

References

- Ababkova, M. Yu., Leontieva, V. L. (2018) Nejroobrazovanie v kontekste nejronauki: vozmozhnosti i tekhnologii [Neuroeducation in the context of neuroscience: opportunities and technologies]. *Zdorov'e – osnova chelovecheskogo potentsiala: problemy i puti ikh resheniya*, vol. 13, no. 1, pp. 451–459. (In Russian)
- Ansari, D., Coch, D. (2006) Bridges over troubled waters: Education and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 10, no. 4, pp. 146–151. DOI:10.1016/j.tics.2006.02.007 (In English)
- Bruer, J. T. (1997) Education and the brain: A bridge too far. *Educational researcher*, vol. 26, no. 8, pp. 4–16. DOI: 10.3102/0013189X026008004
- Dudko, S. A. (2020) Etapy stanovleniya i tendentsii razvitiya nejroobrazovaniya v mire [Stages of formation and trends in the development of neuro education in the world]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya — Humanitarian studies. Pedagogy and Psychology*, no. 2, pp. 9–18. (In Russian)
- Gazzaniga, M. S. (2004) *The cognitive neuroscience*. Cambridge: MIT Press, 1152 p. (In English)
- Neuroscience in the system of Vocational Education (2021). *Vocational education and labour market*, vol. 4, no. 47, pp. 8–29. DOI: 10.52944/port.2021.47.4.001 (In English)

- Osmolovskaya, I. M., Krasnova, L. A. (2018) Protsess obucheniya s pozitsii mezhdistsiplinarnykh issledovaniy [The learning process from the perspective of interdisciplinary research]. *Obrazovanie i nauka — Education and Science*, vol. 20, no. 8, pp. 9–27. (In Russian)
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., Braun, V. (2017) Thematic analysis. In: W.S. Rogers, C. Willig (eds.). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, vol. 2, pp. 17–37. (In English)
- Zeer, E. F., Simanyuk, E. E. (2021) Formirovanie personalizirovannykh nejroobrazovatel'nykh rezultatov uchebnoj deyatel'nosti u obuchayushchikhsya v professional'noj shkole [Formation of personalized neuroeducational results of educational activity in students at a vocational school]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta, Ser. 1, Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury — Izvestia of the Ural Federal University, Ser. 1, Problems of Education, Science and Culture*, vol. 27, no. 3, pp. 124–132. DOI: 10.15826/izv1.2021.27.3.062 (In Russian)

Преемственность поколений в образовательном процессе

В. И. Пищик¹, Д. С. Жолдасов¹

¹ Донской государственный технический университет
344000, Россия, пл. Гагарина, д. 1

Сведения об авторах:

Влада Игоревна Пищик

SPIN: 3144-3020

Scopus AuthorID: 183790

ResearcherID: O-6154-2015

ORCID: 0000-0002-3909-3895

e-mail: vladaph@yandex.ru

Дмитрий Сергеевич Жолдасов

ORCID: 0000-0002-8741-012X

e-mail: zholdasovdimend@yandex.ru

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-28-00520 «Трансформация конспиративистской ментальности молодежи поколения Y и Z».

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Характеристиками современного мира являются транзитивность, гетерохронность, подвижность, кризисность. Это может нарушать традиционную преемственность поколений как субъектов образовательного процесса. Поиск единообразия и разнообразия в моделях поведения представителей поколений в мире – актуальная задача социальной психологии. Поколения мы определяем как большую символическую социальную группу. Субъекты идентифицируются с качествами представителей определенного поколения, которые схожи по восприятию исторических, возрастных, событийных, социально-психологических признаков. Поколения взаимодействуют с социальными институтами, которые сегодня переживают большие затруднения. Наблюдается некоторая политическая отчужденность представителей поколений при условии повышения веры в заговоры. Институт семьи характеризуется бездетностью и более поздним родительством. Динамика общества опережает возможную преемственность поколений. Религиозные институты пытаются обратить молодежь в веру, но с малым успехом. Поколение Z безразличием к религии. Институты образовательной системы находятся в бесконечном поиске совершенных форм, при этом отстает содержание и утрачивается воспитательная функция. Преемственность реализуется через совместное участие смежных поколений в одних и тех же событиях. Все транслируемые события, переживания поколений – это вновь создаваемые, интерпретируемые объекты, но они переплетены с родовым опытом,

имеют «предпосылочные отношения». Воспитательная позиция педагога вуза может состоять в совместной интерпретации информационных текстов и формировании устойчивой позиции в различных вопросах. Это также форма преемственности поколений в образовании. Интерпретация опирается на традиционность или инновационность убеждений поколений. Мы провели исследование традиционности у поколений. Респондентами выступили преподаватели – поколение X и Y (250 человек) и студенты – поколение Z (300 человек) вузов г. Ростова-на-Дону, 70% женского пола. Использовали методики: «Культурно-ценностный дифференциал» Г. У. Солдатовой; Методика измерения типов ментальности В. И. Пищик. Выявлены различия в ценностях «недоверие к власти», «соперничество», «устремленность в будущее», которые преобладают у представителей поколения Z. Студенты более склонны к консерватизму, который характерен для коллективизма. Представители поколения Y более открыты к переменам, склонны к индивидуализму, в то время как представители поколения X склонны переменам сопротивляться, им свойственна традиционность. Результаты показали, что традиционность опять начала проявляться у представителей младших поколений, сменив инновационность.

Ключевые слова: преемственность, поколение, образовательный процесс, тип ментальности, ценностный дифференциал, коллективизм, традиция

Continuity of generations in the educational process

V. I. Pishchik¹, D. S. Zholdasov¹

¹ Don State Technical University
1 Gagarin Square, Rostov-on-Don 344000, Russia

Authors:

Vlada I. Pishchik

SPIN: 3144-3020

Scopus AuthorID: 183790

ResearcherID: O-6154-2015

ORCID: 0000-0002-3909-3895

e-mail: vladaph@yandex.ru

Dmitry S. Zholdasov

ORCID: 0000-0002-8741-012X

e-mail: zholdasovdimend@yandex.ru

Funding: The research was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation (RNF) as part of scientific project No. 22-28-00520 Transformation of the conspiratorial mentality of the youth of generation Y and Z.

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Generations interact with social institutions that experience great challenges today. Representatives of generations exhibit certain political alienation, provided that their faith in conspiracies increases. The institution of the family is characterized by childlessness and later parenthood. The dynamics of society outstrips the possible continuity of generations. Religious institutions are trying to convert young people to the faith, but with little success. Generation Z is indifferent to religion. Educational institutions endlessly search for perfect forms, while the content lags behind and the character educational function is lost. Continuity is achieved through the joint participation of adjacent generations in the same events. All broadcast events, experiences of generations are newly created, interpreted objects, but they are intertwined with generic experience and have 'presupposed relationships'. The educational position of a university teacher may consist in the joint interpretation of information texts and the development of a stable standpoint on various issues. It is also a form of generational continuity in education. Interpretation is based on the traditional or innovative beliefs of generations.

We conducted a study on the continuity of tradition among generations. The participants were 250 teachers — generation X and Y — and 300 students of Rostov-on-Don universities — generation Z. The study methods included the cultural-value differential by G.U. Soldatova and the methodology

for measuring mentality types by V.I. Pishchik. The results revealed the differences in the following values — distrust of power, rivalry, aspiration to the future, which are predominant among generation Z. Students are more inclined to conservatism, which is characteristic of collectivism. Representatives of generation Y are more open to change, tend to be individualistic, while representatives of generation X tend to resist change and they tend to be traditional. The results showed that traditionalism began to manifest itself again among the younger generations, replacing innovation.

Keywords: continuity, generation, educational process, type of mentality, value differential, collectivism, tradition

Введение

На жизнь поколений оказывают влияние социальные и духовные институты (Петрунина 2022). В современном российском обществе наблюдаются особые, кризисные проявления в социальных институтах. Наше внимание приковано к изменениям в социальном институте семьи,

в котором доминирующими формами становятся отсроченное супружество, эгалитарные отношения и не планирование детей в браке. Это происходит на фоне фиксируемого снижения жизнестойкости у представителей постсоветского поколения (Постникова 2022). Также важным является состояние образовательной системы, которая находится в постоянном

движении, смене образовательных стандартов, правил, совершенствования форм, что во многом отягощает труд педагога и создает ощущение нестабильности. В связи с этим несколько трансформируются формы взаимодействия старших и младших поколений в образовании, они все больше опосредуются информационными системами (Микляева и др. 2023). Возникает проблема прямой или плавающей трансмиссии ценностей между поколениями. Если старшее поколение можно отнести к культуре коллективизма, а младшее поколение отнести к культуре индивидуализма, то разрешение проблемы трансмиссии ценностей, знаний и др. становится непростым.

В 2008 г. мы провели исследование ценностей студентов и старшего поколения в Южном регионе (Пищик 2008). В результате у поколения Y (информационное поколение) были обнаружены ценностные ориентации с явной индивидуалистической направленностью, а у старшего поколения Baby boom (военное поколение) были традиционные ценностные ориентации. У поколения X (переходное поколение) также были обнаружены традиционные ценностные ориентации. В контексте исследования уже было понятно, что социальная, культурная среда и историческая ситуация развития общества влияют на изменения в ценностях поколений. В исследованиях (Пищик 2008; 2019) была представлена модель трансформации ментальности поколений. Суть трансформации состояла в том, что ментальность проходит в своем развитии этапы, когда ценностные ориентации поколений направлены на коллективизм

, когда в приоритете ценности коллектива, переходят к инновации, когда ведущие ценностные ориентации поколения становятся направленными на индивидуализм. Эту закономерность, выявленную гипотетически, мы доказываем в своих последующих исследованиях (Пищик 2019; Микляева и др. 2023).

Учитывая указанные тенденции, становится актуальным изучение преемственности между поколениями – субъектами системы образования. Поэтому целью исследования явилось выявление преемственности традиционности у поколений X, Y и Z на современном этапе.

Материалы и методы

Мы провели исследование преемственности традиционности у поколений X, Y и Z. Респондентами выступили преподаватели поколений X (Переходное) (1965–1978 г.р.) и Y (Информационное) (1982–1990 гг.р.), 250 человек, и студенты – поколение Z (Новое) (2000–2005 гг.р.), 300 человек, 70% женского пола, вузов г. Ростова-на-Дону. Использовали методики: «Культурно-ценностный дифференциал» Г. У. Солдатовой (1998); Методика измерения типов ментальности В. И. Пищик (2019); Методика «Показатели индивидуализма – коллективизма» (ПИК) Л. Г. Почебут (2002).

Результаты и их обсуждение

В результате по показателям ментальности поколений были выявлены следующие данные, представленные в таблице.

Видно, что у представителей поколений X и Z в большей степени выражена традиционная ментальность, а у представителей поколения Y инновационная.

Таблица. Описательные статистики

Тип ментальности	Минимум			Максимум			Среднее значение			Стандартное отклонение		
	Z	Y	X	Z	Y	X	Z	Y	X	Z	Y	X
Тип поколения	Z	Y	X	Z	Y	X	Z	Y	X	Z	Y	X
Традиционный	2,00	3,00	2,00	21,00	2,00	20,00	11,52	8,30	13,43	4,63	3,32	3,12
Инновационный	5,00	5,00	5,00	13,00	5,00	11,00	8,82	10,95	7,31	1,865	1,65	1,20
Переходный	1,00	1,00	1,00	11,00	1,00	12,00	5,60	6,47	4,23	3,033	2,65	3,02
Постинновационный	1,00	-1,00	1,00	10,00	1,00	10,00	4,00	4,50	2,53	2,50	1,72	1,37

По результатам можно судить о серьезном преобладании среди поколения Z традиционного типа ментальности. Как уже говорилось выше, для традиционного типа ментальности характерен горизонтальный коллективизм, чертами которого является внутригрупповой конформизм, желание быть таким, как другие, не выделяться. Другой его характерной чертой является отторжение авторитетов, их низкая популярность и степень принятия. Для поколения Y в почти равной степени характерен и традиционный, и переходный тип ментальности. И хотя оба они отвечают за коллективистские идеи, но переходный тип имеет ряд отличий от традиционного. Главным отличием является склонность к вертикальному коллективизму и характерным для него чертам. Описать его можно следующим образом: внутри группы развиты идеи содействия, помощи, взаимовыручки, преследования единой цели, акцентирование на целостности группы и общей продуктивности, а также конкурирование или даже конфликты с другими группами. Еще одной важной чертой является активное поощрение подчинения авторитету. В данном случае в его роли может выступать как лидер группы, так и куратор, преподаватель, кто-то старший и т.д. Также небольшую распространенность в обеих группах имеет постинновационный тип ментальности, который связан с горизонтальным индивидуализмом. Среди его черт можно назвать полагание в первую очередь на себя, попытки отличаться от других членов группы, сохранение своей индивидуальности и уникальности. Но такой индивидуализм не предполагает активного соперничества или каких-то действий по дестабилизации группы.

Результаты замеров степени коллективизма и индивидуализма представлены на рисунке. Во всех трех группах выражен коллективизм в ценностных ориентациях. Коллективизм в меньшей степени представлен в группе представителей поколения Y ($U=770,0$, $p=0,001$). Индивидуализм в наименьшей степени проявлен в группе

представителей поколения X ($U=647,0$, $p=0,001$).

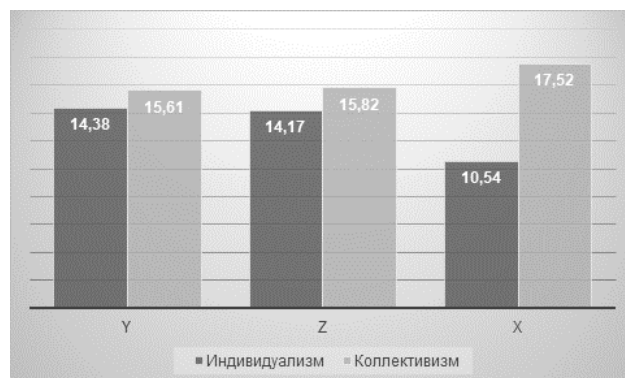


Рисунок. Степень выраженности коллективизма и индивидуализма поколений

Получается, что хотя коллективизм распространен в большей степени в обеих группах (поколения Y и Z), но среди поколения Z это, возможно, условная, пассивная позиция, которая демонстрируется с точки зрения желания быть как все, не выделяться и не отличаться. Кроме того, среди поколения Y демонстрируется более активная привязанность к группе, хотя она и конкурирует с позицией конформизма, который более популярен среди школьников. Данную двойственность результатов в группах можно объяснить неравномерностью самой группы.

Индивидуалисты считают приоритетными личные мотивы, цели и желания (Iran, Geiger, Schrader 2019), а коллективисты подчеркивают роль эмпатии, рассматривая себя как неотъемлемую часть гармоничных групп, таких как семья и друзья (Triandis 2017).

Далее мы сопоставили группы по показателю культурно-ценностного дифференциала. В результате значимые различия обнаружены по показателям: недоверие власти с преобладанием в группе представителей поколения Y ($U=798,0$, $p=0,005$); соперничество ($U=427,0$, $p=0,001$), устремленность в будущее ($U=539,0$, $p=0,002$) с преобладанием в группе представителей поколения Z; уважение власти ($U=436,0$, $p=0,003$) с преобладанием в группе представителей поколений X и Y. Недоверие к власти встре-

чается в группах довольно часто, но у представителей поколения Z средний показатель тоже ниже, чем среди поколения Y. Данные расхождения показывают, что представители поколения Y более привержены к сильному социальному контролю, в то время как студенты поколения Y больше заинтересованы в слабом социальном контроле. Представители поколения Y более склонны к консерватизму, который характерен для коллективизма, в то время как представители поколения Z, наоборот, демонстрируют черты индивидуализма. Этот результат несколько противоречит предыдущему, где у обеих групп (поколения Y и Z) выше показатели коллективизма.

По результатам методики Л. Г. Почебут (2002) преобладающим типом ментальности для поколений Y и Z является коллективизм. Однако его показатели среди поколения Z не так высоки, как среди поколения Y. Первые демонстрируют более высокую приверженность к индивидуализму, чем вторые, что заметно при статистическом анализе отдельных шкал. Так, среди поколения Z более распространены идеи соперничества и ориентации на изменения и будущее. Именно более высокая представленность этих критериев и отвечает за более высокое распределение индивидуализма внутри первой группы, из-за чего он находится на сравнительном уровне с коллективизмом.

По результатам исследования можно полагать, что насаждаемая образовательной системой традиционность, когда ученики, студенты должны следовать опре-

деленным правилам, канонам, традиции (например, как принимаемой цифровизации), в некотором смысле переструктурировалась. Ранее, в эпоху социализма, это выражалось в ношении одинаковой формы, выполнении определенных правил поведения и выражении определенных идеологизированных форм мысли, идей. В перестройку эта традиция была предана забвению, отрицанию. В результате отсутствие внутренних опор системы образования привело к внедрению жестких регламентов, систем ЕГЭ и др. как внешних проявлений, что стало приобретать формы новой традиции. И эта традиция сегодня плотно вписалась в дискурс молодых поколений, что позволяет нам говорить о преемственности между поколениями X и Z.

Выводы

Проведенное исследование показывает неоднородность феномена «коллективизм/индивидуализм». Его неравномерное распределение среди представителей различных поколений отразилось в неоднозначности результатов.

Важный вывод состоит в том, что через поколение наблюдается возврат к традиционности в проявлениях ментальности респондентов, что подтверждает гипотезу, выдвигаемую нами ранее в исследовании 2008 г.

В образовательном процессе скорее найдут общий язык Переходное и Новое поколения, поскольку в их ментальности в большей степени представлена традиционность в социальном плане.

Литература

- Микляева, А. В., Черноусова, Т. В., Пищик, В. И., Постникова, М. И., Сиврикова, Н. В. (2023) *Жизнь современных поколений: социально-психологические тенденции*. М.: ИНФРА-М, 213 с. DOI: 10.12737/1911533
- Петрунина, Д. С. (2022) «Переходное поколение»: поколенческая идентичность миллениалов. *Социологические исследования*, № 2, с. 57–64.
- Пищик, В. И. (2008) Трансформация ценностно-смысловых составляющих менталитета населения Юга России. *Вопросы психологии*, № 3, с. 81–91.
- Пищик, В. И. (2019) *Ментальность поколений в текущей современности*. М.: ИНФРА-М, 150 с. DOI: 10.12737/monography_5ba0ee24675441.11909669

- Постникова, М. И., Микляева, А. В., Сиврикова, Н. В., Реруш, Л. А. (2022) Изменения жизнестойкости представителей разных поколений россиян в начале XXI века. *Социальная психология и общество*, т. 13, № 1, с. 87–103. DOI: 10.17759/sps.2022130106
- Почебут, Л. Г. (2002) *Психология социальных общностей: толпа, социум, этнос*. СПб.: Изд-во СПбГУ, 285 с.
- Солдатова, Г. У. (1998) *Психология межэтнической напряженности*. М.: Смысл, 389 с.
- Iran, S., Geiger, S. M., Schrader, U. (2019) Collaborative fashion consumption—a cross-cultural study between Tehran and Berlin. *Journal of Cleaner Production*, vol. 212, pp. 313–323. DOI: 10.1016/j.jclepro.2018.11.163
- Triandis, H. C. (2017) Generic Individualism and Collectivism. In: M. J. Gannon, K. L. Newman (eds.). *The Blackwell Handbook of Cross-Cultural Management*. Blackwell: Wiley, pp.16–45. DOI: 10.1002/9781405164030.ch2

References

- Iran, S., Geiger, S. M., Schrader, U. (2019) Collaborative fashion consumption—a cross-cultural study between Tehran and Berlin. *Journal of Cleaner Production*, vol. 212, pp. 313–323. DOI: 10.1016/j.jclepro.2018.11.163 (In English)
- Miklyaeva, A. V., Chernousova, T. V., Pishchik, V. I., Postnikova, M. I., Sivrikova, N. V. (2023) *Zhizn' sovremennykh pokolenij: sotsial'no-psikhologicheskie tendentsii [The life of modern generations: socio-psychological trends]*. Moscow: INFRA-M Publ., 213 p. (In Russian)
- Petrulina, D. S. (2022) “Perekhodnoe pokolenie”: pokolencheskaya identichnost' millenialov [“Transitional generation”: the generational identity of millennials]. *Sotsiologicheskie issledovaniya — Sociological Research*, no. 2, pp. 57–64. (In Russian)
- Pishchik, V. I. (2008) Transformatsiya tsennostno-smyslovykh sostavlyayushchikh mentaliteta nasele-niya Yuga Rossii [Transformation of value-semantic components of the mentality of the population of the South of Russia]. *Voprosy psikhologii*, no. 3, pp. 81–91. (In Russian)
- Pishchik, V. I. (2019) *Mental'nost' pokolenij v tekuchej sovremennosti [The mentality of generations in the fluid modernity]*. Moscow: INFRA-M Publ., 150 p. (In Russian)
- Pochebut, L. G. (2002) *Psikhologiya sotsial'nykh obshchestv: tolpa, sotsium, etnos [Psychology of social communities: crowd, society, ethnos]*. Saint Petersburg: SPbGU Publ., 285 p. (In Russian)
- Postnikova, M. I., Miklyaeva, A. V., Sivrikova, N. V., Regush, L. A. (2022) Izmeneniya zhiznestojkosti predstavitelej raznykh pokolenij rossiyan v nachale XXI veka [Changes in the resilience of representatives of different generations of Russians at the beginning of the XXI century]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo — Social psychology and society*, vol. 13 (1), pp. 87–103. DOI: 10.17759/sps.2022130106 (In Russian)
- Soldatova, G. U. (1998) *Psikhologiya mezhetnicheskoj napryazhennosti [Psychology of interethnic tension]*. Moscow: Smysl Publ., 389 p. (In Russian)
- Triandis, H. C. (2017) Generic Individualism and Collectivism. In: M. J. Gannon, K. L. Newman (eds.). *The Blackwell Handbook of Cross-Cultural Management*. Blackwell: Wiley, pp.16–45. DOI: 10.1002/9781405164030.ch2 (In English)

Обзор зарубежных и отечественных исследований по проблеме вовлеченности детей младшего школьного возраста в цифровую среду

А. Н. Полянская¹

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

Сведения об авторе:

Анастасия Николаевна Полянская
e-mail: Pionanastasia@mail.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Современная ситуация характеризуется повсеместной вовлеченностью детей в цифровую среду с раннего возраста. При этом в научных работах большое внимание уделяется изучению влияния цифровой среды на детей подросткового возраста; исследований, направленных на детей младшего школьного возраста, недостаточно, хотя именно в этот период происходит активное когнитивное и эмоциональное развитие.

Цель исследования: провести теоретический анализ

научных исследований за последние 5 лет, посвященных проблеме вовлеченности детей в цифровую среду. В статье рассматриваются отечественные и зарубежные исследования, нацеленные на изучение влияния цифровой среды на некоторые физические аспекты здоровья, когнитивные функции, креативность, коммуникацию, социализацию, психоэмоциональное развитие детей младшего школьного возраста. Уделено внимание изучению имеющихся исследований, направленных на выявление взаимосвязи между вовлеченностью в цифровую среду и развитием эмоционального интеллекта как значимой суммой навыков современного человека. Отмечено, что в выбранных исследованиях влияние цифровой среды рассматривается в отрыве от влияния семейной среды, не анализируется содержание поглощаемого ребенком контента, изучено влияние цифровой среды только на отдельные компоненты эмоционального интеллекта.

Научная новизна заключается в констатации снижения возраста свободного доступа к цифровым устройствам детей, отсутствия целостного представления о последствиях «цифрового детства». В результате теоретического анализа получены представления о рисках и возможностях вовлеченности детей младшего школьного возраста в цифровую среду. Подчеркивается неоднозначность влияния цифровой среды, прослеживается недостаточность исследований, направленных на изучение влияния цифровой среды на развитие эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: цифровая среда, экранное время, вовлеченность в цифровую среду, цифровые устройства

Primary school children's involvement in the digital environment: Review of available research

A. N. Polyanskaya¹

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

Author:

Anastasia N. Polyanskaya

e-mail: Pionanastasia@mail.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.

Abstract. In the modern world children become involved in the digital environment from an early age. Nevertheless, scientific literature pays more attention to the influence of the digital environment on adolescents, while studies aimed at primary school children are insufficient. At the same time, it is during this period that active cognitive and emotional development takes place.

The study aim was to analyze the scientific literature on children's involvement in the digital environment published during the last five years. The article reviews Russian and international

research that investigates the impact of digital environment on certain physical health aspects, cognitive functions, creativity, communication, socialization, and psycho-emotional development of primary school children. We pay special attention to the available research which identifies the relationship between involvement in the digital environment and the development of emotional intelligence as a significant sum of skills of a modern person. The review demonstrates that researchers consider the influence of the digital environment in isolation from the influence of the family environment, ignore the type of digital content consumed by the child and study the influence of the digital environment only on certain individual components of emotional intelligence.

The study results establish that the age of free access to digital devices for children has decreased, while we still lack holistic understanding of what the consequences of 'digital childhood' may be. The review provides ideas about the risks and opportunities related to the primary school children's involvement in the digital environment. We emphasize that the influence of the digital environment is ambiguous and further research is necessary to explore the influence of the digital environment on the development of emotional intelligence.

Keywords: digital environment, screen time, involvement in digital environment, digital devices

Введение

Современная ситуация характеризуется повсеместной вовлеченностью детей с самого раннего возраста в цифровую среду. В последнее время появляются такие понятия, как «цифровое детство», «цифровое поколение», «цифровые абorigены». Сейчас мы оказываемся в ситуации, когда невозможно определить последствия влияния цифровой среды на развитие ребенка. И хотя интерес к этой теме возрастает, исследований в этой области не достаточно для того, чтобы можно было с уверенностью сказать о послед-

ствиях вовлеченности детей с самого раннего возраста в цифровую среду.

Наблюдается достаточно обширное количество исследований, касающихся цифровой вовлеченности в подростковом возрасте, появляются исследования, направленные на вовлеченность детей в раннем возрасте, но исследований, направленных на младший школьный возраст, остается по-прежнему мало. При этом именно в младшем школьном возрасте происходит активное эмоциональное становление человека, появляется способность к рефлексии, эмпатия, готовность ориентироваться на другого чело-

века, распознавать и учитывать его эмоциональное состояние.

Все это подчеркивает важность изучения современных исследований, посвященных проблеме вовлеченности детей младшего школьного возраста в цифровую среду.

Материалы и методы

Представлен обзор шести зарубежных и отечественных исследований, проведенных в период с 2018 по 2023 гг., посвященных влиянию контента и «экранного времени» на эмоционально-личностное развитие современных детей.

Результаты и их обсуждение

Современные исследования подтверждают неоднозначность влияния цифровой среды на детей: можно констатировать, что результаты меняются в зависимости от времени использования и специфики потребляемого контента. При этом до сих пор не выработано четких рекомендаций относительно оптимального времени ежедневной цифровой вовлеченности. Наблюдается некоторая поляризованность среди отношения родителей к этому вопросу: от полного запрета до абсолютного отсутствия ограничения и в части контента, и по поводу временных рамок использования цифровых устройств. Все больший интерес представляют исследования, направленные на поиск «золотой середины» в ежедневной цифровой активности детей.

В связи с этим интерес представляют результаты сравнительного исследования, проведенного Г.У. Солдатовой и А.Е. Вишневой (Солдатова, Вишнева 2019). Исследование было направлено на изучение когнитивных функций у детей разных возрастных групп с дифференцированным временем использования цифровых устройств: с низким, средним, высоким и очень высоким. Для определения уровня когнитивных функций применялась батарея нейропсихологических методик. Участие в исследовании приняли 200 детей и подростков и их родители. Детей разделили на группы: дети до-

школьного возраста, 5—6 лет (50 человек); дети младшего школьного возраста, 7—10 лет (50 человек); дети младшего подросткового возраста, 11—13 лет (53 человека); дети подросткового возраста, 14—16 лет (47 человек). Выборку уровняли по возрасту и полу.

Методики тестов были ориентированы на изучение следующих показателей:

- 1) программирование и контроль (навыки анализа условий выполняемого задания, построение и усвоение алгоритма действий, контроль над их выполнением);
- 2) серийная организация движений и действий (плавность переключений от одного компонента программы к другому, в том числе и при выполнении интеллектуальных заданий); переработка слуховой информации (слухоречевая память);
- 3) переработка зрительно-пространственной информации (зрительно-пространственная память);
- 4) колебания внимания и поддержание тонуса (нейродинамический компонент психической деятельности).

Результаты показали наличие оптимального времени ежедневной цифровой вовлеченности, которое позволит ребенку пользоваться цифровыми устройствами без вреда для когнитивного развития и психологического здоровья. Интересным предстает тот факт, что средний диапазон онлайн-активности оказался наиболее результативным при выполнении некоторых задач, направленных на когнитивные функции. При этом оптимальный диапазон онлайн-активности для каждого возраста разный. Для детей дошкольного возраста оптимальным является время до 1 час в день. При увеличении онлайн времени ребенок демонстрировал снижение эффективности в слухоречевой памяти, составлении рассказа, в функциях серийной организации движений и действий.

Для детей младшего школьного возраста оптимальным диапазоном ежедневной цифровой вовлеченности оказался интервал от 1 до 3 часов в сутки. Дети с подобным интервалом активности

были более эффективны в тестах на программирование и контроль, серийной организации движений и действий, переработке слухоречевой и зрительно-пространственной информации; обладали более стабильными фоновыми компонентами психической деятельности (отмечалось меньше колебаний произвольного внимания, оптимальный тонус рук).

В группе младших подростков оптимальным временем цифровой активности оказалось 3—5 часов в сутки. Подростки с данным интервалом активности по результатам исследования были наиболее эффективны в функциях произвольной регуляции и контроля, серийной организации движений и действий, в вербальных функциях, в зрительно-пространственной памяти. В группе старших подростков такой оптимальный интервал временной активности отсутствует. В данной группе с этой точки зрения не удалось выявить взаимосвязи успешного выполнения нейропсихологических тестов и онлайн-активности.

Многие родители и исследователи обеспокоены влиянием цифровой среды на здоровое развитие детей, поскольку экранное время может вытеснять активные игры и физическую активность, необходимые для гармоничного развития ребенка. В 2019 году канадскими учеными было проведено когортное исследование (Tamana, Sukhpreet 2019), в котором приняло участие 2322 детей дошкольного возраста. Родителям требовалось заполнить контрольный список для оценки поведения ребенка в возрасте 5 лет. Родители сообщали о суммарном экранном времени ребенка, которое классифицировалось в соответствии с рекомендуемым порогом: два часа в день для пятилетних детей или один час в день для трехлетних детей.

Обширная оценка результатов исследования позволила изучить основные показатели психического здоровья, включая двигательное поведение (например, время работы с экраном, сон, физическую активность), в дополнение к таким важным

данным, как родительский стресс, социально-экономический статус, семейное положение и грудное вскармливание.

По сравнению с детьми, уделявшими экранному времени менее 30 минут в день, у тех, кто смотрел на экран более двух часов в день, на 2 балла увеличился показатель экстернализации, в пять раз увеличился шанс сообщить о клинически значимых проблемах экстернализации, в 5–9 раз увеличилась вероятность сообщить о клинически значимых проблемах невнимания. У детей с продолжительностью экранного времени более двух часов в день риск соответствия критериям СДВГ был повышен в 7 раз. Не было обнаружено значимой связи между временем работы с экраном и агрессивным поведением.

При этом интересен тот факт, что связь между экранным временем и поведенческими нарушениями была выше, чем с любыми другими факторами риска, включая сон, родительский стресс и социально-экономические факторы. Полученные в ходе данного исследования результаты свидетельствуют о том, что дошкольный возраст может быть критическим периодом для поддержки родителей и семей в вопросах ограничения экранного времени и поддержки физической активности.

Интерес представляет исследование, проведенное отечественными исследователями В. Ю. Черепановой и Е. М. Азарко (Черепанова, Азарко 2022), посвященное изучению исследованию воздействия цифровой среды на показатели памяти, внимания и мышления детей младшего школьного возраста.

Исследование было направлено на оценку следующих показателей:

- 1) интеллектуальные способности детей (методика И. С. Аверина, Е. И. Шабанова и Е. Н. Задорина);
- 2) устойчивость, концентрация, переключаемость и объем внимания методом корректурной пробы Б. Бурдон);
- 3) объём кратковременной памяти (по методу Джекобса);
- 4) вовлеченность в интернет-пространст-

во (авторская анкета-опрос для родителей).

В исследовании участвовали 60 учеников 2-х классов, а также их родители. Выборка состояла из школьников в возрасте от 7 до 8 лет, среди них 25 мальчиков и 35 девочек.

В результате исследования было показано, что у детей показатели словарного запаса, понимания количественных и качественных соотношений, логического мышления находятся на нормативном уровне. Математические способности были ниже должного уровня. Объем кратковременной памяти соответствовал среднему уровню запоминания. Большая часть ошибок младших школьников заключалась в перестановке чисел местами. Это может свидетельствовать о том, что объем внимания находится на высоком уровне, а концентрация внимания на низком, о чем говорит большое количество ошибок в тестировании. При этом установлено, что в большинстве случаев количество неточностей возрастает к концу эксперимента. Это свидетельствует о снижении переключаемости внимания в связи с общим утомлением.

Анализ анкеты для родителей показал, что у каждого школьника есть хотя бы одно техническое устройство, которое он использует и как средство связи, и в развлекательных целях. При этом наибольший показатель вовлеченности наблюдается у детей, которые имеют доступ цифровым устройствам с самого рождения. Существует статистически значимая положительная корреляция между показателем уровня развития интеллектуальных способностей и показателем объема кратковременной памяти.

Интересно, что в ходе исследования была доказано, что степень вовлеченности цифровую среду прямо положительно коррелируют с показателем устойчивости внимания. Наибольший уровень интеллектуальных способностей зафиксирован у школьников, которые не ограничены родителями по времени использования технических средств и имеют высокую

вовлеченность в интернет-пространство. Дети, которые проводят неограниченное экранное время, показали наиболее развитое наглядно-образное мышление, что позволяло им на высоком уровне решать задания, представленные в виде изображений. Кроме того, они показали высокую скорость мыслительных операций и способность переключать внимание, связанную с быстрой сменой символов на экранах гаджетов.

Представляется важным изучение влияния вовлеченности детей в цифровую среду на развитие эмоционально-личностной сферы. Именно в дошкольном и младшем школьном возрасте происходит становление эмпатии, развиваются способность поставить себя на место другого человека, закладываются нравственные качества, ребенок начинает осознавать морально-этические нормы. В 2019 году были опубликованы результаты лонгитюдного исследования (Skalická 2019), в котором приняли участие 960 норвежских четырехлетних детей с последующим наблюдением в возрасте 6 и 8 лет. В ходе исследования были изучены связи между использованием экрана и пониманием эмоций.

Результаты показали, что большее количество экранного времени в возрасте 4 лет предсказывало более низкий уровень понимания эмоций в возрасте 6 лет. Кроме того, наличие телевизора в детской спальне в возрасте 6 лет предсказывало более низкий уровень понимания эмоций в возрасте 8 лет. Влияние просмотра телевизора на понимание эмоций оказалось гендерно зависимым: сильный негативный эффект от просмотра телевизора наблюдался среди девочек. Авторы высказывают предположение, что это можно объяснить тем, что родители, как правило, имеют более эмоционально-ориентированное общение с дочерьми, чем с сыновьями; таким образом, девочки лишаются большего, чем мальчики, заменяя реальное общение на телевизор.

Обратим внимание на экспериментальное исследование, проведенное

в 2021 году на базе МБОУ «Гимназия имени М. М. Вахитова» г. Буинска (Сафина 2021), в котором приняли участие 46 учеников первых классов в возрасте 7–8 лет (28 мальчиков, 18 девочек). В процессе исследования были использованы анализ, синтез, обобщение, сравнение при изучении психологической, педагогической литературы по проблеме исследования, а также психолого-педагогическая диагностика, проведение формирующего эксперимента и математическая обработка полученных данных.

Для изучения уровня эмоционального интеллекта была выбрана методика Е. И. Изотовой «Эмоциональная идентификация». В ходе исследования было выявлено, что большая часть испытуемых показывают низкий уровень развития эмоционального интеллекта. Высокий уровень интеллекта продемонстрировала лишь малая часть испытуемых. Авторы делают вывод о том, что современные дети демонстрируют низкие показатели развития эмоциональной сферы, связывая это с феноменом «цифрового детства».

В младшем школьном возрасте закладываются коммуникативные навыки, дети начинают выстраивать отношения, становятся активными участниками социального взаимодействия, заводят первых друзей. Представляется важным изучение специфики коммуникативных особенностей детей младшего школьного возраста. В 2018 году было проведено исследование (Архангельская 2018), в котором испытуемыми были дети младшего школьного возраста. Диагностика коммуникативных особенностей производилась с помощью следующих методик:

1. взаимодействие: Методика «Кто прав?», «Ваза с яблоками»;
2. кооперация: («Рукавички» (Г.А. Цукерман), «Совместная сортировка» (Бурменская 2007);
3. интериоризация: «Узор под диктовку», «Дорога к дому»;
4. отношение к другим людям: «Анкетирование учащихся» (по Н. Ю. Яшиной).

Дети были разделены на экспериментальную (проводят неограниченное время с цифровыми устройствами, 26 человек) и контрольную группы (проводят регламентированное количество экранного времени, 25 человек).

В результате исследования авторы пришли к следующим результатам.

1. Дети с неограниченным количеством экранного времени (интернет-вовлеченные) показывали более низкие результаты в показателях учета позиции собеседника и более низкие показатели сотрудничества (совместное выполнение действий).
2. Интернет-вовлеченные дети сталкивались с трудностями при решении заданий, где необходимо было объяснить товарищу нужные действия для правильного выполнения задания (перевести зрительные образы в словесные, что вызывает затруднения у детей цифрового поколения).
3. Интернет-вовлеченные дети легче выполняли задания, требующие манипуляций со зрительными образами.
4. Доказано наличие положительной корреляции между количеством часов, проводимым за компьютером, и учетом позиции собеседника.
5. Не доказана взаимосвязь между количеством часов, проводимым за компьютером, и способностью к интериоризации.

Вывод

Исследователи отмечают, что процесс цифровизации уже нельзя остановить, и, хотим мы того или нет, цифровые технологии уже стали неотъемлемой частью жизни детей. При этом можно сделать вывод о неоднозначности влияния цифровых устройств на детей. Также исследователи отмечают, что негативное влияние цифровых устройств, в первую очередь, обусловлено именно чрезмерным вовлеченностью, и все больше ученых обеспокоены поиском оптимального времени использования цифровых устройств, а также способов научить детей приме-

нять цифровые устройства с максимальной пользой для себя, минимизируя риски и потенциальный вред.

Отмечается, что в исследованиях найдена положительная корреляция между интеллектуальными способностями детей, наглядно-образным мышлением, способностью переключать внимание, скоростью мыслительных операций и неограниченным временем цифровой вовлеченности детей. При этом исследования показывают, что высокая цифровая вовлеченность может негативно влиять на эмоционально-поведенческую сферу: способность понимать эмоции других людей, учитывать позицию собеседника, склонность к сотрудничеству.

Стоит подчеркнуть, что во многих исследованиях не принимается в расчет специфика просматриваемого контента

(в основном учитывается только количество времени) и влияние характера родительского воспитания на ребенка.

Также стоит отметить, что наблюдается достаточное число исследований, посвященных влиянию цифровой вовлеченности на когнитивные функции (память, внимание, способность перерабатывать информацию, скорость мышления), в то время как влияние на развитие эмоционального интеллекта изучено недостаточно, не учитывается многокомпонентность составляющих эмоционального интеллекта. Все это позволяет сделать вывод о необходимости дальнейшего, более глубокого исследования влияния вовлеченности детей младшего школьного возраста на развитие их эмоционального интеллекта.

Литература

- Архангельская, Е. Е. (2018) Коммуникативные особенности младших школьников цифрового поколения. *Современные научные исследования и инновации*, № 11. [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2018/11/87948> (дата обращения 01.10.2023).
- Сафина, А. Р. (2021) Цифровая среда и эмоциональный интеллект младшего школьника. В кн.: *Модернизация научной инфраструктуры и цифровизации образования: Материалы XI Международной научно-практической конференции*. Ростов-на-Дону: ВВМ, с. 275–280.
- Солдатова, Г. У., Вишнева, А. Е. (2019) Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? *Консультативная психология и психотерапия*, т. 27, № 3, с. 97–118. DOI: 10.17759/cpp.2019270307
- Черепанова, В. Ю., Азарко, Е. М. (2022) Воздействие цифровой среды на индивидуальные познавательные особенности младших школьников. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, № 5 (5), с. 76–87. DOI: 10.23947/2658-7165-2022-5-5-76-87
- Skalická, V. et al. (2019) Screen time and the development of emotion understanding from age 4 to age 8: A community study. *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 37 (3), pp. 427–443.
- Tamana, S. K. et al. (2019) Screen-time is associated with inattention problems in preschoolers: Results from the CHILD birth cohort study. *PloS one*, vol. 14 (4), p. e0213995. DOI: 10.1371/journal.pone.0213995

References

- Arkhangelskaya, E. E. (2018) Kommunikativnye osobennosti mladshikh shkol'nikov tsifrovogo pokoleniya [Communicative features of younger schoolchildren of the digital generation]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii — Modern scientific research and Innovation*, no. 11. [Online]. Available at: <https://web.snauka.ru/issues/2018/11/87948> (accessed 01.10.2023). (In Russian)
- Cherepanova, V. Yu., Azarko, E. M. (2022) Vozdejstvie tsifrovoj sredy na individual'nye poznavatel'nye osobennosti mladshikh shkol'nikov [The impact of the digital environment on the individual cognitive characteristics of younger schoolchildren]. *Innovatsionnaya nauka: psikhologiya, pedagogika, defektologiya — Innovative Science: Psychology, Pedagogy, Defectology*, no. 5 (5), pp. 76–87. DOI: 10.23947/2658-7165-2022-5-5-76-87 (In Russian)

- Safina, A. R. (2021) Tsifrovaya sreda i emotsional'nyj intellekt mladshogo shkol'nika [Digital environment and emotional intelligence of a junior student]. In: *Modernizatsiya nauchnoj infrastruktury i tsifrovizatsii obrazovaniya: Materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Modernization of scientific infrastructure and digitalization of education: Materials of the XI Scientific and Practical International Conference]. Rostov-on-Don: VVM Publ., pp. 275–280. (In Russian)
- Skalitska V. et al. (2019) Screen time and the development of understanding emotions at the age of 4 to 8 years: a community study. *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 37 (3), pp. 427–443. (In English)
- Soldatova, G. U., Vishneva, A. E. (2019) Osobennosti razvitiya kognitivnoj sfery u detej s raznoj onlajn-aktivnost'yu: est' li zolotaya seredina? [Features of cognitive development in children with different online activity: is there a golden mean?]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya — Consultative Psychology and Psychotherapy*, vol. 27, no. 3, pp. 97-118. DOI: 10.17759/cpp.2019270307 (In Russian)
- Tamana, S. K. et al. (2019) Screen time is associated with problems of inattention in preschoolers: results of a cohort study on the birth of a CHILD. *PloS one*, vol. 14 (4), p. e0213995. DOI:10.1371/journal.pone.0213995 (In English)

Психологические риски и возможности информационной семейной среды

С. Т. Посохова¹, А. Е. Колпакова²

¹ Санкт-Петербургский государственный университет,
199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9

² Русская христианская гуманитарная академия им. Ф.М. Достоевского
191023, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. р. Фонтанки, д. 15 литера А

Сведения об авторах:

Светлана Тимофеевна Посохова

SPIN: 9016-2796

ORCID: 0000-0001-5172-6774

e-mail: svetpos@mail.ru

Анастасия Евгеньевна Колпакова

SPIN: 4625-9917

Scopus AuthorID: нет

ResearcherID: AGP-2883-2022

ORCID: 0000-0001-6564-8738

e-mail: belova_asya@mail.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Современная семья как часть социума выступает элементом единой информационной среды общества и формирует свою собственную информационную среду. Ребенок подвержен ее влиянию непосредственно, через самостоятельное использование гаджетов и потребление контента, а также опосредованно – через взаимодействие с родителями. В то же время ребенок воздействует на информационную среду семьи. Это взаимодействие несет в себе возможности для развития личности ребенка. Одновременно эта среда становится источником рисков девиантного поведения. В статье представлены результаты исследования информационных семейных предикторов, которые как ослабляют, так и усиливают риски поведенческих девиаций подростков. Информационная среда семьи понимается как локализованная в пространстве семьи многомерная и полифункциональная система общих и специфических признаков взаимодействия родителей и подростков с информационными ресурсами. Риск противоправного поведения повышается в случае выбора подростками телефона и

прессы в качестве источников информации, принятия ими интернета и использования традиционных способов передачи информации внутри семьи. Снижают риск несколько признаков семейной информационной среды: ориентация подростков на сторонние рекомендации при выборе информационного источника, а также эмоции отвращения и спокойствия, переживаемые ими при погружении в интернет, интерес к учебной информации. Усиливает риск агрессивного поведения подростков выбор ими прессы в качестве информационного источника, ориентация на достоверность информации, доверие кино, использование телефонного звонка для общения внутри семьи и эмоция спокойствия, наблюдаемая у родителей при погружении в интернет. Риск агрессии снижают доверие к информации, получаемой по телевидению, и гнев, репрезентируемый родителями. Аддиктивное поведение потенцируется предпочтением подростками прессы для получения информации, принятием интернета и репрезентируемой родителями эмоцией горя-страдания, а снижается – интересом к контенту об искусстве и культуре, ориентацией на внешние рекомендации при выборе информационного источника и наблюдаемым у родителей гневом при погружении в интернет. Риск аутоагрессии у подростков повышается при выборе прессы в качестве источника информации и их интересе к потребительскому контенту, а наблюдаемая у родителей эмоция гнева снижает этот риск. Конформное поведение подростков возрастает при выборе учебной информации и доверии телефону, снижается при проживании спокойствия в интернете.

Ключевые слова: информационная среда, семья, подростки, родители, предикторы риска девиантного поведения, эмоции, регуляция информационного поведения

Psychological risks and opportunities of the information family environment

S. T. Posokhova¹, A. E. Kolpakova²

¹ Saint-Petersburg State University

7/9 Universitetskaya Emb., St Petersburg 199034, Russia

² Russian Christian Humanitarian Academy named after F.M. Dostoevsky

15A Fontanka Emb., St Petersburg 191023, Russia

Authors:

Svetlana T. Posokhova

SPIN: 9016-2796

ORCID: 0000-0001-5172-6774

e-mail: svetpos@mail.ru

Anastasia E. Kolpakova

SPIN: 4625-9917

Scopus AuthorID: нет

ResearcherID: AGP-2883-2022

ORCID: 0000-0001-6564-8738

e-mail: belova_asya@mail.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The modern family, as part of society, is an element of the society's unified information environment and, at the same time, forms the information environment of its own. The child is exposed to its influence directly, through independent use of gadgets and content consumption, as well as indirectly, through interaction with parents. In turn, the child influences the family's information environment. This mutual influence creates opportunities for the development of the child's personality. At the same time, this environment carries risks of deviant behavior. The article presents the results of a study of informational family predictors that both weaken and increase the risks of behavioral deviations in adolescents. We understand the family information environment as a multidimensional and multifunctional system of general and specific signs of parents' and adolescents' interaction with information resources, which is localized in the family space. The risk of illegal behavior increases if adolescents choose the telephone and the press as sources of information, accept the internet, and use tradi-

tional methods of transmitting information within the family. Several signs of the family information environment reduce this risk: adolescents' orientation to third-party recommendations when choosing an information source, the emotions of disgust and calm they experience when using the internet, and interest in educational information. The risk of aggressive behavior among adolescents is increased by their choice of the press as an information source, focus on the reliability of information, trust in movies, the use of telephone to communicate within the family, and the emotion of calm observed in parents when using the internet. The risk of aggression is reduced by trust in the information received on television and by anger represented by parents. Addictive behavior is potentiated by adolescents' preference for the press when obtaining information, acceptance of the internet and the emotion of grief and suffering represented by parents, and is reduced by interest in the content about art and culture, focus on external recommendations when choosing an information source, and anger observed in parents when using the internet. The risk of self-aggression in adolescents increases when they choose the press as a source of information and are interested in consumer content, while the emotion of anger observed in parents reduces this risk. Adolescents' conformity behavior increases when choosing educational information and trusting the phone, and decreases when staying calm on the internet.

Keywords: information environment, family, adolescents, parents, risk predictors of deviant behavior, emotions, regulation of information behavior

Введение

Проникновение информационных технологий в жизнь общества и конкретного человека приобретает колоссальные масштабы, при этом влияние информационной среды на семью и процесс воспитания подрастающего поколения мало изучены. Проблема трансформации целостного института семьи в условиях информатизации приобретает особую значимость, поскольку информационные технологии, внедряясь во все сферы деятельности человека, в корне меняют процессы межличностного взаимодействия внутри разных социальных систем (Войскунский 2018). В настоящее время семья не может существовать вне информационного контекста: на нее как на систему влияют силы и законы цифровой организации мира (Алиева, Ивушкина, Лантратов 2008). В результате информационное пространство локализуется внутри домашней среды (Тоффлер 2001). Специалисты разных научных направлений отмечают, что все чаще возникает проблема зависимости подростков от разных элементов информационной среды, гаджетов и прочих электронных ресурсов (Солдатова, Расказова 2017). Родители особенно остро реагируют на вовлеченность подростков в интернет-среду, обращаются за помощью к педагогам, психологам, социальным работникам. Дефицит диагностического инструментария и научно обоснованных данных о содержании, функциях информационной среды семьи и ее влиянии на развитие ребенка служит причиной информационной некомпетентности родителей и, как следствие, их беспомощности.

При возрастающей потребности в переходе на цифровую платформу остаются малоизученными вопросы, касающиеся влияния информационной семейной среды на поведение подростков. Информационная семейная среда регулирует социальную направленность поведения подростков, оказывая неоднозначное влияние на риски нарушения общественных норм и правил, выражающееся как

в ослаблении, так и усилении поведенческих девиаций (Посохова, Диденко, Колпакова 2020). Сложившийся дефицит теоретических и эмпирических данных о семейной информационной среде и ее роли в регуляции поведения подростков обусловил специальное исследование по установлению соотношения между содержанием информационной семейной среды и рисками девиантного поведения подростков в социуме. Недостаток специальных исследований этих проблем порождает трудности в оказании психологической помощи семьям, столкнувшимся с проблемой девиантного поведения подростков. Данная статья отражает результаты многоэтапного исследования семьи в информационном контексте с целью определения роли информационной среды семьи в регуляции рисков девиантного поведения подростков.

Материалы и методы

На разных этапах исследования участвовало 374 человека: 192 подростка 12–17 лет и 182 родителя, преимущественно матери.

В исследовании использовались метод научного анализа, психодиагностический метод и метод статистической обработки экспериментального материала. Основным методическим инструментом стал специально разработанный для родителей и подростков опросник «Информационная среда семьи» (Колпакова 2022). Акцент делался на признаках семейной информационной среды и ее функциях, особенностях информационного родительского поведения, создающих риск девиантного поведения подростков. В качестве критериев риска девиантного поведения рассматривалась склонность к социально обусловленному (конформному), аддиктивному, делинквентному, агрессивному и самоповреждающему поведению, измеряемая с помощью опросника Э. В. Леуса, А. Г. Соловьева (Леус, Сидоров, Соловьев 2012). Дополнительно по опроснику К. Янг (Young 1996) диагностировались проявления интернет-зависимости под-

ростков. Среди участников исследования оказались преимущественно подростки с нормативными показателями интернет-зависимого поведения – 82%. Лишь 15% подростков проявляли чрезмерное увлечение интернетом и 3% имели интернет-зависимость. Можно считать, что общая тенденция поведения подростков, участвовавших в исследовании, соответствует возрастным нормам.

Результаты и их обсуждение

Систематизация научных сведений позволила сформулировать определение информационной среды семьи как локализованной в пространстве семьи системы технических и психологических ха-

рактеристик информационно-технических средств, с которой взаимодействуют ее члены, и которая трансформирует их поведение и внутрисемейные процессы. Содержание технического и психологического компонентов представлено на рисунке 1. Технический компонент представлен обширным перечнем современных информационных ресурсов, которыми пользуется семья в повседневной жизни, их основными потребительскими характеристиками и извлекаемыми контентами, психологический компонент – ценностным отношением к информационным ресурсам, приверженностью им и эмоциональным фоном погружения в интернет.



Рисунок 1. Структура и содержание информационной среды семьи

Мы предполагали, что информационная семейная среда регулирует социальную направленность поведения подростков. Известно, что среди факторов рисков девиаций семья играет решающую роль (Turkle 1997). Полученные нами результаты показывают, что информационные семейные предикторы неоднозначно влияют на риски нарушения общественных норм и правил, как ослабляя, так и усиливая поведенческие девиации (Посохова, Колпакова, Стряпухина 2019). Особое положение среди информационных семейных предикторов занимают эмоции, пе-

реживаемые родителями и подростками при погружении в интернет (Колпакова 2022).

Для исследования соотношения между содержанием информационной семейной среды и рисками девиантного поведения подростков в социуме был проведен множественный регрессионный анализ. Показатели информационной среды семьи рассматривались как независимые переменные, показатели риска девиантности – зависимые. Анализировались только те значения показателей, которые образовали статистически достоверные множе-

ственные корреляции с интегральными компонентами девиантности (R) по коэффициенту детерминации (R^2). Прогностическими считались показатели, объясненная дисперсия которых составляла 25,0% и более.

Наиболее чувствительным к влиянию информационной семейной среды оказался риск противоправного поведения ($R^2=32\%$, $R=0,563$). Этот вид девиантности обусловлен признаками технического и психологического компонентов. На рисунке 2, а также далее, сплошными стрелками обозначены предикторы, повышающие риск, а пунктирными – снижающие.



Рисунок 2. Предикторы риска противоправного поведения

Так, выбор телефона и прессы в качестве предпочитаемых источников информации в семье повышает риск противоправного поведения, а ориентация на внешние рекомендации при выборе информационного источника – снижает. К психологическим характеристикам, обуславливающим нарастание риска противоправного поведения, относятся принятие интернета подростками и использование ими бумажной записки для передачи информации внутри семьи. Снижают риск отвращение и спокойствие, переживаемые подростками при использовании интернета. Интерес к учебной информации – это фактор в жизни подростков, который способен конструктивно организовать их сознание и удержать от правонарушений.

Риск агрессивного поведения подростков также высоко чувствителен к воздействию информационной семейной среды ($R^2=26\%$, $R=0,508$). Повышению склонности к агрессивному поведению способ-

ствуют выбор подростками прессы в качестве информационного источника, ориентация на потребление достоверной информации (рисунок 3).



Рисунок 3. Предикторы риска агрессивного поведения

Подростки, доверяющие кино и использующие телефонный звонок для передачи информации между членами семьи, более склонны к агрессии. Снижает риск агрессивного поведения доверие подростков к информации, получаемой по телевидению.

Склонность подростков к агрессивному поведению зависима от эмоционального фона информационной семейной среды. Ее повышает эмоция спокойствия, наблюдаемая у родителей при погружении в интернет. Гнев, будучи эмоцией, противоположной по своему содержанию спокойствию, наоборот, снижает агрессию.

Склонность к аддикциям, включая различные виды гаджет-зависимого поведения, обусловлена характеристиками и технического, и психологического компонентов ($R^2=26\%$, $R=0,513$). Роль факторов, потенцирующих зависимое поведение, играют предпочтение подростками прессы как источника информации, а также принятие интернета (рисунок 4).

Риск зависимого поведения снижен у тех подростков, которые проявляют интерес к контенту, касающемуся искусства и культуры, ориентированы на внешние рекомендации при выборе информационного источника. Наблюдаемая подростками у родителей эмоция горя-страдания повышает вероятность риска аддиктивного поведения, а наблюдаемый у родителей гнев во время их погружения в интернет, наоборот, снижает.



Рисунок 4. Предикторы риска зависимого поведения

Такие виды девиаций, как аутоагрессивное и социально обусловленное поведение, имеют объясненную дисперсию меньше 25,0%. Однако включить их в анализ полученных результатов целесообразно, поскольку модель предикторов демонстрирует значимые изменения F-статистики. Добавление предикторов аутоагрессивного ($F=0,25$) и социально обусловленного поведения ($F=0,40$) значительно увеличивает долю объясненной дисперсии. Так, риск аутоагрессивного поведения среди подростков оказался чувствителен к трем переменным семейной информативности: $R^2=19\%$, $R=0,438$ (рисунок 5). Выбор прессы в качестве источника информации и интерес к потребительскому контенту выступают фактором риска аутоагрессивного поведения, а наблюдаемая у родителей эмоция гнева снижает этот риск.



Рисунок 5. Предикторы риска аутоагрессивного поведения

Стремление соответствовать требованиям референтной группы проявляется в социально обусловленном, конформном, поведении подростков ($R^2=13\%$, $R=0,358$). Потребность постоянно получать одобрение со стороны окружающих определяется выбором ими учебной информации в информационной семейной среде и до-

верием телефону (рисунок 6). Заметим, что чем больше выражено спокойствие в интернете у подростков, тем ниже у них риск конформного поведения.

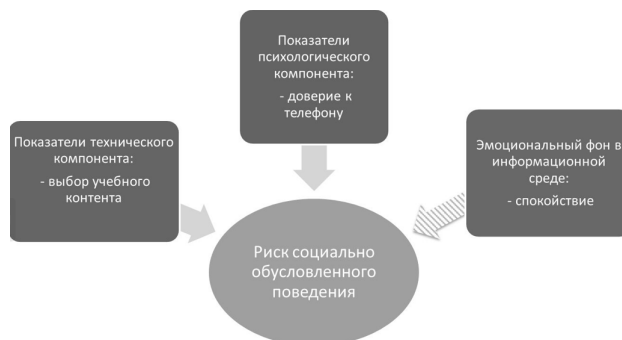


Рисунок 6. Предикторы риска конформного поведения

Таким образом, результаты регрессионного анализа подтверждают неоднозначность роли информационной среды семьи в регуляции рисков девиантного поведения подростков. Некоторые характеристики семейной информационной среды создают психологические риски девиаций, другие, наоборот, их нивелируют. Основные результаты в обобщенной форме представлены в таблице, в полном виде они представлены в других исследованиях (Колпакова 2022).

Спектр предикторов, повышающих риск девиантного подросткового поведения, шире, чем предикторов, ограничивающих девиантные проявления. Выбор телефона и прессы в качестве информационных ресурсов, принятие интернета относятся к числу наиболее значимых предикторов риска возникновения девиаций. К предикторам снижения риска девиантного поведения относятся выбор информационного ресурса, доверие, интерес к извлекаемым контентам и эмоциональный фон погружения в интернет. Эмоциональные предикторы наиболее значимы для предупреждения девиантного поведения.

Подобное соотношение объясняется не только особенностями информационных источников в семье или контентом, которые поглощает семья и подростки. Сказываются разделяемые семьей культурные ценности и их трансляция подраста-

Таблица. Соотношение рисков усиления и возможностей ослабления девиантного поведения у подростков в информационной семейной среде

Риски	Предикторы девиантного поведения подростков	
	Усиление девиаций	Ослабление девиаций
Риск противоправного поведения	➤ Выбор телефона в качестве информационного ресурса	➤ Ориентация на внешние рекомендации при выборе информационного источника
	➤ Выбор прессы в качестве информационного ресурса	➤ Эмоция отвращения при взаимодействии с интернетом
	➤ Использование бумажной записки для передачи информации внутри семьи	➤ Эмоция спокойствия при взаимодействии с интернетом
	➤ Принятие интернета	➤ Интерес к учебной информации
Риск агрессивного поведения	➤ Выбор подростками прессы в качестве информационного ресурса	➤ Доверие телевидению
	➤ Ориентация на потребление достоверной информации	➤ Репрезентация эмоции гнева при взаимодействии родителей с интернетом
	➤ Доверие кино	
	➤ Использование телефонного звонка для передачи информации внутри семьи	
Риск аддиктивного поведения	➤ Репрезентация эмоции спокойствия при взаимодействии родителей с интернетом	
	➤ Выбор подростками прессы в качестве информационного ресурса	➤ Интерес к контенту об искусстве и культуре
	➤ Принятие интернета	➤ Ориентация на внешние рекомендации при выборе информационного ресурса
Риск аутоагрессивного поведения	➤ Репрезентация эмоции горя-страдания при взаимодействии родителей с интернетом	➤ Репрезентация эмоции гнева при взаимодействии родителей с интернетом
	➤ Выбор прессы в качестве источника получения информации	➤ Репрезентация эмоции гнева при взаимодействии родителей с интернетом
Риск социально обусловленного поведения	➤ Интерес к потребительскому контенту	
	➤ Выбор учебной информации	➤ Эмоция спокойствия при взаимодействии с интернетом
	➤ Доверие телефону	

ющему поколению, следование им в обычной и социальной жизни, а также в воспитании. Не последнюю роль играют психологические особенности подросткового возраста и, кроме того, социокультурная среда, в которой сегодня растут подростки. Безусловно то, что информационная среда семьи несет в себе не только риски девиантного поведения подростков, но и психологические возможности для развития и раскрытия потенциала молодого поколения. Обе тенденции должны приниматься во внимания при развитии информационной культуры в семье.

Выводы

Информационная семейная среда – это локализованная в пространстве семьи многомерная, многокомпонентная и по-

лифункциональная система технических и психологических признаков взаимодействия родителей и подростков с информационными ресурсами, обеспечивающая целостность семьи и возможность индивидуального информационного поведения ее членов.

Информационная семейная среда создает условия для появления рисков девиантного поведения подростков в социуме и для их предупреждения. Спектр предикторов, повышающих риск подростковых девиаций шире, чем предикторов, ограничивающих девиантные проявления. Предикторы представлены техническими и психологическими признаками информационной семейной среды, характеризующими выбор и принятие информационных ресурсов, доверие им, интерес

к определенным контентам, способы внутрисемейной коммуникации, эмоциональный фон погружения в интернет.

Особое положение занимают эмоции, переживаемые родителями и подростками при погружении в интернет. Эмоциональные предикторы наиболее значимы для предупреждения девиантного поведения.

Информационное поведение подростков и их поведение в социуме выступает индикатором состояния информационной

среды семьи в целом и особенностей информационного поведения родителей, в частности (Колпакова 2022). Семья задает традиции информационного восприятия, формирует информационную культуру. Дети трансформируют традицию, вносят свое видение, сохраняя тем самым свою индивидуальность. В целом информационная среда семьи выполняет функцию адаптации семейной системы в информационном обществе.

Литература

- Алиева, Н. З., Ивушкина, Е. Б., Лантратов, О. И. (2008) *Становление информационного общества и философия образования*. М.: Академия Естествознания, 168 с.
- Войскунский, А. Е. (2018) Направление киберпсихологических исследований. В кн.: Т. Д. Марцинковская, В. Р. Орестова, О. В. Гавриченко (ред.). *Материалы международной научной конференции «Цифровое общество в культурно-исторической парадигме»*. М.: РГГУ, с. 7–11.
- Колпакова, А. Е. (2019) Психологические ресурсы семейной информационной культуры и подросток. В кн.: *Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития*. Материалы международной научной конференции. М.: РГГУ, с. 427–433.
- Колпакова, А. Е. (2022) *Информационная среда семьи как фактор риска девиантного поведения подростков. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., СПбГУ, 278 с.
- Леус, Э. В., Сидоров, П. И., Соловьев, А. Г. (2012) Диагностика девиантного поведения несовершеннолетних. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, № 9, с. 268–277.
- Посохова, С. Т., Колпакова, А. Е., Стряпухина, Ю. В. (2019) Особенности семейной информационной среды подростков со склонностью к девиантному поведению. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*, №2 (19), с. 89–94.
- Посохова, С. Т., Диденко, Е. Я., Колпакова, А. Е. (2020) Интегральные психологические феномены в семейном взаимодействии. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 1, с. 57–67. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-57-67
- Солдатова, Г. У., Рассказова, Е. И. (2017) Цифровая ситуация развития межпоколенческих отношений: разрыв и взаимодействие между подростками и родителями в Интернете. *Мир психологии*, № 1 (89), с. 134–143
- Тоффлер, Э. (2001) *Шок будущего*. М.: АСТ, 259 с.
- Turkle, Sh. (1997) *Life on the screen: Identity in the age of Internet*. New York: Touchstone, 177 p.
- Young, K. (1996) Internet Addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, no. 1 (3), pp. 237–244. DOI: 10.1089/cpb.1998.1.237

References

- Alieva, N. Z., Ivushkina, E. B., Lantratov, O. I. (2008) *Stanovlenie informatsionnogo obshchestva i filosofiya obrazovaniya [The formation of the information society and the philosophy of education]*. Moscow: Akademiya Estestvoznaniya Publ., 168 p. (In Russian)
- Kolpakova, A. E. (2019) Psikhologicheskie resursy semejnoy informatsionnoy kul'tury i podrostok [Psychological resources of family information culture and the teenager]. In: *Psikhologiya subkul'tury: fenomenologiya i sovremennye tendentsii razvitiya. Materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii [Psychology of Subculture: Phenomenology and modern development trends. Materials of the International Scientific conference]*. Moscow: RGGU Publ., pp. 427–433. (In Russian)

- Kolpakova, A. E. (2022) *Informatsionnaya sreda sem'i kak faktor riska deviantnogo povedeniya podrostkov* [The information environment of the family as a risk factor for deviant behavior of adolescents]. PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Saint Petersburg State University, 278 p. (In Russian)
- Leus, E. V., Sidorov, P. I., Solov'ev, A. G. (2012) Diagnostika deviantnogo povedeniya nesovershennoletnikh [Diagnostics of deviant behavior of minors]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, no. 9, pp. 268–277. (In Russian)
- Posokhova, S. T., Didenko, E. Ya. Kolpakova, A. E. (2020) Integral'nye psikhologicheskie fenomeny v semejnom vzaimodeistvii [Integral psychological phenomena in family interaction]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 2, no. 1, pp. 57–67. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-57-67 (In Russian)
- Posokhova, S. T., Kolpakova, A. E., Stryapukhina, Yu. V. (2019) Osobennosti semejnoy informatsionnoj sredy podrostkov so sklonnost'yu k deviantnomu povedeniyu [Features of the family information environment of adolescents with a tendency to deviant behavior]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov*, no. 2 (19), pp. 89–94. (In Russian)
- Soldatova, G. U., Rasskazova, E. I. (2017) Tsifrovaya situatsiya razvitiya mezhpokolencheskikh otnoshenij: razryv i vzaimodeistvie mezhdru podrostkami i roditelyami v Internetе [The digital situation of the development of intergenerational relations: the gap and interaction between adolescents and parents on the Internet]. *Mir psikhologii — World of Psychology*, no. 1 (89), pp. 134–143. (In Russian)
- Toffler, E. (2001) *Shok budushchego* [Futureshock]. Moscow: ACT Publ., 259 p. (In Russian)
- Turkle, Sh. (1997) *Life on the screen: Identity in the age of Internet*. New York: Touchstone, 177 p. (In English)
- Voiskunskii, A. E. (2018) Napravlenie kiberpshicheskikh issledovanij [The direction of cyberpsychological research]. In: T. D. Martsinkovskaya, V. R. Orestova, O.V. Gavrichenko (eds.). *Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii "Tsifrovoe obshchestvo v kul'turno-istoricheskoi paradigme"* [Materials of the international scientific conference "Digital Society in the cultural and historical paradigm"]. Moscow: RGGU Publ., pp. 7–11.
- Young, K. (1996) Internet Addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, no. 1 (3), pp. 237–244. DOI: 10.1089/cpb.1998.1.237 (In English)

Ценность образования у российской молодежи в XXI веке

М. И. Постникова^{1,2}

¹ Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова,
163061, Россия, г. Архангельск, наб. Северной Двины, д. 17
Донской государственный технический университет,
² 344003, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, д. 1

Сведения об авторе:

Маргарита Игоревна Постникова

SPIN: 5944-0316

Scopus Author ID: 37087597100

Researcher ID: I-8722-2018

ORCID: 0000-0002-2546-8430

e-mail: post-margarita@yandex.ru

Финансирование: Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-28-00520.

© Автор (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Анализ научной литературы по проблеме ценностей позволяет констатировать, что это системообразующий фактор, определяющий практически все стороны существования человека: характер межличностных и межгрупповых отношений, поведение человека в социуме, его ментальность. Ценности составляют основной компонент традиций, служат важнейшим критерием для человека при выборе и обосновании своих действий, для оценки других людей, самого себя и событий своей жизни, индикатором для отслеживания процессов социального и индивидуального изменения, возникающего в результате исторических, социальных и личных событий. О значимости этого феномена, его междисциплинарности свидетельствует тот факт, что они являются предметом изучения в самых разных областях научного знания: философии, психологии, культурологии, социологии и т. д. Количество исследований, посвященных этой проблеме, возрастает с каждым годом. Междисциплинарный подход

в изучении ценностей позволяет понять всю масштабность и глубину этого феномена. Изучение ценностей в контексте межпоколенных отношений создает возможность прогнозировать развитие общества, выстраивать социальную политику на государственном, региональном и других уровнях. В условиях стремительно меняющегося мира и постоянно обновляющихся знаний важным становится изучение роли образования в системе ценностей современного человека.

В статье представлены результаты исследований ценности образования у российской молодежи в контексте межпоколенных отношений. В исследованиях приняли участие жители разных регионов. В статье представлена характеристика ценности образования молодежи в первой трети двадцать первого столетия. Выявлено, что на протяжении двух последних десятилетий ценность образования остается приоритетной у молодежи, что является подтверждением стабильности их ядра ценностей. Установлено, что с возрастом ценность образования снижается. Одновременно зафиксировано снижение значимости ценности образования у российской молодежи в двадцатые годы нынешнего столетия. Чтобы ответить на вопрос, является ли это кратковременным снижением или это долгосрочная тенденция, необходимы дополнительные исследования данного феномена. Сфера семейной жизни не является приоритетной для молодых людей по сравнению с представителями старших поколений.

Ключевые слова: молодежь, поколение, ценности, образование, ценность образования, межпоколенные отношения

Value of education among Russian youth in the 21st century

M. I. Postnikova^{1,2}

¹ Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov
17 Severnoy Dviny Emb., Arkhangelsk 163061, Russia

² Don State Technical University,
1 Gagarin Sq., Rostov-on-Don 344003, Russia

Author:

Margarita I. Postnikova

SPIN: 5944-0316

Scopus Author ID: 37087597100

Researcher ID: I-8722-2018

ORCID: 0000-0002-2546-8430

e-mail: post-margarita@yandex.ru

Funding: The article was financially supported by the Russian Foundation for Basic Research. Project No. 22-28-00520.

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The scientific literature review makes it possible to state that values act as a core factor which determines almost all aspects of human existence — the nature of interpersonal and intergroup relations, social behavior and mentality. Values are considered an essential part of traditions. They serve as the most important criterion for people when choosing and justifying their actions, for evaluating other people, themselves and the events of their life. Values are indicators for tracking social and individual changes due to historical, social and personal events. The number of studies in various disciplines — philosophy, psychology, cultural studies, sociology and others — devoted to values is increasing every year. An interdisciplinary approach to the study of values clearly demonstrates the extent and depth of this phenomenon. The study of values in the context of intergenerational relations makes it possible to forecast societal changes, to develop social policy at the federal, regional and other levels. In a rapidly changing world with constant knowledge update, it becomes important to study the status of education in the

value system of modern people.

The article presents findings of the study on the value of education among young Russian people in the first third of the twenty-first century in the context of intergenerational relations. Residents of various regions of Russia took part in the research. The results revealed that the value of education has remained a priority among young people over the past two decades. This fact confirms the stability of their core values. The study established that the value of education decreases with age. At the same time, a decrease in the importance of the value of education among young Russian people was recorded in 2020s. Further studies of this phenomenon are required to determine whether this is a short-term decline or a long-term trend. Family is not a top priority for young people compared to older generations.

Keywords: youth, generation, values, education, value of education, intergenerational relations

Введение

В современном стремительно меняющемся мире существенно возрастает роль образования. Чтобы быть конкурентно-способным, современный человек должен постоянно обновлять свои знания, развивать новые компетенции, востребованные на рынке труда. Словосочетание “lifelong

learning” становится жизненной стратегией, обеспечивающей профессиональную и личностную успешность. В связи с этим в современном научном знании актуализируется проблема ценности образования в системе ценностей молодежи. Это знание дополняет характеристику молодежи как поколенческой когорты, а также поз-

воляет спрогнозировать развитие общества на ближайшие годы.

Ценности отражают глубинные переживания личности, основу ее ментальности (Пищик 2015). Ценности являются существенным фактором, определяющим социальное поведение человека в обществе, являются важным маркером отношений между людьми, хорошим индикатором для отслеживания процессов социального и индивидуального изменения, возникшего в результате исторических, социальных и личных событий (Инглхарт 1997). Анализ публикаций свидетельствует, что ценности изучаются, как правило, на уровне социальной группы. Считаем, что поколение можно вполне рассматривать в качестве такой социальной группы.

Глобальные изменения, которые произошли в мире за последние десятилетия, изменили, практически весь устоявшийся уклад жизни современного человека. Это касается и общественной, и профессиональной, и личной жизни. Человечество находится в точке бифуркации. Глобализация, еще более усилившаяся урбанизация, цифровизация, компьютеризация, роботизация изменили мир, в котором мы живем, до неузнаваемости. Пандемия, причиной которой стал вирус SARS-Cov-2, охватила человечество в 2020 году и усугубила последствия стремительного обновления мира. Эти последствия затронули политическую, экономическую, социальную, культурную стороны жизни современного человека. Политические и экономические кризисы, которые охватили даже вполне успешные страны, обострили социальные проблемы. Мир кардинально изменился и никогда уже не станет прежним. И эти кардинальные изменения можно сравнить с цивилизационным разломом, который не мог не привести к изменениям в ценностях (Шамаева 2021). В связи с этим особый интерес представляют исследования, связанные с изучением динамики ценностей разных поколенческих групп (Шамаева 2021; Чуев 2017).

В рамках данной статьи мы остано-

вимся на описании ценностей одного поколения – молодежи. Мы выделяем молодежь как поколенческую группу, объединяющую людей в возрасте от 16 до 30 лет (Постникова 2011). Об актуальности проблемы свидетельствует все возрастающее количество исследований ценностей россиян (Каменная 2022), представителей разных поколенческих групп (Пищик 2015; Постникова 2011; Рикель, Доренская 2017). В частности, для современной российской молодежи характерно сочетание традиционных и современных ценностей (Анисимова 2020). Исследователи фиксируют, что в последние годы существенно возросла роль образования в системе ценностей молодежи (Каменная, Коноплева 2022; Петровская 2019; Постникова, Чичерина 2016; Постникова 2011; Шамаева 2021). Молодые люди воспринимают образование как инструмент для карьерного роста, достижения материального благополучия (Петровская 2019), личностного роста, в конечном итоге, жизненного успеха (Постникова, Чичерина 2016). Эти исходные теоретические положения послужили основанием планирования и проведения эмпирического исследования динамики ценностей современной молодежи на протяжении двух последних десятилетий.

Материалы и методы

Исследование состояло из нескольких этапов. Реализация первого этапа осуществлена в 2009–2010 гг. В исследовании приняло участие 186 молодых людей в возрасте от 16 до 30 лет, проживающих в разных регионах России, крупных городах-мегаполисах, городах областного значения и сельской местности. Второй этап исследования осуществлен в 2019–2020 гг. На этом этапе в исследовании приняло участие 273 человека в возрасте от 16 до 30 лет, также проживающих в разных регионах России.

Исследовательские задачи, рассматриваемые в рамках данной статьи:

1. выявить место ценности образования в системе ценностей молодежи в контек-

сте поколенческой проблематики;

2. сравнить значимость ценности образования у молодежи за период с разницей в десять лет с целью выявления тенденций ее динамики.

Для решения поставленных исследовательских задач был использован Опросник терминальных ценностей. Обработка результатов исследования выполнялась с использованием пакета прикладных программ статистической обработки данных «SPSS».

Результаты и их обсуждение

На первом и втором этапах основная цель исследования – это определение ценностей, которые преобладают у представителей разных поколений. Сначала были выявлены сферы жизни, преобладающие у каждого поколения. Для сравнения сфер жизни были вычислены средние значения для каждого поколения. Для выявления ведущих сфер жизни для каждого поколения проводился дисперсионный анализ (ANOVA) с повторными измерениями в отношении z-преобразованных значений сфер жизни – для сравнения уровней выраженности (средних) восьми сфер для каждого поколения: внутригрупповой фактор Сферы_Ж (Сферы жизни – пять измерений). При анализе применялся метод контрастов. В контексте нашего исследования цель этого метода – определение статистической значимости отличия среднего значения каждой сферы жизни от среднего значения для остальных четырех сфер. В соответствии с исследовательскими задачами, поставленными в данной статье, более подробно остановимся на характеристике ценности образования у молодежи в контексте поколенческой проблематики.

Результаты первого этапа исследования: профили сфер жизни после z-преобразования приведены на рисунке 1.

При анализе данных поколения молодых людей выявлено, что влияние внутригруппового фактора Сфер_Ж статистически достоверно. Сферы жизни молодых различаются статистически значимо. Ре-

зультаты статистической обработки данных с использованием метода контрастов позволяют сделать вывод о том, что для молодых людей статистически значимо выше «Сфера обучения и образования», статистически значимо ниже сфера «Сфера семейной жизни», сфера «Сфера общественной жизни» выше на уровне статистической тенденции ($p < 0,1$).

Таким образом, для молодых людей в приоритете образование и карьера, участие в общественной жизни, а сфера семейной жизни имеет меньшее значение на этом жизненном этапе. Действительно, в реальной жизни мы и наблюдали эту тенденцию в 10-е годы нынешнего столетия: увеличился возраст вступления в брак, молодежь не торопится создавать семью, существенно вырос возраст рождения первого ребенка. Это общемировые тенденции.

На втором этапе исследования получены следующие результаты (рисунок 2). Выявлены статистически значимые различия между сферами жизни у молодых людей. Метод контрастов вновь позволяет констатировать, что статистически значимо выше «Сфера обучения и образования» и сфера «Увлечения», статистически значимо ниже сфера «Сфера семейной жизни».

Особенно заметен контраст приоритета сферы обучения и образования по сравнению с представителями старших поколений. Т. е. и через десять лет мы фиксируем приоритет образования и построения карьеры, реализации жизненных планов, связанных с увлечениями, а создание семьи снова не приоритетно, что особенно настораживает с учетом современных демографических тенденций.

Для решения второй исследовательской задачи – сравнения значимости ценности образования для молодежи на первом и втором этапах исследования и определения динамики этой ценности у молодежи – применялся одномерный дисперсионный анализ в отношении каждой сферы жизни отдельно (зависимая переменная). В качестве фиксированных

факторов назначались «поколение» и «год», «регион» выступал в качестве случайного фактора.

Значимость данной сферы монотонно убывает от младшего к старшему поколениям. В 2019 году в целом для всех поколений значимость этой сферы ниже. И особенно ярко снижение проявляется для младшего поколения (парные контрасты).

Результаты динамики сферы «Обучение и образование» приведены на рисунке 3. Статистически достоверны главные эффекты фактора «поколение» и взаимодействия факторов «год» и «поколение», статистически не достоверны эффект фактора «поколение», и эффект случайного фактора «регион».

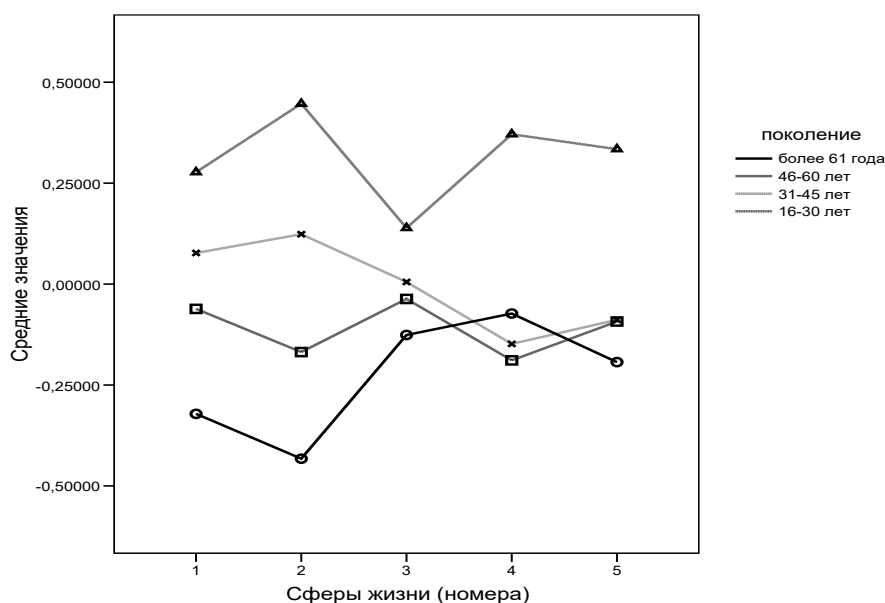


Рисунок 1. Профили сфер жизни для поколений (z-значения) (молодежь – верхний график)

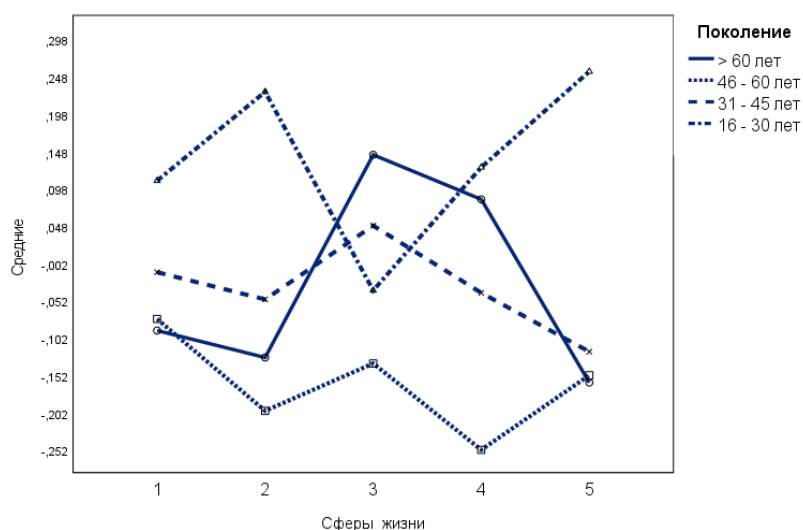


Рисунок 2. Профили сфер жизни для четырех поколений (z-значения)

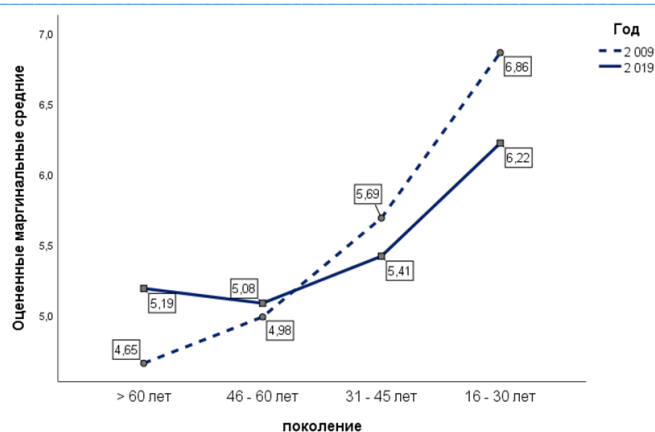


Рисунок 3. Средние значения сферы «Обучение и образование»

Убывание при этом более резкое в 2009 и более плавное в 2019 году. При этом значимость этой сферы для младшего поколения в 2019 году ниже, чем в 2009 году, а для старшего поколения – наоборот, выше (парные контрасты).

Выводы

В современном научном знании существенно вырос интерес к проблеме ценностей как одной из ключевых характеристик поведения человека в социуме. У разных поколений фиксируются статистически значимые различия между ценностями. На основании анализа полученных в результате исследования данных можно констатировать, что стабильно

низкое значение имеет для молодежи сфера семейной жизни. Молодые люди не торопятся создавать собственную семью. Ценность образования является приоритетной у молодежи на протяжении двух последних десятилетий, т. е. ядро ценностей молодых людей остается стабильным. Это соотносится с данными других исследователей (Тазов 2019). Однако наметилась тенденция к снижению значимости ценности образования у молодежи. Пока сложно однозначно сказать, это кратковременное снижение или долгосрочная тенденция. Необходимы дополнительные исследования.

Литература

- Анисимова, Т. Г. (2020) Культурные ценности современной студенческой молодежи. В кн.: В. А. Мансуров, Е. Ю. Иванова (ред.). *Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов. Сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса (Тюмень, 14–16 октября 2020 г.)*. М.: РОС; ФНИСЦ РАН, с. 3331–3337. DOI: 10.19181/kongress.2020.397
- Инглхарт, Р. (1997) Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества. *Политические исследования*, № 4, с. 6.
- Каменная, Е. О., Коноплева, Н. А. (2022) Образование как базовая ценность российской культуры: история и современность. *Ценности и смыслы*, № 2, (78), с.146–160. DOI: 10.24412/2071-6427-2022-2-146-160
- Каменная, Е. О. (2022) Ценностные ориентации молодежи в современной культуре (на примере студентов ВГУЭС). *Сервис plus*, т. 16, № 3, с. 114–123. DOI: 10.5281/zenodo.7379954
- Петровская, Ю. А. (2019) Образование как ценность молодежи в контексте инновационного развития Российской Федерации. *Проблемы развития территории*, № 3 (101), с. 107–122. DOI: 10.15838/ptd.2019.3.101.7
- Пищик, В.И. (2015) Преемственность и изменение общих черт поколений, сопряженных с их ментальностью. В кн.: *Прикладная психология общения и межличностного познания*. М.: Кредо, с. 20–30.
- Постникова, М. И., Чичерина, Н. В. (2016) Образование в системе ценностей поколений. *Педагогическое образование в России*, № 2, с. 24–29.

- Постникова, М. И. (2011) *Психология отношений между поколениями в современной России. Автореферат диссертации доктора психологических наук*. СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 54 с.
- Рикель, А. М., Доренская, С. В. (2017) Социально-психологическая модель ценностей различных поколений современного российского общества. *Российский психологический журнал*, т. 14, № 4, с. 205–225. DOI: 10.21702/rpj.2017.4.10
- Тазов, П. Ю. (2019) Динамика ценностных ориентаций студентов ФГБОУ ВО «Государственный университет управления» 2001–2018 гг. *Вестник университета*, № 7, с. 178–186. DOI: 10.26425/1816-4277-2019-7-178-186
- Шамаева, К. М. (2021) Сравнительный анализ ценностных ориентаций молодежи в советское и постсоветское время. *Общество: Социология. Психология. Педагогика*, № 3 (83), с. 59–61. DOI: 10.24158/spp.2021.3.9
- Чуев, С. В. (ред.). (2017) *Ценностные ориентации российской молодежи и реализация государственной молодежной политики: результаты исследования*. М.: Издательский дом ГУУ, 131 с.

References

- Anisimova, T. G. (2020) Kul'turnye tsennosti sovremennoi studencheskoi molodezhi [Cultural values of modern student youth]. In: V. A. Mansurov, E. Y. Ivanova (eds.). *Sotsiologiya i obshchestvo: traditsii i innovatsii v sotsial'nom razvitiy regionov. Sbornik dokladov VI Vserossiiskogo sotsiologicheskogo kongressa (Tyumen', 14–16 oktyabrya 2020 g.)* [Sociology and society: traditions and innovations in the social development of regions. Collection of reports of the VI All-Russian Sociological Congress (Tyumen, October 14–16, 2020)]. Moscow: ROS Publ.; FNISTC RAS Publ., pp. 3331–3337. DOI: 10.19181/kongress.2020.397 (In Russian)
- Chuev, S. V. (ed.). (2017) *Tsennostnye orientatsii rossijskoj molodezhi i realizatsiya gosudarstvennoj molodezhnoj politiki: rezul'taty issledovaniya* [Value orientations of Russian youth and the implementation of state youth policy: research results]. Moscow: GUU Publishing House, 131 p. (In Russian)
- Inglehart, R. (1997) Postmodern: menyayushchiesya tsennosti i izmenyayushchiesya obshchestva [Postmodern: changing values and changing societies]. *Polis. Politicheskie issledovaniya — Policy. Political Studies*, no. 4, p. 6. (In Russian)
- Kamennaya, E. O. (2022) Tsennostnye orientatsii molodezhi v sovremennoj kul'ture (na primere studentov VGUES) [Value orientations of youth in modern culture (on the example of students of VSUES)]. *Servis plus — Service plus*, vol. 16, no. 3, pp. 114–123. DOI: 10.5281/zenodo.7379954 (In Russian)
- Kamennaya, E. O., Konopleva, N. A. (2022) Obrazovanie kak bazovaya tsennost' rossijskoj kul'tury: istoriya i sovremennost' [Education as the basic value of Russian culture: History and Modernity]. *Tsennosti i smysly — Values and Meanings*, no. 2, (78), pp. 146–160. DOI: 10.24412/2071-6427-2022-2-146-160 (In Russian)
- Petrovskaya, Yu. A. (2019) Obrazovanie kak tsennost' molodezhi v kontekste innovatsionnogo razvitiya Rossijskoj Federatsii [Education as a value of youth in the context of innovative development of the Russian Federation]. *Problemy razvitiya territorii — Problems of Territory Development*, no. 3 (101), pp. 107–122. DOI: 10.15838/ptd.2019.3.101.7 (In Russian)
- Pishik, V. I. (2015) Preemstvennost' i izmenenie obshchikh chert pokolenij, sopryazhennykh s ikh mental'nost'yu [Continuity and change of generational common features associated with their mentality]. In: *Prikladnaya psikhologiya obshcheniya i mezhlchnostnogo poznaniya* [Applied Psychology of Communication and interpersonal cognition]. Moscow: Credo Publ., pp. 20–30. (In Russian)
- Postnikova, M. I. (2011) *Psikhologiya otnoshenij mezhdu pokoleniyami v sovremennoj Rossii* [Psychology of relations between generations in modern Russia]. Extended abstract of doctoral dissertation. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 54 p. (In Russian)
- Postnikova, M. I., Chicherina, N. V. (2016) Obrazovanie v sisteme tsennostei pokolenij [Education in the system of values of generations]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii — Pedagogical education in Russia*, no. 2, pp. 24–29. (In Russian)
- Rikel, A. M., Dorenskaya, S. V. (2017) Sotsial'no-psikhologicheskaya model' tsennostej razlichnykh pokolenii sovremennogo rossijskogo obshchestva [Socio-psychological model of values of different

- generations of modern Russian society]. *Rossiiskij psikhologicheskij zhurnal — Russian Psychological Journal*, vol. 14, no. 4, pp. 205–225. DOI: 10.21702/rpj.2017.4.10 (In Russian)
- Shamaeva, K. M. (2021) Sravnitel'nyj analiz tsennostnykh orientatsij molodezhi v sovetskoe i postsovetstкое время [Comparative analysis of value orientations of youth in Soviet and post-Soviet times]. *Obshchestvo: Sotsiologiya. Psikhologiya. Pedagogika — Society: Sociology. Psychology. Pedagogy*, no. 3 (83), pp. 59–61. DOI: 10.24158/spp.2021.3.9 (In Russian)
- Tazov, P. Yu. (2019) Dinamika tsennostnykh orientatsij studentov FGBOU VO “Gosudarstvennyj universitet upravleniya” 2001-2018 gg. [Dynamics of value orientations of students of the State University of Management 2001-2018]. *Vestnik universiteta — Bulletin of the University*, no. 7, pp. 178–186. DOI: 10.26425/1816-4277-2019-7-178-186 (In Russian)

Магазин в кармане: представления школьников о возможностях использования мобильных устройств

Ю. Л. Проект¹, Н. О. Иванушкина¹, О. С. Бочарова¹

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

Сведения об авторах:

Юлия Львовна Проект

SPIN: 5532-5143

Scopus AuthorID: 57197748967

ORCID: 0000-0002-1914-9118

e-mail: projekt.jl@gmail.com

Нина Олеговна Иванушкина

e-mail: ninninaivanushkina@herzen.spb.ru

Ольга Сергеевна Бочарова

e-mail: olgabocharova@herzen.spb.ru

Финансирование: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00412, <https://rscf.ru/project/23-28-00412>

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Мобильные устройства (далее – МУ) прочно вошли в повседневную жизнь детей и подростков. МУ используются в самых разнообразных целях: от общения и доступа в интернет до получения информации о погоде, ориентировки в пространстве, управления временем посредством напоминаний и календарей, фотосъемки и записи видео, решения учебных задач. Противоречивые результаты исследований влияния МУ на учебную деятельность школьников ставят вопрос о значимости не формальных (частоты и длительности использования МУ), а скорее содержательных характеристик использования МУ. Целью данного исследования стало выявление представлений школьников о возможностях использования МУ в учебной и внеучебной деятельности. Основным эмпирическим методом стало проведение фокус-групп, поскольку данный метод позволяет освещать феноменологию предмета исследования. В период с января по июль 2023 года были проведены 9 фокус-групп со школьниками различного возраста (начальная, средняя и старшая школа). Общее количество участников – 123 человека в возрасте от 9 до 17 лет. По итогам классификации ответов был проведен индуктивный тематический анализ. Результаты качественного анализа записей фокус-групп позволили выявить ключевые тенденции в представлениях школьников о возможностях использования МУ. Смартфон является центральной категорией МУ в сознании участников фокус-групп, именно он позволяет решать разнообразные жизненные задачи. Ключевой функцией МУ остается оперативная связь с другими людьми. В представлениях школьников проявлены категории использования МУ, соответствующие моделям цифрового поведения взрослых (финансовое поведение, ориентировка в общественной жизни), а в отношении к МУ выражены негативные установки, транслируемые взрослыми. В целом, фокус представлений школьников о возможностях использования МУ носит скорее гедонистический характер, тогда как развивающий потенциал использования МУ практически не проявляется. Несмотря на очевидное влияние взрослых в формирование представлений школьников о возможностях использования МУ, каких-либо стратегий направленного педагогами или родителями использования МУ школьниками в учебных целях обнаружено не было.

стество участников – 123 человека в возрасте от 9 до 17 лет. По итогам классификации ответов был проведен индуктивный тематический анализ. Результаты качественного анализа записей фокус-групп позволили выявить ключевые тенденции в представлениях школьников о возможностях использования МУ. Смартфон является центральной категорией МУ в сознании участников фокус-групп, именно он позволяет решать разнообразные жизненные задачи. Ключевой функцией МУ остается оперативная связь с другими людьми. В представлениях школьников проявлены категории использования МУ, соответствующие моделям цифрового поведения взрослых (финансовое поведение, ориентировка в общественной жизни), а в отношении к МУ выражены негативные установки, транслируемые взрослыми. В целом, фокус представлений школьников о возможностях использования МУ носит скорее гедонистический характер, тогда как развивающий потенциал использования МУ практически не проявляется. Несмотря на очевидное влияние взрослых в формирование представлений школьников о возможностях использования МУ, каких-либо стратегий направленного педагогами или родителями использования МУ школьниками в учебных целях обнаружено не было.

Ключевые слова: школьники, представления, мобильные устройства, учебная и внеучебная деятельность, фокус-группы

A shop in your pocket: Schoolchildren's ideas about the capabilities of mobile devices

Yu. L. Proekt¹, N. O. Ivanushkina¹, O. S. Bocharova¹

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

Authors:

Yuliya L. Proekt

SPIN: 5532-5143

Scopus AuthorID: 57197748967

ORCID: 0000-0002-1914-9118

e-mail: proekt.jl@gmail.com

Nina O. Ivanushkina

e-mail: ninninaivanushkina@herzen.spb.ru

Olga S. Bocharova

e-mail: olgabocharova@herzen.spb.ru

Funding: This work has been supported by the Russian Science Foundation (RSF), grant no. 23-28-00412, <https://rscf.ru/project/23-28-00412/>

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Mobile devices (MDs) have firmly entered the daily lives of children and adolescents. MDs are used for a variety of purposes ranging from communication and Internet access to obtaining weather information, using maps, managing time through reminders and calendars, taking photos, recording video and solving learning tasks. The previous studies on the influence of MDs on the learning activities of schoolchildren have contradictory results, which makes it important to focus on substantive characteristics of MD use rather than just formal ones (frequency and duration). This study aims to identify schoolchildren's ideas about MD capabilities in educational and extracurricular activities. Focus groups were used as the main empirical method, as they allow to highlight the phenomenology of the subject of research. From January to July 2023, nine focus groups were held with schoolchildren of various ages (elementary, middle and high school). The total number of participants was 123 people aged 9 to 17 years. Based on the results of classification of responses, an inductive thematic analysis was carried out. The results of a qualitative analysis of the focus

group recordings allowed us to identify key trends in school students' perceptions of MD capabilities. The smartphone is the central category of MDs in the minds of focus group participants — it is the smartphone that makes it possible to solve a variety of life tasks. Instant communication with other people remains the key function of MDs. The ideas of schoolchildren manifest the categories of MD use corresponding to the models of digital behavior of adults (financial behavior, orientation in public life) and express the negative attitudes broadcast by adults in relation to MD. In general, the focus of schoolchildren's ideas about the capabilities of MDs is hedonistic, while the developmental potential of using MDs is practically not manifested. Despite the obvious influence of adults on the formation of schoolchildren's ideas about the capabilities of MDs, we found no teacher- or parent-guided strategies of using MDs for educational purposes.

Keywords: schoolchildren, representations, mobile devices, educational and extracurricular activities, focus groups

Введение

Мобильные устройства (далее – МУ) прочно вошли в повседневную жизнь детей и подростков. Многими из них МУ используются в самых разнообразных целях от общения и доступа в интернет, до получения информации о погоде, ориентировки в пространстве, управления временем посредством напоминаний и календарей, фотосъемки и записи видео, решения учебных задач (Bahinting et al. 2022). Все эти возможности обеспечиваются мобильными приложениями, несущими в себе функции социальных сервисов, обеспечивающих поддержку различных сторон жизнедеятельности человека.

Вопреки очевидным преимуществам использования МУ в учебных целях, исследования показывают, что школьники чаще используют их скорее для развлечения (Darko-Adjei 2019). Большая гибкость и скорость освоения навыков использования новых технологий детьми и подростками давно стала очевидным фактом (см. напр.: Солдатова и др. 2022). Но наблюдается явный дисбаланс между формируемыми у школьников навыками использования цифровых технологий и их возможностями критической оценки информации, соблюдением правил безопасного поведения в цифровой среде (Глухов 2023). Более того, среди педагогов складывается скорее негативное отношение к МУ (см. напр.: Спасская, Проект 2023).

Несмотря на опасения экспертного сообщества, эмпирические данные скорее не подтверждают негативных взглядов на использование МУ детьми и подростками. Так, при проведении мета-анализа влияния чрезмерного использования МУ на академическую успешность исследователи обнаруживают скорее слабые связи между этими переменными (размер эффекта = -0.12). Более того, использование МУ в учебных целях скорее способствует образовательным результатам обучающихся (Sunday et al. 2021). К тому же исследования показывают, что может быть найден некоторый оптимум – «золотая середина» в количестве времени исполь-

зования Интернет детьми, способствующий их когнитивному развитию (Солдатова, Вишнева 2019). Подобные противоречивые результаты могут ставить вопрос о значимости не формальных (частоты и длительности использования), а скорее содержательных характеристик использования МУ школьниками. Вместе с тем ощущается дефицит данных о повседневных практиках использования российскими школьниками МУ и их возрастной динамике.

Целью проведенного исследования стало выявление представлений школьников о возможностях использования МУ в учебной и внеучебной деятельности.

Материалы и методы

В качестве основного эмпирического метода были использованы фокус-группы, поскольку данный метод позволяет определять категории, используемые индивидом в его сознании, и освещать феноменологию предмета исследования. В период с января по июль 2023 года были проведены 9 фокус-групп со школьниками различного возраста (начальная, средняя и старшая школа). Общее количество участников – 123 человека в возрасте от 9 до 17 лет. С учащимися младшей школы были проведены 3 фокус-группы (n=39, 22 мальчика и 18 девочек в возрасте от 9 до 11 лет), средней школы – 3 фокус-группы (n=39, 19 мальчиков и 20 девочек в возрасте от 12 до 15 лет), старшей школы – 3 фокус-группы (n=45, 17 мальчиков и 28 девочек в возрасте от 16 до 17 лет). Количество участников каждой фокус-группы было определено размером естественной социальной группы. Площадками для проведения фокус-групп стали РГПУ им. А. И. Герцена, школы и детские оздоровительные лагеря.

Для проведения фокус-групп был составлен сценарий, разработанный с учетом требований унификации содержания и применения техник, подходящих для участников всех возрастных групп. В связи с этим были задействованы техники

направленной дискуссии, ассоциативного эксперимента и коллажирования. В начале фокус-группы участникам объяснялись цели и давалось определение МУ, а далее предлагалось назвать первое слово, которое приходит им на ум, когда они о них думают. Далее проводилась направленная дискуссия, где участникам предлагалось обсудить вопросы, связанные с тем, чем для них являются МУ и как они их используют. На завершающем этапе фокус-группы была проведена техника коллажирования, где участники были разделены на две команды, которым предлагалось выполнить коллаж на разделенном листе на две части формата А1 (в школе и вне школы), отвечая на вопрос «Как мы используем наши МУ?». После завершения коллажирования команды представляли свои работы друг другу. Продолжительность проведения фокус-групп не превышала часа.

Записи фокус-групп были транскрибированы и далее использованы для состав-

ления матрицы цитат и качественного контент-анализа. По итогам классификации ответов был проведен индуктивный тематический анализ полученных данных.

Результаты и их обсуждение

Школьники в своих высказываниях сосредоточивались на смартфонах, что может свидетельствовать о преобладающем для них смысловом значении мобильных телефонов среди прочих МУ. Контент-анализ результатов ассоциативного эксперимента показал, что школьники прежде всего воспринимают МУ как средство оперативной связи с другими людьми (см. табл.). При этом достаточно часто их ассоциации связаны с функциональными возможностями МУ, приложениями, физическими качествами МУ. Вместе с тем ассоциации с играми и развлечениями также встречаются во всех фокус-группах, кроме учащихся старшей школы.

Таблица. Категории ассоциативных реакций на стимул «МУ» и их представленность в фокус-группах

Категория	Смысловые элементы категории (примеры)	Младшая школа	Средняя школа	Старшая школа
Функции телефонных коммуникаций	Звонки, звонок, позвонить маме, разговаривать по телефону, поговорить с папой	12,22%	18,18%	24,55%
Коммуникация с помощью МУ	Общение, поделиться, социальные сети	3,32	11,69%	4,09%
Мобильные приложения	Google, YouTube, shorts, Whatsapp, мессенджеры, навигатор, приложение, настройки	12,22%	17,56%	4,09%
Телефоны и аксессуары	Apple, «в машине держатель для телефона», телефон, чехол	5,57%	16,26%	16,63%
Развлечения и хобби	Видео, фото, рисовать, слушать музыку, смотреть видео про котиков, смотреть фильмы	16,67%	4,22%	-
Игры	видео-игры, играть, игры, скачивать игры	21,11%	11,69%	-
Интернет и информация	Интернет, информация, сайты	11,11%	14,29%	42,46%
Оплата	Платить, карта, оплата	6,67%	6,11%	8,18%
Негативная оценка	У меня с зависимостью и ничем хорошим.	11,11%	-	-

Интересно, что в процессе направленной дискуссии участники реже вспоминали о возможностях оперативной связи с другими людьми, когда вопросы каса-

лись их непосредственного опыта. Так, старшеклассники больше говорили о том, что МУ помогает им собрать необходимую информацию, или занять себя чем-либо,

когда много свободного времени, тогда как ученики средней школы чаще говорят о МУ как средствах доступа к развлечениям разного рода, просмотру фильмов, прослушиванию музыки, просмотру и созданию видеоконтента (например, *«Тик-ток – отличная штука, можно смотреть, а можно снимать»* – Д., 15 лет; *«Да что угодно – смотреть сериалы, поиграть»* – М., 12 лет). Среди других важных сторон МУ – это его связь с финансами. Девочки чаще говорят о возможности выбирать и оплачивать покупки (*«Можно деньги тратить»* – Д., 14 лет), тогда как о возможности заработать или проявить благотворительность высказываются мальчики (*«Можно и фрилансом заняться»* – М., 15 лет; *«а еще можно донатить»* – М., 11 лет). Среди учащихся младшей школы можно чаще встретить высказывания, связанные с играми и звонками близким людям (родителям, родственникам). Интересно, что младшие школьники говорили о том, что МУ помогают быть в курсе событий, новостей общественной жизни (*«Телефон нужен, чтобы знать, что происходит в мире»* – Д., 9 лет; *«...американские новости узнавать»* – М., 9 лет). Можно предполагать, что в их ответах прослеживаются скорее наблюдаемые ими модели поведения взрослых людей (например, *Моя мама водитель и всегда люди, когда смотрят в телефон, когда переходят дорогу – это очень мешает, когда они не смотрят за этим и просто идут прямо»* – Д., 10 лет).

Результаты тематического анализа позволили выявить следующие ключевые темы в представлениях школьников о возможностях использования МУ.

1. МУ как инструмент финансового поведения

Пожалуй, сквозной темой в обсуждениях и выполнении заданий в рамках проведенных фокус-групп является использование МУ для оплаты товаров и услуг, доставки, заказа такси и т. п. Ученики последовательно упоминали эти возможности в ассоциациях, направленной дискуссии и при коллажировании. Уже в младшей

школе дети широко осведомлены об основных мобильных приложениях, обеспечивающих потребление, называя такие сервисы, как Wildberries, Ozon, Avito, Aviasales. Наиболее ярко это проявилось в выполнении коллажирования и представлении его результатов. Ниже приведем примеры из таких презентаций:

«... а это электронное золото, покупки, короче говоря. Здесь у нас духи, здесь всякий косметос, еда»; «... это заказываем мы технику на телефоне. Заказываем еду, заказываем такси, отели» (младшая школа, 9–10 лет);

«... заказывать яндекс такси и яндекс самокат и доставку еды» (младшая школа, 10–11 лет);

«Смотрите, буквально в 2019 вы же не могли оплачивать телефоном, а сейчас телефоном можно оплачивать. Сначала можно было только айфонами оплачивать, сейчас есть мир рау и андроидами оплачивать» (средняя школа, 14–15 лет);

«Ну знаете вы же не вызываете такси по стационарному телефону. Вы достаёте свой мобильный и такие Яндекс такси, ну давай приезжай. Кто мы без Яндекс такси»; «Платежи /переводы... Покупки в интернете. Оформить подписку можете. Кому интересно вот номер. Серезки какие-то. Красота, косметика и путешествия. Аэрофлот, можем уехать на моря, на Мальдивы, на Бали. Вот прям сейчас, благодаря телефончику. Сейчас звончек сделаю» (старшая школа, 16–17 лет)

В высказываниях школьников проявляется и саркастическое отношение к мобильным сервисам (*«Можно Avito использовать, чтобы почку продать»* – М., 10 лет). Высокая осведомленность школьников о возможностях использования МУ в рамках потребительского поведения может свидетельствовать об усвоении ими паттернов поведения значимых взрослых (как непосредственно близких людей, так и медийных персон).

2. МУ как инструменты развлечения

Просмотр видео, прослушивание музыки, онлайн-игры упоминаются на протяжении всех этапов проведения фокус-

групп. Школьники, вне зависимости от ступени образования, упоминают видеохостинги (YouTube, Tik-Tok) приложения для прослушивания музыки, отмечая, что могут развлекаться как в школе, так и вне ее. При этом иногда такие занятия носят относительно бессодержательный характер и занимают много времени («смотреть видео как лосось 10 часов крутится» – Д., 12 лет; «Мы сначала сидим в Тики токах, а потом смотрим блин уже 10 часов вечера, ну или час ночи кому как» – Д., 17 лет). Онлайн-игры также часто звучат в высказываниях школьников, когда они говорят о том, как используют МУ в школе и вне ее (и как обобщенные определения, и как названия конкретных игр, таких как Standoff 2, Genshin Impact, Minecraft).

3. Негативная оценка влияния мобильных устройств на человека

Отмечается сформированное критическое отношение к МУ. Школьники отмечают, что их использование может приводит к негативным последствиям для когнитивного, личностного и физического развития человека и характера его коммуникации с другими людьми. Приведем примеры подобных высказываний:

«К всеобщему оупению – вот если мы будем после школы приходить домой и сидеть в телефоне и вечером ложиться спать, а утром просыпаться чуть-чуть играть ходить в школу и т. д. и ничего не будем делать» – Д., 10 лет;

«Если будем часто телефоном пользоваться, то мы не сможем нормально ходить» – М., 11 лет;

«Потеряем интерес к некоторым вещам и перестанем, много чего делать» – М., 12 лет;

«Телефоны всё-таки большую часть воздействия оказывают примитивно, очень много хлама, очень много всего, что разгружает мозг» – Д., 16 лет.

В целом, данный результат может свидетельствовать об интериоризации школьниками транслируемых им установок взрослых по отношению к МУ.

4. Противоречивое отношение к возможностям использования мобильных устройств в учебных целях

Участники фокус-групп отмечали, что мобильные устройства могут быть использованы для учебных целей, особенно тогда, когда школа не обладает достаточными ресурсами для проведения занятий («...если есть какая-то работа, нужно сделать презентацию или еще что – то сделать, тогда он помогает» – Д., 10 лет; «Если у вас есть кабинет химии в школе, то знаете иногда некачественные реактивы дают, что никакая реакция не идет. Вам говорят тут должен быть осадок, а осадка нет. Ну и вы гуглите, если вам разрешат, наверное» – Д., 17 лет). Оперативное использование интернета в глазах участников фокус-группы может стать основанием для порождения новых творческих идей («Можно искать идеи в интернете для вдохновения» – М., 16 лет). Вместе с тем участники фокус-групп проявляли сомнение в том, что использование мобильных устройств может принести ощутимую пользу («... интернет может дать сложную информацию. Ты откроешь википедию, а там бред будет просто написан, ты это выучишь придёшь, а это не то» – Д., 16). Здесь, по мнению школьников важна личность самого пользователя мобильного устройства («Если ты используешь его правильно, то тогда он приносит больше пользы» – Д., 10 лет; «...те, кто захотят, им телефон мешать не будет, они будут его использовать только в качестве учёбы, а те, кому допустим не привили интерес к обучению или какому-то отдельному предмету они будут его использовать в качестве развлечения» – Д., 16 лет). Однако, описывая свой опыт использования мобильных устройств в школе, школьники часто упоминают скорее деструктивные формы использования мобильных устройств (игры, социальные сети, просмотр видео, списывание). МУ также предоставляют школьникам возможность компенсировать напряжение в конфликтных ситуациях

(«можно снять как учитель ругается на детей» – Д., 11 лет).

В целом, в высказываниях участников фокус-групп не обнаруживается руководство взрослыми использованием МУ в учебных целях.

Выводы

Результаты качественного анализа записей фокус-групп позволили выявить ключевые тенденции в представлениях школьников о возможностях использования МУ. Как показали результаты исследования, смартфон является центральной категорией МУ в сознании участников фокус-групп, именно он позволяет решать разнообразные жизненные задачи. Ключевой функцией МУ для школьников остается оперативная связь с другими людьми. В представлениях школьников проявлены категории использования МУ, соответствующие моделям цифрового поведения взрослых (финансовое поведение, ориентировка в общественной жизни), а в отношении к МУ выражены негативные установки, транслируемые взрослыми. Однако фокус представлений школьников о возможностях использования МУ носит скорее гедонистический характер, связанный с приобретением благ и развлечениями. В то же время развивающий потенциал использования МУ практически не проявляется, а использование МУ в учебных целях сопряжено со сложностями, связанными с недостаточной цифровой грамотностью школьника. Несмотря на очевидное влияние взрослых на формирование представлений школьников о возможностях использования МУ, каких-либо стратегий использования школьниками МУ в учебных целях, направленного педагогами или родителями, обнаружено не было.

Благодарности

Авторы благодарят за содействие в проведении исследования Е. Б. Спасскую.

Литература

- Глухов, А. П. (2023) Цифровая грамотность школьников: профили и эволюция. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, вып. 2 (226), с. 101–110. DOI:10.23951/1609-624X-2023-2-101-110
- Солдатова, Г. У., Рассказова, Е. И., Вишнева, А. Е. и др. (2022) *Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие*. М.: ООО «Акрополь», 356 с.
- Солдатова, Г. У., Вишнева, А. Е., (2019) Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? *Консультативная психология и психотерапия*, № 27 (3), с. 97–118. DOI: 10.17759/cpp.2019270307
- Спасская, Е. Б., Проект, Ю. Л. (2023) Мобильные устройства обучающихся в школьном образовательном пространстве по оценкам педагогов. *Перспективы науки и образования*, № 3 (63), с. 603–618. DOI: 10.32744/pse.2023.3.36
- Bahinting, M. A., Ardiente, M., Endona, J. et al. (2022) Stronger than the Internet Connectivity: A Phenomenology. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, no. 2 (6), pp. 465–476. DOI: 10.5281/zenodo.6791820
- Darko-Adjei, N. (2019) The Use and Effect of Smartphones In Students' Learning Activities: Evidence From The University Of Ghana, Legon. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, no. 2851, pp. 1–2.
- Sunday, O. J., Adesope, O. O., Maarhuis, P. L. (2021) The effects of smartphone addiction on learning: a meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, no. 4, article 100114. DOI: 10.1016/j.chbr.2021.100114

References

- Bahinting, M. A., Ardiente, M., Endona, J. et al. (2022) Stronger than the Internet Connectivity: A Phenomenology. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, no. 2 (6), pp. 465–476. DOI: 10.5281/zenodo.6791820 (In English)

- Darko-Adjei, N. (2019) The Use and Effect of Smartphones In Students' Learning Activities: Evidence From The University Of Ghana, Legon. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, no. 2851, pp. 1–2. (In English)
- Glukhov, A. P. (2023) Tsifrovaya gramotnost' shkol'nikov: profili i evolyutsiya [Digital literacy of schoolchildren: profiles and evolution]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, iss. 2 (226), pp. 101–110. DOI:10.23951/1609-624X-2023-2-101-110 (In Russian)
- Soldatova, G. U., Rasskazova, E. I., Vishneva, A. E. et al. (2022) Rozhdennye tsifrovymi: semejnyj kontekst i kognitivnoe razvitie [Born digital: family context and cognitive development]. Moscow: OOO "Acropolis", 356 p. (In Russian)
- Soldatova, G. U., Vishneva, A. E. (2019) Osobennosti razvitiya kognitivnoj sfery u detej s raznoj onlajn-aktivnost'yu: est' li zolotaya seredina? [Features of the Development of the Cognitive Sphere in Children with Different Online Activities: Is There a Golden Mean?]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya — Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 27, no. 3, pp. 97–118. DOI: 10.17759/cpp.2019270307 (In Russian)
- Spasskaya, E. B., Proekt, Y. L. (2023) Mobil'nye ustroystva obuchayushchikhsya v shkol'nom obrazovatel'nom prostranstve po otsenkam pedagogov [Mobile devices of students in the school learning environment through lens of teacher assessment]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya — Perspectives of Science and Education*, vol. 63 (3), pp. 603–618. DOI: 10.32744/pse.2023.3.36 (In Russian)
- Sunday, O. J., Adesope, O. O., Maarhuis, P. L. (2021) The effects of smartphone addiction on learning: a meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, no. 4, article 100114. DOI: 10.1016/j.chbr.2021.100114 (In English)

Психолого-педагогические аспекты наставничества в сопровождении обучающихся в системе СПО

Р. С. Рабаданова¹, С. А. Архипов¹, Э. С. Семинская¹

¹ Московский государственный университет технологий и управления им. К. Г. Разумовского
(Первый казачий университет)
109004, Россия, г. Москва, ул. Земляной Вал, д. 73

Сведения об авторах:

Разият Сулайбановна Рабаданова

SPIN: 2301-5330

ORCID: 0000-0002-1083-3212

e-mail: raziyat@bk.ru

Сергей Александрович Архипов

e-mail: arhipovdh@gmail.com

Эльвира Саитовна Семинская

SPIN: 1532-7692

ORCID: 0000-0002-4695-3603

e-mail: e.seminskaya@yandex.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В статье изучена проблема наставничества в системе среднего профессионального образования. Проведен теоретический анализ и представлены понятия «наставничество», «психолого-педагогические характеристики наставника», «профессиональная компетенция наставника», выявлены подходы к их изучению в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе. Рассмотрен современный образовательный процесс, вопросы эффективности обучения и развития студентов. Наставничество выделяется как один из перспективных методов организации процесса обучения. Восстановление наставнических практик в образовании представляет собой важный шаг к более глубокому и сбалансированному развитию учащихся. В статье также отражены негативные последствия отсутствия наставников в современной образовательной среде системы среднего профессионального образования. Технологии, несмотря на свои преимущества, не могут полностью заменить личное взаимодействие.

модействие, оказываемое наставником, способствующим более глубокому пониманию учебного материала и индивидуальной адаптации учащихся.

Переход из общеобразовательной школы в среднее профессиональное образование представляет собой важный этап в жизни учащихся, сопряженный с изменением как самой образовательной среды, так и ее правил и требований. Восстановление роли наставников в этом контексте оказывает значительное воздействие на успешную адаптацию и развитие студентов в новой обстановке.

Наставник выступает в роли образца для подражания, вдохновителя и ориентира для студентов, способствуя их профессиональному самоопределению и формированию личностной идентичности, помогает студентам освоить актуальные техники и методы, содействует успешной адаптации в профессиональной среде.

Анализ научной литературы позволил определить этапы решения задач наставничества в системе профессионального образования. В статье графически представлена структура этапов процесса отбора и обучения наставников в образовательной среде. Процесс состоит из нескольких основных этапов, каждый из которых включает в себя несколько подэтапов.

Учитывая современные тенденции, система наставничества является одним из инструментов эффективного формирования личности студента, профессионально подготовленного для выполнения основных производственных функций.

Ключевые слова: наставничество, сопровождение обучающихся в системе СПО, профессиональная компетенция наставника, наставник в работе с подростками, психолого-педагогические характеристики наставника

Mentoring students at secondary vocational schools: Psychological and pedagogical aspects

R. S. Rabadanova¹, S. A. Arkhipov¹, E. S. Seminskaya¹

¹ K. G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management
(the First Cossack University)
73 Zemlyanoy Val Str., Moscow 109004, Russia

Authors:

Raziyat S. Rabadanova

SPIN: 2301-5330

ORCID: 0000-0002-1083-3212

e-mail: raziyat@bk.ru

Sergey A. Arkhipov

e-mail: arxipovdh@gmail.com

Elvira S. Seminskaya

SPIN: 1532-7692

ORCID: 0000-0002-4695-3603

e-mail: e.seminskaya@yandex.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article focuses on mentoring in the system of secondary vocational education. The authors carry out a theoretical analysis of the problem. They examine the concepts of 'mentoring', 'psychological and pedagogical characteristics of a mentor' and 'professional competence of a mentor' and describe the approaches to the study of these concepts in Russian and foreign psychological and pedagogical literature. The article also deals with the modern educational process and considers the effectiveness of teaching and development of students. Mentoring stands out as one of the promising methods of organizing the learning process. The restoration of mentoring practices in education is an important step towards a deeper and more balanced development of students. The article also describes the negative consequences of the lack of mentors in modern secondary vocational schools.

The transition from a middle school to a vocational school is an important stage in the life of students, which is associated with a change in both the educational environment itself and

its rules and requirements. The restoration of the role of mentors in this context has a significant impact on the successful adaptation and development of students in a new environment.

The mentor acts as a role model, inspirer and guide for students, contributing to the formation of their professional self-determination and personal identity. The mentor helps students to master up-to-date techniques and methods and contributes to the successful adaptation of students in a professional environment.

The authors analyzed scientific literature to determine the stages of solving the tasks of mentoring in the system of vocational education. The article graphically presents the structure of the stages of selection and training of mentors in an educational environment. The process consists of several main stages, and each of them includes several sub-stages.

Taking into account the modern trends, the mentoring system is a tool for the effective formation of the personality of a student who is professionally trained to perform his or her major job duties.

Keywords: mentoring, supporting students in vocational education, mentor's professional competence, mentor working with adolescents

Введение

Система среднего профессионального образования (СПО) решает важную задачу в подготовке специалистов для социального сектора и экономики Российской Федерации. В наши дни, когда требования

рынка труда к квалификации выпускников настолько высоки, внимание к эффективным методам обучения и сопровождению студентов становится весьма актуальным. Однако на фоне всех своих позитивных аспектов наставничество в СПО

сталкивается с рядом проблем, как психолого-педагогических, так и организационных.

Наставничество в СПО представляет собой сложный и многогранный процесс, охватывающий все этапы образования от первого курса до момента завершения обучения. Эта практика направлена на развитие не только профессиональных навыков студентов, но и их личностных качеств, помогая им формировать ясное видение своей будущей карьеры. Психолого-педагогические аспекты наставничества привлекают повышенное внимание, так как эффективная система наставничества, разработанная с учетом психолого-педагогических технологий, оказывает положительное воздействие на достижения студентов, формирование их умений и навыков, что в конечном итоге будет сказываться на общей производительности труда в стране.

Актуальность исследования

В течение нескольких последних лет мнение о важности возрождения наставничества стало распространенным на различных уровнях управления не только в системе образования. Особенно стоит отметить внимание к наставничеству в 2013 году после совместного заседания Государственного совета РФ и Комиссии при Президенте РФ по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономического развития, где В. В. Путин подчеркнул необходимость возрождения института наставничества. С этого момента наставничество стало ключевым аспектом федеральной образовательной и кадровой политики.

Понадобилось несколько лет для подготовки и реализации решений, с этой целью был проведен Всероссийский форум «Наставник», организованный Агентством стратегических инициатив, были сформулированы задачи и поручения Президента Министрствам и другим организациям РФ. В настоящее время в образовании наставничество занимает главное место, это отношение отражается

в таких документах, как нацпроект «Образование» и федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого» и «Молодые профессионалы».

2023 год в России объявлен Годом педагога и наставника на основании Указа Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» (Указ Президента РФ № 401 2023).

Важно отметить, что понятие о наставничестве формировалось и уточнялось на протяжении разных исторических эпох, однако в самом общем контексте в качестве наставника рассматривался человек, который передавал свои накопленные знания и личный опыт другим людям или группе людей (Югфельд 2022).

Истоки данной практики уходят глубоко в историю. Исследователи и философы всех времен осмыслили педагогические вопросы и трудности. Древнегреческий *Ментор* из мифологии действительно является одним из первых примеров наставника. Этот миф подчеркивает важность мудрости и советов опытных личностей для развития и обучения более молодых и менее опытных. *Ментор* как символ мудрости и наставничества, оказал влияние на понимание этой роли в различных культурах и эпохах. Древнегреческие философы Гераклит (ок. 530–470 гг. до н. э.), Демокрит (460–370 гг. до н. э.), Сократ (469–399 гг. до н. э.) и др., а также китайский философ Конфуций (551–479 гг. до н. э.) в своих размышлениях придавали роли наставников в воспитании потомков ключевое значение.

Считается, что понятие «наставничество», ранее известный как термин «менторство» (от лат. *mentor* – воспитатель, руководитель) приобрело свое современное значение в XX веке во время социальных изменений и индустриальной революции. Наставничество получило широкое распространение в образовании, про-

фессиональном развитии, бизнесе и спорте.

Таким образом, под понятием «наставничество» мы понимаем процесс, в котором опытный и зрелый человек, известный как наставник, предоставляет поддержку, советы, руководство и менторство менее опытному человеку, известному как подопечный, с целью помочь ему развиваться, достигать целей и реализовывать свой потенциал.

Не только в отечественной, но и в зарубежной литературе наставничество выделяется как метод и средство адаптации будущих специалистов в профессиональной сфере. Российские (Башарина 2018; Синягина, Райфшнайдер 2016) и зарубежные исследователи (Zorman et al. 2016) сформулировали теоретические основы проблемы наставничества. Анализируя работы вышеперечисленных авторов, можно сделать вывод, что наставничество содействует профессиональному, социальному, и нравственному становлению личности, предоставляет психологическую поддержку, развивает способности к работе (Югфельд 2022).

Одним из ярких примеров наставничества XX века в Советском Союзе являлось пионерское движение, как пример успешной наставнической практики. Пионерское движение, ориентированное на формирование личности и социальной активности молодежи, имело в своей структуре элементы наставничества, игравшие важную роль в воспитании молодых поколений.

Однако со временем различные политические, социальные, экономические и технологические факторы способствовали сокращению роли наставничества в образовательном процессе.

Отсутствие наставников в современной образовательной среде влечет за собой ряд негативных последствий: приводит к ограничению индивидуального подхода к обучению, снижению мотивации учащихся, утрате личностной ориентации и развития социальных навыков, дистанцированию учащихся, что приводит к огра-

ничению передачи ценностей, культурного и профессионального наследия, снижению уровня доверия и личной ответственности.

В современном образовательном процессе, охваченном динамичным развитием информационных технологий, восстановление и поддержка наставничества приобретают все большую значимость. Важность наставничества обусловлена тем, что образование не ограничивается лишь передачей знаний, оно направлено на формирование личности и ее социальных навыков. Наставник, выступая в качестве руководителя и образцового примера для подражания, оказывает влияние на формирование социальных навыков. Поддержка наставника стимулирует мотивацию ученика и формирует личную ответственность студента за результаты обучения. Чувство ответственности перед наставником и желание соответствовать его ожиданиям способны подтолкнуть ученика к более активному вовлечению в учебный процесс и, как следствие, к более успешному профессиональному самоопределению.

Учитывая практикоориентированный характер СПО, наставническая поддержка может существенно повысить профессиональные компетенции студентов и подготовить их к успешной карьере, быть более конкурентоспособными.

Согласно последней статистической информации, актуальной на 2022 год (Среднее профессиональное образование в России 2023), было зафиксировано значительное количество студентов, поступивших на программы среднего профессионального образования (СПО). В общей сложности на СПО были приняты 1,078 млн человек, из которых 686,3 тыс. человек обучаются на бюджетной основе. Среди абитуриентов 870,9 тыс. человек выбрали специальности среднего звена, в то время как 206,9 тыс. человек предпочли квалифицированные рабочие специальности. Общее число студентов в программах СПО достигло впечатляющей отметки в 3,434 млн. человек.

Согласно данным Министерства просвещения (Федеральный проект «Профессионалитет» 2023), общее число педагогических работников в сфере СПО составляет 198378 человек, из которых 143955 являются преподавателями, а 21590 мастерами производственного обучения. Это также означает, что потенциальная база для формирования системы наставничества в СПО составляет 50% от общего числа работников, что составляет более 99 тысяч человек. Данная информация предоставляет основу для дальнейших шагов по разработке и внедрению системы наставничества в сфере

среднего профессионального образования в России.

Методы исследования

Использовались такие методы, как теоретический анализ и синтез. Анализируя отдельные данные и систематизируя информацию, авторы структурировали этапы процесса отбора и обучения наставников в образовательной среде СПО.

Результаты и их обсуждение

Анализ литературы позволил определить этапы и способы решения задач наставничества в СПО (см. таблицу).

Таблица. Задачи наставничества в среднем профессиональном образовании

Категория обучающихся	Задачи наставника и этапы их решения
Первый курс обучения (адаптационный этап)	1. Облегчение перехода и адаптации студентов на первом курсе СПО к новой образовательной среде после окончания ООО и СОО. 2. Ориентация студентов в структуре учебного заведения и знакомство с правилами и ресурсами с целью снижения чувства неопределенности и ускорения их интеграции в учебный процесс. 3. Установление отношений между наставником и молодым специалистом, определение ожиданий и вклада каждой стороны. 4. Развитие близких отношений между наставником и подопечным, обмен опытом и ценностями, а также оценка потенциала молодого специалиста. 5. Предоставление молодым специалистам определенных задач для наблюдения и оценки их способностей. 6. Разрешение недопониманий и расхождений во взглядах между наставником и молодым специалистом. 7. Учет образовательного уровня и жизненного опыта молодого специалиста. 8. Активное вовлечение молодого специалиста в планирование карьеры и разработку индивидуального плана развития. 9. Индивидуальный подход к каждому молодому специалисту.
Второй курс обучения (этап развития)	1. Погружение в специальность и взаимодействие между участниками наставнической деятельности. 2. Индивидуальная помощь студентам в освоении сложных учебных тем и программ. 3. Поддержка профессиональной мотивации студентов. 4. Помощь студентам в профессиональном самоопределении и готовности к самостоятельному труду. 5. Эмоциональная поддержка наставником, консультации по вопросам карьеры и работы. 6. Мониторинг профессиональных успехов подопечных студентов 7. Реверсивное наставничество (возможность для наставника извлекать пользу из опыта взаимодействия с талантливыми подопечными).
Третий курс обучения (этап завершения наставнических взаимоотношений)	1. Поддержка в освоении студентом профессиональной позиции. 2. Демонстрация профессиональных навыков и менталитета. 3. Подтверждение достижений и навыков, ориентация на индивидуальный стиль деятельности. 4. Помощь в планировании карьеры и освоении новой социальной роли. 5. Освобождение от зависимости наставничества, идентификация с профессиональной общественностью. 6. Творческая профессиональная деятельность, высококвалифицированный труд.

Наставничество обеспечивает гармоничное вхождение учащихся в новое образовательное окружение, помогает эффективно адаптироваться к новым требованиям и строить успешную академическую и профессиональную карьеру.

Цель наставничества в СПО заключается в подготовке специалистов, способных отвечать требованиям динамичного рынка труда. Добиться эффективности наставничества можно, если наставник и студент готовы к совместной работе. Из этого следует, что для эффективного наставничества необходимо сформировать у наставника определенный набор психолого-педагогических характеристик. Профессиональная компетентность наставника предполагает глубокие знания и опыт в релевантной сфере, которые обеспечивают качественное руководство и конструктивную обратную связь. Наставник должен обладать навыками поддерживающей и конструктивной критики, что будет способствовать развитию у студентов способности к рефлексии и самосовершенствованию. Открытая, психологически комфортная атмосфера организации системы СПО позволит студентам преодолевать трудности в обучении и будет способствовать формированию профессиональной уверенности и ответственности. Следует отметить еще одну не менее важную черту наставника, такую как способность к адаптации и индивидуализации подхода к каждому студенту. Индивидуальное обучение и поддержка, основанные на понимании потребностей и особенностей учащихся, также будут способствовать более эффективному усвоению материала и развитию профессиональных навыков студентов.

Эмпатия, коммуникабельность и лидерские качества наставника обеспечивают устойчивые отношения, основанные на доверии и общей цели. Современный наставник должен обеспечить студентов актуальной информацией о новых тенденциях и инновациях в отрасли. Он играет роль посредника между образованием

и практикой, готовя студентов к компетентному и уверенному участию в профессиональной среде, а также способствуя тому, чтобы студенты могли оправдать ожидания индустрии уровнем своих знаний и компетентности.

Следует отметить, что наставник должен быть готов к реверсивному наставничеству. Этот подход предполагает, что студенты также могут стать наставниками для своих наставников, создавая взаимообогащающую динамику знаний и опыта. Реверсивное наставничество позволит студентам поделиться своими уникальными новыми взглядами, знаниями, идеями и подходами, что будет способствовать обмену знаниями между наставником и студентом. Такой взаимный обмен ролями наставника и ученика позволяет формировать более глубокое понимание предмета и обогащает образовательный опыт всех участников процесса.

Мы определили, что уровень педагогического мастерства, опыт и знания наставника влияют на профессиональное самоопределение личности студента. В связи с этим в качестве наставников следует выбирать авторитетных специалистов с высокой профессиональной подготовкой и богатым социальным и жизненным опытом. Наставник должен быть готов к передаче своего опыта молодым специалистам, он должен понимать, что наставничество является общественной миссией и базируется на добровольных началах (Югфельд 2022). Отсюда следует, что для успешной реализации программы наставничества должны быть разработаны эффективные механизмы подбора и обучения наставников, а также созданы механизмы поддержки и оценки качества этой деятельности.

На рисунке представлен графический обзор этапов процесса отбора и обучения наставников в образовательной сфере. Процесс состоит из нескольких основных этапов, каждый из которых включает в себя несколько подэтапов.

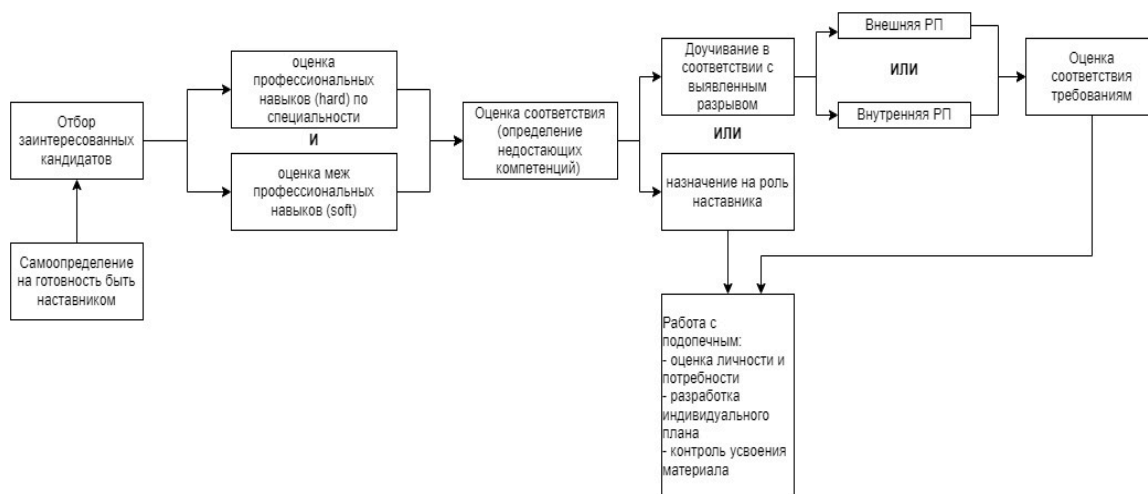


Рисунок. Этапы отбора и обучения наставников в образовательной среде

Процесс начинается с этапа самоопределения потенциальных кандидатов (этап 1), где они определяют свою готовность и мотивацию к роли наставника. Затем следует этап первичной оценки профессиональных (hard skills) и межпрофессиональных (soft skills) навыков кандидатов (этап 2). После этого проводятся собеседования и индивидуальные интервью (этап 3), на которых оценивается профессиональная и личностная пригодность кандидатов, включая проверку рекомендаций и прошлого опыта. Далее происходит разделение, после которого кандидат, имеющий богатый опыт и мотивацию, назначается наставником, или же наставники проходят обучение и подготовку (этап 5), где им предоставляются необходимые знания и навыки для работы в образовательной среде. После успешного завершения этого этапа вновь проводится

оценка и по завершению принимается решение о назначении (этап 6). На последнем этапе происходит постоянное оценивание и сопровождение наставников (этап 7), а также обратная связь и коррекция в процессе обучения и работы с учащимися.

Выводы

Таким образом, на основе проведенного теоретического исследования выявлена исторически сформированная потребность в системе наставничества как психолого-педагогическая задача формирования личности студента на этапе обучения в системе СПО.

Система наставничества помимо профессиональной подготовки позволит обогатить не только образовательный опыт учеников, но и обеспечить им конкурентоспособность на рынке труда.

Литература

- Башарина, О. В. (2018) Наставничество как стратегический ресурс повышения качества профессионального образования. *Инновационное развитие профессионального образования*, № 3 (19), с. 18–26.
- Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». [Научно-образовательный портал IQ](https://iq.hse.ru/news/782238459) Новости Картоотека. *Среднее профессиональное образование в России* (2023). [Электронный ресурс]. URL: <https://iq.hse.ru/news/782238459> (дата обращения 23.09.2023).
- Синягина, Н. Ю., Райфшнайдер, Т. Ю. (2016) *Наставничество в системе образования России*. М.: Рыбаков Фонд, 153 с.

- Указ Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» (2022) [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/26ba12611bfc19a49fd3afee9d45e0a0/> (дата обращения 23.09.2023).
- Федеральный проект «Профессионалитет» (2023) [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_vocational_education/ (дата обращения 23.09.2023).
- Югфельд, Е. А. (2022) К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект. *Мир науки. Педагогика и психология*, т. 10, № 5, с. 146–151.
- Zorman, R., Rachmel, Sh., Bashan, Z. (2016) The national mentoring program in Israel. Challenges and achievement. *Gifted education international*, vol. 32 (2), pp. 173–184.

References

- Basharina, O. V. (2018) Nastavnichestvo kak strategicheskij resurs povysheniya kachestva professional'nogo obrazovaniya [Mentoring as a Strategic Resource for Improving the Quality of Professional Education]. *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya — Innovative Development of Vocational Education*, vol. 3 (19), pp. 18–26. (In Russian)
- Federal'nyj projekt "Professionalitet" [The Federal Project "Professionalism"] (2023) [Online]. Available at: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_vocational_education/ (accessed 23.09.2023). (In Russian)
- Nacional'nyj issledovatel'skij universitet "Vysshaya shkola ekonomiki" Nauchno-obrazovatel'nyj portal IQ Novosti Kartoteka: srednee professional'noe obrazovanie v Rossii [National Research University "Higher School of Economics". Scientific and educational portal IQ News Card File. Secondary vocational education in Russia] (2023) [Online]. Available at: (accessed 23.09.2023). (In Russian)
- Sinyagina, N. Y., Raifshayder, T. Y. (2016) *Nastavnichestvo v sisteme obrazovaniya Rossii* [Mentorship in the Russian Education System]. Moscow: Rybakov Foundation Publ., 153 p. (In Russian)
- Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federatsii ot 27 iyunya 2022 g. No. 401 "O provedenii v Rossijskoj Federatsii Goda pedagoga i nastavnika" [Presidential Decree of the Russian Federation dated June 27, 2022, No. 401 "On the Conduct of the Year of the Educator and Mentor in the Russian Federation"]. [Online]. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/26ba12611bfc19a49fd3afee9d45e0a0/> (accessed 23.09.2023). (In Russian)
- Yugfeld, E. A. (2022) K voprosu o fenomene nastavnichestva: istoricheskij aspekt [On the issue of mentoring phenomenon: historical aspect]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya — The world of science. Pedagogy and psychology*, vol. 10, no. 5, pp.146–151. (In Russian)
- Zorman, R., Rachmel, Sh., Bashan, Z. (2016) The national mentoring program in Israel. Challenges and achievement. *Gifted education international*, vol. 32 (2), pp. 173–184. (In English)

Превентология в школе юного доктора «Эквилибриум»

А. А. Шедко¹, А. А. Милешин¹, О. В. Балачевская¹

¹ Кубанский государственный медицинский университет
350063, Россия, г. Краснодар, ул. М. Седина, д. 4

Сведения об авторах:

Артём Андреевич Шедко

e-mail: artm.shedko@bk.ru

Андрей Алексеевич Милешин

e-mail: milesinandrej10@gmail.com

Ольга Владимировна Балачевская

ORCID: 0000-0002-5292-8383

e-mail: sov200479@mail.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским

Аннотация. В связи со стремительным развитием медицины, применением цифровых технологий в различных ее областях, использованием современных материалов и методов лечения возникает необходимость введения в образовательный процесс инновационных методов обучения. Для этого на кафедре фундаментальной и клинической биохимии Кубанского государственного медицинского университета (КубГМУ) была открыта школа юного доктора «Эквилибриум», обучение в которой основывается на принципе ранней профессиональной ориентации детей 5–9 классов. Особенность обучения заключается в том, что школьники получают знания через практическую деятельность, реализованную посредством системы наставничества

с психолого-педагогическим сопровождением учащихся для формирования профессиональных навыков, необходимых для будущей профессии врача.

Система наставничества реализуется через различные вариации взаимодействий между преподавателем, студентом и учеником. В связи со спецификой преподаваемых курсов в качестве наставников среди студентов были выбраны те, которые имеют среднее профессиональное образование или опыт работы в соответствующих направлениях: «Юный стоматолог», «Юный фармацевт» и «Юный эпидемиолог». Содержание всех курсов в школе юного доктора «Эквилибриум» базируется на интегративно-модульном подходе (Балачевская 2007), благодаря которому обучение имеет преимущества перед традиционными методами, а именно: в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся, учитывая их возраст, модули могут быть мобильны, так как каждый из них имеет логическую завершенность по отношению к целям и результатам воспитания. После изучения каждого модуля ученики проходили тестирования теоретического материала по контролю приобретенных знаний и зачеты практических работ, в ходе которых были выявлены высокие показатели выживаемости знаний и воспроизводимости профессиональных навыков, что согласуется с целью нашего исследования ранней профессиональной ориентации.

Ключевые слова: превентология, наставничество, школа юного доктора «Эквилибриум», практические навыки, школьники

Preventology at the EQUILIBRIUM 'young doctor' school for children

A. A. Shedko¹, A. A. Milesin¹, O. V. Balachevskaya²

¹ Kuban State Medical University
4 M. Sedina Str., Krasnodar 350063, Russia

Authors:

Artem A. Shedko

e-mail: artm.shedko@bk.ru

Andrey A. Milesin

e-mail: milesinandrej10@gmail.com

Olga V. Balachevskaya

ORCID: 0000-0002-5292-8383

e-mail: sov200479@mail.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Smooth immersion of schoolchildren into the medical profession is a key aspect of preventology. Within the framework of the Biochemistry Student Scientific Society (the BSSS) of the Department of Fundamental and Clinical Biochemistry of Kuban State Medical University, the Equilibrium propaedeutic school for future doctors was organized in the city of Krasnodar for schoolchildren of grades 5–9. One of the methods of preventology for schoolchildren interested in medicine is to visit medical universities. There they not only learn about various specialties in medicine, communicate with doctors and students, but also receive initial skills from mentors who already have a secondary vocational medical education (such specialties as 'dental hygienist', 'nurse' and 'dental technician'). Such skills will help schoolchildren to be successful in the first years of university study. Mentors familiarize schoolchildren with university departments and

help them develop both hard and soft skills necessary for successful study at a medical school, such as dental anatomy, communication, etc. In addition, the BSSS conducts excursions and classes at various departments of the medical university in order to promote preventology in medicine. Schoolchildren of the Equilibrium school have already visited the departments of anatomy, pharmacology, biochemistry and dentistry, where they learned about the human anatomy, studied the skeleton of the head, torso, limbs and their girdles, became acquainted with various types of medicines and recipe writing rules, studied the structure of the atom and chemical substances, and learned the basics of tooth preparation with subsequent restoration using a composite. After visiting the departments, the schoolchildren took online testing on the completed classes and showed good results, which indicates their high motivation. Visiting the departments helped the schoolchildren learn more about the many areas in medicine, which will make it easier for them to study at the university in the future.

Keywords: preventology, mentoring, Equilibrium 'young doctor' school for children, practical skills, schoolchildren

Введение

Наставники могут использовать превентологию для того, чтобы научить студентов правильно организовывать свое время и учиться эффективно. Они могут помочь будущим студентам управлять своими эмоциями и стрессом, а также развивать свои профессиональные навыки, что так важно в медицинской сфере (Балачевская 2021).

Также преподаватели могут использовать превентологические методы для то-

го, чтобы создать условия успешного обучения. Например, они могут проводить уроки в игровой форме, использовать наглядные материалы и создавать комфортную обстановку, что и делается в школе юного доктора «Эквилибриум» в рамках мероприятий студенческого научного общества «Биохимия» (Балачевская 2020).

Таким образом, превентология может помочь студентам и преподавателям избежать многих проблем и трудностей при обучении в будущем.

Материалы и методы

В рамках работы СНО «Биохимия» была открыта школа юного доктора «Эквилибриум» на базе кафедры фундаментальной и клинической биохимии Кубанского государственного медицинского университета (КубГМУ), в которой запущен курс «Юный стоматолог». Учениками данной школы являются школьники города Краснодара 12–14 лет, планирующие связать свою дальнейшую жизнь с медициной (Капиева 2023).

В качестве методов исследования использовались опросы в форме не только очного анкетирования, интервьюирования, но и с применением онлайн платформ (см. рисунок 1).



Рисунок 1. Применение цифровых технологий для проведения онлайн-тестирования

Результаты и их обсуждение

Получив среднее специальное образование, обучаясь на зубного техника, автор решил продолжить обучение в сфере стоматологии.

Поступив в Кубанский государственный медицинский университет на факультет стоматология, автор увидел, насколько важно студентам, уже обучаясь на первых курсах знать, куда они пришли и правильный ли сделали выбор, связав свою жизнь со стоматологией.

Немаловажную роль играет и знание анатомии зубов, умение правильно восстановить тот или иной дефект.

Анатомия зубов является ключевым элементом в работе стоматолога. Знание

анатомии зубов позволяет врачу стоматологу понимать, как правильно восстановить тот или иной дефект зуба, какие процедуры и методы лечения могут быть эффективными, а также какие риски могут возникнуть в процессе лечения (Дымченко 2023).

Например, стоматолог должен знать, где располагаются бугорки, валики, фиссуры, чтобы в дальнейшем при восстановлении композитом избежать каких либо осложнений, так как каждый бугорок, каждый валик несут свою определённую функцию. Также врач должен понимать, какие зубы связаны с другими зубами и какие функции они выполняют в организме.

В целом, знание анатомии зубов является важным элементом в работе врача-стоматолога, так как это позволяет ему обеспечить безопасное и эффективное лечение пациентов.

Так, обучаясь на первом курсе и принимая участие в конкурсе по моделированию зубов, автор заметил, как плохо студенты разбираются в анатомии того самого органа, с которым им предстоит работать в будущем.

Поэтому в рамках курса «Юный стоматолог» дети учатся правильно моделировать зубы, как на верхней, так и на нижней челюсти, используя скульптурный пластилин, мыло и воск (см. рисунок 2).



Рисунок 2. Моделирование зуба из скульптурного пластилина

Так дети уже сразу отрабатывают свои мануальные навыки и после поступления на первые курсы медицинских факультетов им будет проще ориентироваться в вузе и получать образование.

Выводы

Таким образом, в школе «Эквилибриум» дети уже с раннего возраста изучают базовые аспекты, которые пригодятся им в учёбе в медицинском университете. К примеру, зная анатомию зубов и умея её правильно воссоздать, им не придётся тратить много времени на осваивания навыков моделирования (см. рисунок 3), что позволит сосредоточиться на остальных медицинских предметах, которые играют немаловажную роль для будущего врача.

Благодарности

Заведующему кафедрой фундаментальной и клинической биохимии, профессору, доктору медицинских наук **Быкову Илье Михайловичу** за поддержку,

наставничество и возможность организации и проведения пропедевтических занятий с профессиональной направленностью для учеников школы юного доктора «Эквилибриум».



Рисунок 3. Лучшая работа ученика школы юного доктора «Эквилибриум»

Литература

- Балачевская, О. В. (2023) Система наставничества в школе юного доктора «Эквилибриум». В кн.: *Преподаватель высшей школы как педагог и наставник: материалы I Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции (Тула, 25- 26 мая 2023 года)*. Тула: Изд-во: ТулГУ, с. 8–12.
- Балачевская, О. В., Иващенко, А. В. (2020) Ранняя профилизация школьников. В кн.: *Инновации в образовании. Материалы X юбилейной региональной межвузовской учебно-методической конференции с международным участием, посвященной 100-летию ФГБОУ ВО КубГМУ Минздрава России*. Краснодар: КубГМУ, с. 48–51.
- Балачевская, О. В., Литвинова, Т. Н., Гайдук, Т. А. (2021) Изучение химии в 5 и 7 классах в условиях ранней профилизации. В кн.: *Актуальные проблемы химического и экологического образования. Сборник научных трудов 67 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, с. 37–41.
- Балачевская, О. В., Попов, К. А. (2017) Химический кружок как средство формирования профессиональной компетентности студентов медицинского вуза. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, №4-1, с. 32–34.
- Дымченко, Е. С., Капиева, А. А., Шедко, А. А. (2023) Пропедевтический курс развития практических навыков в стоматологии. В кн.: С. Н. Алексеенко, А. Н. Редько, С. Е. Байбаков (ред.). *Сборник тезисов 84-ой межрегиональной научно-практической конференции с международным участием студенческого научного общества им. проф. Н. П. Пятницкого (Краснодар, 26-27 апреля, 2023 г.)*. Краснодар: КубГМУ, с. 1362–1365.
- Капиева, А. А., Григорян, Л. В., Аракелян, М. Х. (2023) Студенческое научное общество «Биохимия» в современном формате. В кн.: С. Н. Алексеенко, А. Н. Редько, С. Е. Байбаков (ред.). *Сборник тезисов 84-ой межрегиональной научно-практической конференции с международным участием студенческого научного общества им. проф. Н. П. Пятницкого (Краснодар, 26-27 апреля, 2023 г.)*. Краснодар: КубГМУ, с. 1370–1372.

References

- Balachevskaya, O. V. (2023) Sistema nastavnichestva v shkole yunogo doktora "Ekvilibrium" [The system of mentoring at the school of the young doctor "Equilibrium"]. In: *Prepodavatel' vysshej shkoly*

- как педагог и наставник: материалы I Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции (Тюль, 25-26 мая 2023 года) [A high school teacher as a teacher and mentor: materials of the I All-Russian Scientific and Practical Correspondence conference (Tula, May 25-26, 2023)].* Тюль: ТулСУ Publ., pp. 8–12. (In Russian)
- Balachevskaya, O. V., Ivashchenko A. V. (2020) Rannyaya profilizatsiya shkol'nikov [Early profiling of schoolchildren]. In: *Innovatsii v obrazovanii. Materialy X yubileinoj regional'noj mezhvuzovskoj uchebno-metodicheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoj 100-letiyu FGBOU VO KubGMU Minzdrava Rossii [Innovations in Education. Materials of the X anniversary regional interuniversity educational and methodological conference with international participation dedicated to the 100th anniversary of the FSBEI IN the KubSMU of the Ministry of Health of Russia]*. Krasnodar: KubSMU Publ., pp. 48–51. (In Russian)
- Balachevskaya, O. V., Litvinova, T. N., Gaiduk, T. A. (2021) Izuchenie khimii v 5 i 7 klassakh v usloviyakh rannej profilizatsiyu [Studying chemistry in grades 5 and 7 under conditions of early profiling]. In: *Aktual'nye problemy khimicheskogo i ekologicheskogo obrazovaniya. Sbornik nauchnykh trudov 67 Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii khimikov s mezhdunarodnym uchastiem [Actual problems of chemical and environmental education. Collection of scientific papers of the 67th All-Russian Scientific and Practical Conference of Chemists with international participation]*. Saint Petersburg: HSPU Publ., pp. 37–41. (In Russian)
- Balachevskaya, O. V., Popov, K. A. (2017) Khimicheskij kruzhok kak sredstvo formirovaniya professional'noj kompetentnosti studentov meditsinskogo vuza [Chemical circle as a means of forming professional competence of medical university students]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovanij — International Journal of Applied and Fundamental Research*, no. 4-1, pp. 32–34. (In Russian)
- Dymchenko, E. S., Kapieva, A. A., Shedko, A. A. (2023) Propedevticheskij kurs razvitiya prakticheskikh navykov v stomatologii [Propaedeutic course for the development of practical skills in dentistry]. In: S. N. Alekseenko, A. N. Redko, S. E. Baibakov (eds.). *Sbornik tezisov 84-oj mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem studencheskogo nauchnogo obshchestva im. prof. N. P. Pyatnitskogo (Krasnodar, 26-27 aprelya, 2023 g.) [Collection of abstracts of the 84th Interregional scientific and Practical conference with international participation of the Student Scientific Society named after prof. N. P. Pyatnitsky (Krasnodar, April 26-27, 2023)]*. Krasnodar: KubSMU Publ., pp. 1362–1365. (In Russian)
- Kapieva, A. A., Grigoryan, L. V., Arakelyan, M. H. (2023) Studencheskoe nauchnoe obshchestvo "Bio-khimiya" v sovremennom formate [Student Scientific Society "Biochemistry" in a modern format]. In: S. N. Alekseenko, A. N. Redko, S. E. Baibakov (eds.). *Sbornik tezisov 84-oj mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem studencheskogo nauchnogo obshchestva im. prof. N. P. Pyatnitskogo (Krasnodar, 26-27 aprelya, 2023 g.) [Collection of abstracts of the 84th Interregional scientific and Practical conference with international participation of the Student Scientific Society named after prof. N. P. Pyatnitsky (Krasnodar, April 26-27, 2023)]*. Krasnodar: KubSMU Publ., pp. 1370–1372. (In Russian)

Сокращенная версия опросника коммуникативных умений для подростков и взрослых

В. П. Шейнов¹

¹ Республиканский институт высшей школы
220001, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Московская, д. 15

Сведения об авторе:

Виктор Павлович Шейнов

SPIN: 7605-9100,

ORCID: 0000-0002-2191- 646X

e-mail: sheinov1@mail.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. *Введение.* В научном сообществе находит все большую поддержку идея о том, что опросники, давно разработанные, следует перепроверять на предмет их надежности и валидности для нынешнего поколения, поскольку новые поколения испытуемых нередко по-другому отвечают на вопросы опросников, нежели отвечали на них 30–40 лет назад респонденты, на ответах которых эти инструменты создавались. Одновременно с этим растет осознание желательности сокращения объема опросников. Отражением этого является тот факт, что на запрос «Short version of the questionnaire» поисковики (например, Google Scholar)

выдают тысячи статей последних лет. Для понимания сущности многих характеристик личности важно проследить их трансформацию при переходе из подросткового во взрослое состояние. Но для этого нужно иметь опросники, пригодные одновременно и для подростков, и для взрослых. В настоящее время изучение коммуникативных умений приобрело особую актуальность ввиду негативного влияния на представителей разных поколений чрезмерного использования ими смартфонов и социальных сетей. При этом в исследованиях активно используется давно разработанный «Тест коммуникативных умений Л. Михельсона для подростков и старшеклассников», адаптированный в 1995 г. Ю. З. Гильбухом. Однако недоступны публикации, содержащие доказательства надежности и валидности этого опросника.

Цели данного исследования: 1) доказательство надежности и валидности опросника коммуникативных умений для подростков и для взрослых; 2) разработка надежной и валидной сокращенной версии этого опросника. **Материалы и методы.** Исходные данные для исследования были собраны в Беларуси и России посредством онлайн-опроса 1833 респондентов, в их числе 1122 подростка 13–17 лет (601 девочка и 521 мальчик) и 711 взрослых в возрасте до 82 лет (361 женщина и 350 мужчин).

Результаты. Сконструирована сокращенная версия опросника коммуникативных умений для подростков и для взрослых, удовлетворяющая основным критериям валидности и надежности и обладающая лучшими психометрическими характеристиками, нежели исходная версия Л. Михельсона.

Заключение. Практическая значимость исследования состоит в том, что наличие единого опросника для подростков и для взрослых позволит проводить с его помощью сравнительные исследования коммуникативных умений одновременно в разных возрастных категориях.

Ключевые слова: опросник коммуникативных умений, сокращенная версия опросника, надежность, валидность, психометрические характеристики, подростки, взрослые

An abbreviated version of the Communication Skills Test for adolescents and adults

V. P. Sheinov¹

¹ Republican Institute of Higher Education
15 Moscovskaya Str., Minsk 220001, Belarus

Author:

Viktor P. Sheinov

SPIN: 7605-9100,

ORCID: 0000-0002-2191-646X

e-mail: sheinov1@mail.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. *Introduction.* The research community increasingly supports the idea that questionnaires that were developed a long time ago should be re-tested for their reliability and validity for the current generation. The new generations of respondents may answer questionnaire questions differently as compared to the respondents who answered them 30–40 years ago and based on whose answers these methods were created. There is also a growing demand in reducing the volume of questionnaires — this is reflected in the fact that search engines (e.g., Google Scholar) show thousands of articles from recent years for the query ‘short version of the questionnaire’. To understand the essence of many personality traits, it is important to trace their

transformation during the transition from adolescence to adulthood. But this requires questionnaires that are suitable for both adolescents and adults at the same time. Currently, the study of communication skills has become particularly relevant due to the negative impact exerted by excessive use of smartphones and social networks on people of different generations. Researchers actively use L. Michelson’s long-established Communication Skills Test for adolescents and high school students, adapted in 1995 by Yu. Z. Gilbukh. However, publications containing evidence of the reliability and validity of this questionnaire are not available.

The objectives of this study: 1) to prove the reliability and validity of Communication Skills Test for adolescents and adults; and 2) to develop a reliable and valid abbreviated version of this questionnaire.

Materials and methods. Baseline data for the study were collected in Belarus and Russia through an online survey of 1833 respondents, including 1122 adolescents aged 13–17 (601 females and 521 males) and 711 adults under the age of 82 (361 females and 350 males).

Results. An abbreviated version of Communication Skills Test for adolescents and adults was designed. The abbreviated version consists of 26 questions and satisfies the main criteria of validity and reliability. It also has better psychometric characteristics than the original version by L. Michelson.

Conclusion. The practical significance of the study lies in the development of a single questionnaire for adolescents and adults that can be used to conduct comparative studies of communicative skills simultaneously in different age groups.

Keywords: questionnaire of communication skills, abbreviated version of the questionnaire, reliability, validity, psychometric characteristics, adolescents, adults

Введение

На формирование целей данного исследования повлияли три ключевые идеи.

1) Последние годы в научном сообществе находит все большую поддержку идея о том, что опросники, давно разработанные, следует перепроверять на предмет их надежности и валидности для ны-

нешнего поколения. Объясняется это тем, что новые поколения испытуемых могут иначе отвечать на вопросы опросников, нежели отвечали на них 30–40 лет назад респонденты, на ответах которых эти инструменты создавались.

Сказанное выше в наибольшей степени относится к тем опросникам, которые созданы очень давно, при этом активно ис-

пользуются, но за давностью их создания нет возможности убедиться в наличии доказательств их надежности и валидности.

В частности, в эту категорию попадает «тест коммуникативных умений Л. Михельсона для подростков и старшеклассников», русскоязычную версию которого представил Ю. З. Гильбух. Однако изучение брошюры этого автора (Гильбух 1995) показало, что в ней не содержится ни доказательств надежности и валидности опросника, ни координат публикации, которая могла бы содержать соответствующие доказательства. Попытка разыскать первоисточник (L. Michelson "Test of communication skills") ни к чему не привела.

Между тем, данный опросник активно используется вплоть до настоящего времени, что связано с тем, что чрезмерная активность общения посредством смартфона и в социальных сетях влияет на коммуникативные умения их активных пользователей, причем это влияние наблюдается в разных возрастных группах.

Указанные обстоятельства повышают интерес к изучению коммуникативных умений подростков и взрослых и, соответственно, к указанному опроснику коммуникативных умений.

2) В психологической науке растет осознание желательности сокращения объема опросников (Шейнов 2021а; Шейнов, Девицын 2021а; Шейнов 2022). Подтверждением этого является тот факт, что на запрос «Short version of the questionnaire» поисковики (например, Google Scholar) выдают тысячи статей последних лет. Это объясняется тем, что большие опросники вызывают трудности в сборе материалов анкетирования и ухудшение качества получаемых ответов.

Опыт автора (Шейнов 2021а; Шейнов, Девицын 2021а; Шейнов 2022) свидетельствует о том, что при сокращении количества вопросов (с помощью современных математических методов) более ко-

роткий опросник нередко обладает лучшими психометрическими характеристиками, чем исходный его вариант.

3) Для понимания сущности многих характеристик личности важно проследить их трансформацию при переходе из подросткового во взрослое состояние. Но для этого нужно иметь опросники, пригодные и для подростков, и для взрослых.

Представилась рациональной и перспективной идея объединить в данном исследовании все три указанных выше подхода, сделав их *целями* данного исследования: 1) доказательство надежности и валидности опросника коммуникативных умений *для подростков и для взрослых*; 2) разработка надежной и валидной *сокращенной версии* опросника коммуникативных умений для подростков и взрослых.

Материалы и методы

Данные были собраны в Беларуси и России преимущественно посредством онлайн-опроса 1833 респондентов, в их числе 1122 подростка 13–17 лет (показатели возраста $M=15,4$, $SD=5,1$, $min=13$, $Max=17$ лет), в их числе 601 девочка ($M=15,3$, $SD=5,2$) и 521 мальчик ($M=15,5$, $SD=5,0$) и 711 взрослых в возрасте до 82 лет, в их числе 361 женщина ($M=21,5$, $SD=8,6$) и 350 мужчин ($M=24,6$, $SD=9,6$).

В основу исследования положен «тест коммуникативных умений Л. Михельсона для подростков и старшеклассников» в переводе и адаптации Ю. З. Гильбуха (Гильбух 1995). Зависимость от социальных сетей измерялась опросником ЗСС-15 (Шейнов, Девицын 2021б), зависимость от смартфона – короткой версией САС-16 опросника зависимости от смартфона (Шейнов 2021а), макиавеллизм – опросником В. В. Знакова (Знаков 2000), направленность личности – методикой Б. Басса (тест Смекала – Кучера): определялось соотношение направленности личности на себя, на взаимодействие и на задачу (Карелин 2009).

Статистический анализ осуществлялся с использованием пакета SPSS-22.

Результаты и их обсуждение

1. Проверка валидности «теста коммуникативных умений»

Проверим, будут ли связаны с данным тестом показатели тестов, которые теоретически должны быть связаны. Для данной цели выбрана проверка наличия связи коммуникативных умений с такими актуальными в настоящее время характеристиками личности, как зависимости от смартфона и от социальных сетей, макиавеллизм и направленность личности.

1.1. Связи коммуникативных умений с зависимостью от смартфона и от социальных сетей для подростков и взрослых

При зависимости от смартфона его пользователи «утрачивают чуткость в отношениях с окружающими, теряют способность к эмпатии. Зависимость от смартфона напрямую связана с застенчивостью, ощущением одиночества, синдромом дефицита внимания, компульсив-

ным поведением» (Шейнов 2020, 120). Поэтому представляются естественными выявленные в исследованиях связи коммуникативных умений с зависимостью от смартфона (Khasanah, Daulay 2022; Osorio-Molina, Martos-Cabrer 2021; Cerit, Çitak, Ak 2018).

Между зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей имеет место высоко-значимая связь (Шейнов 2021a; Шейнов, Девицын 2021b; Шейнов 2021b), поэтому не удивительно, что ряд авторов выявил связь коммуникативных умений с зависимостью от социальных сетей (Thomas 2018; DomÍnguez-Vergara, Ybañez-Carranza 2016; Abd-Rahman 2014).

Наличие связей коммуникативных умений с зависимостями от смартфона и от социальных сетей, вычисленных для всех рассматриваемых нами выборок подростков и взрослых, показывают ниже следующие таблицы (см. табл.1–4).

Таблица 1. Связи коммуникативных умений с зависимостью от смартфона у подростков

Группы испытуемых	Корреляция Кендалла	Коммуникативные умения		
		зависимая	уверенная	агрессивная
Общая выборка N=1122	Коэффициент	,066**	-,028	,065**
	Значимость	,002	,173	,002
Девочки N=601	Коэффициент	,062*	-,089**	,125**
	Значимость	,030	,002	,000
Мальчики N=521	Коэффициент	,077*	-,009	,052
	Значимость	,013	,778	,095

Примечание: в таблицах 1–6: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Таблица 2. Связи коммуникативных умений с зависимостью от смартфона у взрослых

Группы испытуемых	Корреляция Кендалла	Коммуникативные умения		
		зависимая	уверенная	агрессивная
Общая выборка (N=713)	Коэффициент	,069**	-,125**	,099**
	Значимость	,009	,000	,000
Женщины (N=361)	Коэффициент	,107**	-,160**	,175**
	Значимость	,004	,000	,000
Мужчины (N=350)	Коэффициент	,078*	-,127**	,084*
	Значимость	,048	,001	,044

Таблица 3. Связи коммуникативных умений с зависимостью от социальных сетей у подростков

Группы испытуемых	Корреляция Кендалла	Коммуникативные умения		
		зависимая	уверенная	агрессивная
Общая выборка N=1122	Коэффициент	,027	-,042*	,095**
	Значимость	,192	,042	,000
Девочки N=601	Коэффициент	,035	-,113**	,188**
	Значимость	,219	,000	,000
Мальчики N=521	Коэффициент	,020	-,034	,068*
	Значимость	,522	,268	,030

Таблица 4. Связи коммуникативных умений с зависимостью от социальных сетей у взрослых

Группы испытуемых	Корреляция Кендалла	Коммуникативные умения		
		зависимая	уверенная	агрессивная
Общая выборка (N=713)	Коэффициент	,037	-,131**	,150**
	Значимость	,156	,000	,000
Женщины (N=361)	Коэффициент	,048	-,145**	,236**
	Значимость	,191	,000	,000
Мужчины (N=350)	Коэффициент	,034	-,151**	,116**
	Значимость	,363	,000	,003

Табл. 1–4 показывают, что во всех 6 изучаемых выборках подростков и взрослых различные коммуникативные умения связаны соответствующим образом с зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей.

Это свидетельствует о конвергентной валидности опросника коммуникативных умений для подростков и взрослых относительно зависимости от смартфона и зависимости от социальных сетей.

1.2. Связи коммуникативных умений с макиавеллизмом для подростков и взрослых

Прямая связь макиавеллизма с умениями агрессивного поведения является следствием того, что манипуляции представляют собой скрытую агрессию, и это отражается на коммуникативных умениях макиавеллиста.

Проведенная нами проверка для подростков, для взрослых и в их объединенной выборке показала сходные результаты. Для краткости изложения приведем только результаты по общей выборке подростков и взрослых (см. таблицу 5).

Данные табл. 5 свидетельствуют о том, что умения *зависимого* (0,090, $p \leq 0,001$) и *агрессивного* (0,236, $p \leq 0,001$) поведения положительно связаны с макиавеллизмом, а умения *уверенного* поведения – отрицательно (0,272, $p \leq 0,001$). Это свидетельствует о конвергентной валидности опросника коммуникативных умений для подростков и взрослых относительно макиавеллизма.

1.3. Связи коммуникативных умений с направленностью личности для подростков и взрослых

При направленности индивида на себя менее востребованы умения зависимой и уверенной коммуникации, поэтому связи между ними должны быть незначимыми. При этом связь с умениями агрессивной коммуникации должна быть положительной, поскольку направленность индивида на себя настраивает его на защиту своего внутреннего мира от внешних посягательств.

При направленности индивида на взаимодействие и на задачу должна отсутствовать связь с умениями зависимой

коммуникации; в то же время должна быть положительная связь с умениями уверенной коммуникации и отрицательная с умениями агрессивной коммуникации.

Соответствующие связи проверены на выборке подростков и взрослых. Табл. 6 содержит полученные при этом результаты.

Результаты, представленные в табл. 6, подтверждают именно такие связи коммуникативных умений с направленностью личности, что свидетельствует о конвергентной валидности относительно связи коммуникативных умений с направленностью личности у подростков и взрослых.

В совокупности с полученными выше связями коммуникативных умений с зависимостью от смартфона и от социальных сетей, а умений зависимого, уверенного и агрессивного поведения – с макиавеллизмом, все это приводит к выводу о доказанности валидности опросника коммуникативных умений как для подростков, так и для взрослых.

2. Проверка надежности опросника коммуникативных умений

Данная проверка проведена по всем необходимым компонентам: 1) его внутренней согласованности (однородности), 2) дискриминативности и 3) ретестовой надежности.

Однородность опросников количественно оценивается коэффициентом альфа Кронбаха. Последняя оказалась равной 0,659 для выборки коммуникативных умений подростков, 0,684 – для взрослых и 0,670 – для их объединенной выборки.

Стандартная программа улучшения показателя однородности, предлагаемая использованным нами пакетом программ SPSS-22, порекомендовала удалить из опросника пункт № 21. Удаление этого пункта улучшило однородность оставшихся пунктов, свидетельством чего явилось увеличение альфа Кронбаха до 0,701–0,709, что стало отвечать принятой норме показателя однородности (превышающей 0,7).

Таблица 5. Связь коммуникативных умений с макиавеллизмом (общая выборка, N=1833)

Макиавеллизм	Корреляции Кендалла	Коммуникативные умения		
		зависимая	уверенная	агрессивная
	Коэффициент корреляции	,090**	-,272**	,236**
	Значимость (2-х сторонняя)	,000	,000	,000

Таблица 6. Связи коммуникативных умений с направленностью личности у подростков и взрослых (N=1833)

Направленность личности	Корреляции Кендалла	Коммуникативные умения		
		зависимая	уверенная	агрессивная
Направленность на себя	Коэффициент	,042	-,027	,092**
	Значимость (2-х сторонняя)	,052	,200	,000
Направленность на взаимодействие	Коэффициент	,014	,078**	-,077**
	Значимость (2-х сторонняя)	,522	,000	,000
Направленность на задачу	Коэффициент	-,004	,092**	-,047*
	Значимость (2-х сторонняя)	,861	,000	,028

Важно, что эта процедура увеличила и общую *дискриминативность* пунктов опросника, поскольку удаленный вопрос обладал самыми низкими его показателями. Таким образом, психометрические показатели сокращенной до 26 заданий версии опросника оказались лучшими, нежели у полной версии опросника.

Ретестовая надежность проверена повторным тестированием с интервалом в 5 недель. В ретесте приняли участие 315 подростков и 211 взрослых. Корреляции между первым и вторым тестом равны, соответственно, 0,854 и 0,832. Этот результат свидетельствует о хорошей ретестовой надежности опросника коммуникативных умений и для подростков, и для взрослых.

О *надежности и валидности* сокращенной версии КУ-26 опросника коммуникативных умений для подростков и взрослых (вслед за установленным выше аналогичными характеристиками его исходной версии – опросника Л. Михельсона для подростков) свидетельствует и чрезвычайно высокий, равный 0,971 ($p \leq 0,001$), коэффициент корреляции Кендалла между суммарными показателями полной и

сокращенной версий опросника коммуникативных умений для подростков и взрослых. При этом между шкалами «зависимая коммуникация» коэффициент корреляции Кендалла равен 0,991 ($p \leq 0,001$), «уверенная коммуникация» 0,989 ($p \leq 0,001$), «агрессивная коммуникация» 0,992 ($p \leq 0,001$).

Выводы

По результатам проведенного исследования можно констатировать, что сформирована сокращенная версия опросника коммуникативных умений для подростков и взрослых.

Сокращенная версия опросника удовлетворяет основным критериям валидности и надежности и обладает лучшими психометрическими характеристиками, нежели его исходная версия.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в том, что наличие единого инструментария для подростков и взрослых позволит проводить с его помощью сравнительные исследования коммуникативных умений одновременно в разных возрастных категориях.

Литература

- Гильбух, Ю. З. (1995) *Тест-опросник коммуникативных умений для подростков и старшеклассников*. Киев: НППЦ Перспектива, 9 с.
- Знаков, В. В. (2000) Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования. *Психологический журнал*, № 5, с. 16–22.
- Карелин, А. (авт.-сост.). (2009) *Большая энциклопедия психологических тестов*. М.: ЭКСМО, 408 с.
- Шейнов, В. П. (2020) Связи зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности. *Журнал Белорусского государственного университета. Социология*, № 4, с. 120–127.
- Шейнов, В. П. (2021а) Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона». *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*, №1, с. 97–115. DOI: 10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005.
- Шейнов, В. П. (2021б) Взаимосвязи зависимости от смартфона с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности: обзор зарубежных исследований. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, № 18 (1), с. 235–253. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-1-235-253.
- Шейнов, В. П. (2022) Короткая версия опросника «Незащищенность от манипуляций». *Системная психология и социология*, № 1, с. 70–80.
- Шейнов, В. П., Девицын, А. С. (2021а) Сокращенная версия опросника ассертивности. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, № 4, с. 557–565. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-70

- Шейнов, В. П., Девицын, А. С. (2021б) Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей. *Системная психология и социология*, № 2, с. 41–55. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.04
- Abd-Rahman, S. H. (2014) Can't live without my FB, LoL: The influence of social networking sites on the communication skills of TESL students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, no. 134, pp. 213–219. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.04.241
- Cerit, B., Çıtak, B. N., Ak, B. (2018) Relationship between smartphone addiction of nursing department students and their communication skills. *Contemporary Nurse*, no. 54 (4-5), pp. 532–542. DOI: 10.1080/10376178.2018.1448291
- DomÍnguez-Vergara, J. A., Ybañez-Carranza, J. (2016) Addiction to Social Networks and Social Skills in Students from a Private Educational Institution. *Journal of Educational Psychology – Propósitos y Representaciones*, no. 4 (2), pp. 207–230.
- Khasanah, R., Daulay, N. (2022) The Effect of Smartphone Addiction on Communication with Peers in Madrasah Tsanawiyah. *Jurnal Basicedu*, no. 6 (4), pp. 5549–5556. DOI: 10.31004/basicedu.v6i4.2924
- Osorio-Molina, C., Martos-Cabrer, M. B. (2021) Smartphone addiction, risk factors and its adverse effects in nursing students: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today*, article 104741. DOI: 10.1016/j.nedt.2020.104741
- Thomas, D. (2018) Motivational Beliefs, Social Media Addiction, and Interpersonal Communication Skill Among International Students in Thailand. *International Forum Journal*, no. 21 (2), pp. 153–169.

References

- Abd-Rahman, S. H. (2014) Can't live without my FB, LoL: The influence of social networking sites on the communication skills of TESL students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, no. 134, pp. 213–219. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.04.241 (In English)
- Cerit, B., Çıtak, B. N., Ak, B. (2018) Relationship between smartphone addiction of nursing department students and their communication skills. *Contemporary Nurse*, no. 54 (4-5), pp. 532–542. DOI: 10.1080/10376178.2018.1448291 (In English)
- DomÍnguez-Vergara, J. A., Ybañez-Carranza, J. (2016) Addiction to Social Networks and Social Skills in Students from a Private Educational Institution. *Journal of Educational Psychology – Propósitos y Representaciones*, no. 4 (2), pp. 207–230. (In English)
- Gilbukh, Yu. Z. (1995) *Test-oprosnik kommunikativnykh umenii dlya podrostkov i starsheklassnikov*. [Test questionnaire of communication skills for teenagers and high school students]. Kiev: NPTs Perspektiva Publ., 9 p. (In Russian)
- Karelin, A. (author-compiler). (2009) *Bol'shaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov* [Big encyclopedia of psychological tests]. Moscow: EKSMO Publ., 408 p. (In Russian)
- Khasanah, R., Daulay, N. (2022) The Effect of Smartphone Addiction on Communication with Peers in Madrasah Tsanawiyah. *Jurnal Basicedu*, no. 6 (4), pp. 5549–5556. DOI: 10.31004/basicedu.v6i4.2924 (In English)
- Osorio-Molina, C., Martos-Cabrer, M. B. (2021) Smartphone addiction, risk factors and its adverse effects in nursing students: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today*, article 104741. DOI: 10.1016/j.nedt.2020.104741 (In English)
- Sheinov, V. P., Devicyn, A. S. (2021b) Razrabotka nadezhnogo i validnogo oprosnika zavisimosti ot sotsial'nykh setej [Development of a reliable and valid social media addiction questionnaire]. *Sistemnaya psikhologiya i sociologiya — Systems psychology and sociology*, no. 2, pp. 41–55. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.04 (In Russian)
- Sheinov, V. P., Devicyn, A. S. (2021a) Sokrashchennaya versiya oprosnika assertivnosti [Abbreviated Assertiveness Questionnaire]. *Gercenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii — The Herzen University Studies: Psychology in Education*, no. 4, pp. 557–565. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-70 (In Russian)
- Sheinov, V. P. (2020) Svyazi zavisimosti ot smartfona s sostoyaniyami i svojstvami lichnosti [Relationships between smartphone addiction and personality states and properties]. *Zhurnal Belorusskogo*

- gosudarstvennogo universiteta. Sociologiya — Journal of the Belarusian State University. Sociology*, no. 4, pp. 120–127. (In Russian)
- Sheinov, V. P. (2021b) Vzaimosvyazi zavisimosti ot smartfona s psikhologicheskimi i social'no-psikhologicheskimi kharakteristikami lichnosti: obzor zarubezhnykh issledovanij [Relationships between smartphone addiction and psychological and socio-psychological characteristics of a person: a review of foreign studies]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika — Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, no. 18 (1), pp. 235–253. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-1-235-253 (In Russian)
- Sheinov, V. P. (2021a) Korotkaya versiya oprosnika “Shkala zavisimosti ot smartfona” [A short version of the Smartphone Addiction Scale]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaya psikhologiya i psikhologiya truda — Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and psychology of work*, no. 1, pp. 97–115. DOI: 10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005 (In Russian)
- Sheinov, V.P. (2022) Korotkaya versiya oprosnika “Nezashchishchennost' ot manipulyacij” [A short version of the “Insecurity against manipulation” questionnaire]. *Sistemnaya psikhologiya i sociologiya — Systems psychology and sociology*, no. 1, pp. 70–80. (In Russian)
- Thomas, D. (2018) Motivational Beliefs, Social Media Addiction, and Interpersonal Communication Skill Among International Students in Thailand. *International Forum Journal*, no. 21 (2), pp. 153–169. (In English)
- Znakov, V. V. (2000) Makiavellizm: psikhologicheskoe svojstvo lichnosti i metodika ego issledovaniya [Machiavellianism: a psychological property of a personality and a methodology for its study]. *Psihologicheskij zhurnal — Psychological journal*, no. 5, pp. 16–22. (In Russian)

Морально-нравственные ценности современной молодежи

В. В. Соколовская¹, М. А. Назаров¹, И. О. Пащенко¹

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

Сведения об авторах:

Влада Валерьевна Соколовская

ORCID: 0009-0006-0127-3686

e-mail: eusto.mau@gmail.com

Максим Андреевич Назаров

ORCID: 0009-0003-5649-1291

e-mail: nazarov.maxxim@gmail.com

Илья Олегович Пащенко

ORCID: 0009-0001-4403-1912

e-mail: ilia10895@gmail.com

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Молодежь является субъектом воспроизводства морально-нравственных ценностей, которые отражают современное состояние культуры. Социальный опыт молодежи, транслируемый различными агентами социализации и культуры, воплощает в себе переплетение инновационных и традиционных нравственных идеалов. Цель статьи – выявление основных тенденций в трансформации нравственных ценностей молодежи. Метод исследования: контент-анализ современных исследований и теоретических работ, посвященных проблеме изменений морально-нравственных ценностей. Также обсуждается вопрос происхождения ценностных ориентаций, поиска источника их формирования и трансляторов, выделения оснований для их классификации и проблема противоречивости нравственных ценностей. Можно отметить пессимистичные воззрения на состояние духовной сферы современной российской молодежи, связанные с

глобализацией, информатизацией и распространением либеральных идей. Авторами статьи был проведен теоретический анализ литературы, посвященной рассуждениям о нравственных ценностях общества, среди которых были сформулированы многие традиционные ценности, а также качественно новые, связанные с переходом общества от индустриального к информационному и духовной трансформацией молодежи. На основании проведенного анализа выделено две больших группы ценностей в зависимости от источников их формирования и среде их применения: группы информационных и традиционных ценностей. Так, трансляторами для группы традиционных ценностей выступает межличностное взаимодействие «лицом к лицу». Для группы информационных ценностей их трансляторами выступают информационные технологии и коммуникация в сети. Другой подход к классификации основывается на выделении групп ценностей, соответствующих типу общества. В этом ключе можно выделить индустриальные (традиционные) ценности и постиндустриальные (модернистские, информационные, современные). Анализ исследований, посвященных трансформации системы морально-нравственных ценностей, позволяет сделать выводы об актуальности вопроса классификации ценностей; о недостатке психодиагностического материала, учитывающего тенденции изменений ценностей в современном активно развивающемся мире; о необходимости углубления в проблему выделения основных ценностных регуляторов взаимодействия в сети Интернет; о необходимости дальнейшего исследования различий между декларируемыми и реальными ценностями. Среди основных тенденций трансформации морально-нравственных ценностей можно обозначить: 1) ассимиляцию западных ценностей, проявляемую, в частности, в снижении ценностей коллективизма в сторону индивидуализма; 2) информатизацию ценностей и возрастание роли СМИ и социальных сетей в качестве транслятора нравственных ориентиров; 3) увеличение разрыва в преемственности ценностей между поколениями.

Ключевые слова: морально-нравственные ценности молодежи, духовные ценности, информационное общество, нравственность, трансформация ценностей

Moral values of modern youth

V. V. Sokolovskaya¹, M. A. Nazarov¹, I. O. Pastsenko¹

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

Authors:

Vlada V. Sokolovskaya

ORCID: 0009-0006-0127-3686

e-mail: eusto.mau@gmail.com

Maxim A. Nazarov

ORCID: 0009-0003-5649-1291

e-mail: nazarov.maxxim@gmail.com

Ilia O. Pastsenko

ORCID: 0009-0001-4403-1912

e-mail: ilia10895@gmail.com

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Youth is the primary subject for the reproduction of moral and ethical values which reflect the current state of culture. Youth's social experiences, conveyed by various agents of socialization and culture, encompass a blend of innovative and traditional moral ideals. The article aims to identify the main trends in the transformation of youth's moral values. The methodology includes content analysis of modern studies and theoretical works dedicated to the changes in moral and ethical values. The article discusses the origin of value orientations, the search for their sources and transmitters, the foundation for their classification, and the issue of contradictory moral values. It is noted that pessimistic views about the spiritual sphere of modern Russian youth are associated with globalization, informatization and the spread of liberal ideas. The authors conducted a theoretical analysis of literature about societal moral values and revealed that the literature formulates many traditional values as well as

qualitatively new ones — the latter are tied to the shift from the industrial to informational society and the spiritual transformation of the youth. Based on the analysis, the authors identified two major groups of values based on their sources of formation and their environment: traditional and informational values. Traditional values are transmitted through face-to-face interpersonal interaction, while informational values are transmitted through information technology and online communication. Another classification approach is based on value groups corresponding to the type of society, distinguishing between industrial (traditional) values and post-industrial (modernist, informational, contemporary) ones. An examination of studies on the transformation of the moral value system indicates the need to: address the issue of classification of values; address the lack of psychodiagnostic material which takes into account the value changing trends in a rapidly developing world; go deeper into identifying primary value regulators in online interactions; and further investigate the differences between initial and actual values. The main trends in moral value transformation are: 1) the assimilation of Western values, manifesting in a decline in collective values in favor of individualism; 2) the informatization of values and the increasing role of media and social networks as moral compass transmitters; and 3) a growing gap in value continuity between generations.

Keywords: moral values of youth, spiritual values, information society, morality, transformation of values

Введение

Морально-нравственные ценности, производные от культуры, ориентируют личность в сфере общественных отношений и определяют направление деятельности отдельной личности, а значит, и

развитие общества в целом. Вследствие этого значимым и актуальным представляется исследование изменений, происходящих в системе духовных ценностей молодого поколения. Данные изменения могут быть обусловлены различными

причинами. М. В. Зубова описывает некоторые факторы переоценки ценностей, с которыми связана трансформация традиционных ценностей: технократизация мировоззрения, глобальное взаимодействие на уровне народов и культур, распространение плюрализма, изменение социальной системы, связанное с обесцениванием ориентиров предыдущих поколений и многие другие (Зубова 2017). В целом, процесс трансформации ценностей имеет различный характер в разное время: в кризисные для истории периоды наблюдается наиболее кардинальное их изменение, в стабильные – линейное, соответствующее заданному курсу (Рассадина 2005). Например, Д. Ю. Вагин в качестве переломного момента отечественной истории, с которым связаны культурные перемены, и, как следствие, распад существующей системы ценностей и ее последующие изменения, называл кризис 90-х годов 20-го века и распад СССР (Вагин 2016). Так, события прошлого столетия послужили основой для кардинальных перемен в системе ценностей россиян и последующих ее изменений.

Цель статьи – выявить основные тенденции в трансформации нравственных ценностей современной молодежи.

Материалы и методы

Для реализации поставленной цели использовался метод контент-анализа, с помощью которого были проанализированы современные эмпирические, теоретические и обзорные статьи, посвященные проблеме изменений морально-нравственных ценностей молодежи в эпоху современности.

Результаты и их обсуждение

Рассматривая процесс формирования ценностных ориентаций как закономерный результат социализации, М. В. Зубова выделяет социальные условия развития личности в качестве детерминант, определяющих их специфику и содержание (Зубова 2017). Так, в качестве глобального источника формирования ценностей выступают культурные, социально-

экономические, идеологические, национальные условия жизни, а как источник формирования морально-нравственных ценностей – культура, идеология государства, а также господствующая религиозная конфессия.

Опросное исследование П. М. Зекиевой и А. А. Абазовой было посвящено двум вопросам: что влияет на духовно-нравственное воспитание и какими должны быть основные принципы нравственного воспитания молодежи (Зекиева, Абазова 2023). В качестве факторов влияния молодежь называла качества личности и социальные институты. Вопрос нравственного воспитания сводился к формированию определенного отношения к людям, отношения к себе, к взрослости, а также развитию трудолюбия. Первоначально в исследовании осящались традиционные источники формирования нравственности, среди которых превалировали личностные особенности, такие как патриотизм, честь, доверие, гражданственность, социальная солидарность, человечность, в меньшем количестве были обозначены типы отношений, в которых раскрывается нравственное поведение – это дружба, любовь и семья. У молодежи, таким образом, трансформировались представления о том, откуда произрастает нравственность, большую роль в этом процессе стали занимать СМИ. В этом состоит информатизация повседневной жизни современного человека, на наш взгляд.

В других исследованиях была обозначена проблема отсутствия примеров для подражания, нравственных идеалов, героев, которые бы выступали трансляторами ценностей для подрастающего поколения и молодежи. Изучение идеалов студенческой молодежи в исследовании И. А. Николаевой выявило значительный процент респондентов, у которых не обнаружено как эталонов идеального или желательного поведения (более 40 %), так и анти-идеалов (47%). Данные результаты объяснялись как следствие завышенной самооценки (Николаева 2022). В резуль-

тате опроса Е. Ю. Кудрявцевой было обнаружено, что до 68% детей от 14 до 18 лет «ни на кого не хотят быть похожими». При этом взрослеющая молодежь стремится к самореализации, гармонизации жизни во всех ее сферах и социальной полезности. Можно сказать, что несмотря на размытое представление об идеале и примерах для подражания, подростки продолжают идею о поиске собственной аутентичной жизни, которая закрепились у молодежи 19–35 лет (Кудрявцева 2023).

П. М. Зекиева, А. А. Абазова указывали в качестве одного из традиционных источников нравственности гражданственность (Зекиева, Абазова 2023). В упомянутом исследовании Е. Ю. Кудрявцевой подчеркивается, что гражданственность слабо сформирована как у подростков, так и у молодежи. Данный факт указывает на снижение значимости данного внутриличностного образования. Авторы также говорят о трансформации семейных ценностей: молодежь отдает приоритет профессиональной самореализации и карьере, которые выступают основанием для дальнейшего создания семьи. Она откладывает рождение детей либо же признает нежелание иметь детей. Сам институт семьи транслирует традиции, которые интересны молодежи, но не выступают примером для подражания, вследствие чего транслируемые ценности не находят своего адресата (Кудрявцева 2023). Можно сделать вывод о том, что роль института семьи как транслятора традиционных нравственных ценностей постепенно ослабевает, но на этот счет существует противоречивое мнение исследователей.

Современник Д. Ю. Вагин подчеркивает, что главные трансляторы духовно-нравственных ценностей – институты семьи и образования (Вагин 2016). Действуя сообща, они обеспечивают передачу базовых ценностей, таких как любовь, добро, патриотизм, семья, труд. Д. Ю. Вагин также говорит о наличии вакуума в системе ценностных ориентаций, вызванном распадом СССР в 90-х годах 20-го века. С его точки зрения, наблюдается раз-

рыв в межпоколенческой преемственности духовно-нравственных ценностей, а также поворот идейных взглядов молодежи в направлении ценностей успеха любой ценой, карьеры, личной безопасности и социальной безучастности, что соответствует образцам западного либерализма.

Институт семьи оценивается как проводник традиционных ценностей; семья выступает одной из ключевых ценностей в жизни молодежи (Кожевникова, Старовойтова, Яценко 2019). Согласно концепции поколений К. Мангейма, трансформация базовых ценностей молодежи невозможна без поддержки старшего поколения и контроля с их стороны, что подчеркивает роль семьи в процессе трансляции ценностей и формировании ценностной среды будущего поколения (Вагин 2016). Несмотря на значимость семьи как ценности, молодежь при этом проявляет анти-семейное поведение (Фомичева 2018). О. А. Катренко объясняет данное противоречие с точки зрения разрыва между декларируемой и реальной ценностью семьи (Катренко 2018).

Усиливается влияние таких трансляторов ценностей, как СМИ и информационная среда (Макаев 2016). Существуют исследования по выявлению взаимосвязи и влияния между базовыми ценностями и вовлеченностью в использование информационно-компьютерных технологий, но проблема исследования информационного влияния на моральные ценности и убеждения и, наоборот, влияния морально-нравственных ценностей на использование интернета, остается малоизученной (Barque-Duran, Pothos, Hampton et al. 2017; Bagchi, Udo, Kirs et al. 2015). По С. В. Афанасьеву, на смену традиционным ценностям приходят ценности нового типа общества (Афанасьев 2017), меняется способ передачи ценностей (Бражникова 2012; Зекиева, Абазова 2023; Кудрявцева 2023). Взаимодействие людей в новом пространстве вызывает необходимость возникновения новых регуляторов поведения в сети, в частности, ценностей. С. В. Афанасьев

описывает утрачиваемые с информатизацией традиционные ценности: ценность личного пространства и интимности против публичности, раскрытия личной информации; обезличенность поступков в интернете приводит к эскалации агрессии и демонстрации насилия, утрачивается человечность; ценность общения в сети приводит к разрыву реальных социальных связей; в информационном обществе предпочтение отдается не традиционным семейным ценностям, а кратковременным контактам. Наконец, ценности, являясь продуктом культуры, трансформируются под влиянием социального опыта, транслируемого в сети: ранее недоступные в виду географической отдаленности культуры ценности начинают оказывать влияние на личность благодаря информационным технологиям (Афанасьев 2017). К информационным ценностям, регулирующим взаимоотношения в сети, можно отнести *анонимность, неприкосновенность частной жизни, информационную безопасность, доверие, право собственности, социальную справедливость* (Афанасьев 2017; Дьячкова, Шафикова 2022).

По мнению С. В. Афанасьева, следствием влияния информационной среды является популяризация либеральных идей, в корне отличных от традиционных. Оно проявляется, в частности, в изменении механизма регуляции поведения под воздействием ценностей. Происходит смена абсолютизма ценностей, когда доминирующая ценность в иерархии ценностей личности оказывает господствующее влияние на все поведение личности, его релятивизмом (Афанасьев 2017). Так, например, в опросе Л. В. Кожевниковой, И. Е. Старовойтовой и О. Ю. Яценко нарушение морального поведения одним из респондентов объяснялось так: «мораль относительна» (Кожевникова, Старовойтова, Яценко 2019).

Современные исследователи обсуждают компромисс между западными и отечественными традициями, а также ассимиляцию либеральных идей (Кожевникова, Старовойтова, Яценко 2019). Наиболее

распространенный способ выделения групп ценностей основывается на принципе новизны и подразумевает группу традиционных и модернистских ценностей (Кудрявцева 2023), которым также соответствуют названия «современные», «постиндустриальные», «информационные» ценности, ценности «институциональной этики» (Афанасьев 2017). К традиционным нравственным ценностям россиян разные исследователи относят *самопожертвование, бескорыстие, патриотизм и гражданственность, трудолюбие, доброту, человеколюбие, долг, коллективизм, справедливость, честность, отзывчивость, нестяжательство* (Вагин 2017; Макаев 2016; Кирилина 2012). К ассимилированным ценностям можно отнести *независимость, свободолюбие, самостоятельность, индивидуализм, предприимчивость, персональную ответственность, конкурентоспособность* (Кожевникова, Старовойтова, Яценко 2019; Бурняшева 2017). Проблема уточнения классификации нравственных ценностей остаётся актуальной.

Заключение

Таким образом, можно отметить следующие направления изменений нравственных ценностей: 1) частичная ассимиляция западных ценностей, которые дополняют традиционные нравственные ценности; 2) возрастание роли СМИ и ИКТ как трансляторов ценностей; 3) изменение содержания ценностных ориентаций у молодого поколения как следствие увеличения разрыва преемственности между поколениями и изменения трансляторов нравственных ценностей.

Сама причастность к информационной реальности начинает выступать источником новых информационных ценностей – нравственных регуляторов поведения. На основании источника ценностей и основной среды их реализации можно выделить информационные и традиционные ценности, регламентирующие деятельность в интернет-пространстве и реальных взаимоотношениях.

Другое предлагаемое основание для выделения категорий нравственных ценностей – это тип общества. Так, индустриальному обществу соответствуют традиционные ценности, а постиндустриальному – совокупность ассимилированных ценностей в результате влияния других культур, а также информационного влияния. Существует необходимость дальнейшего уточнения выделенных категорий нравственных ценностей. При этом ценностные ориентации молодежи остаются противоречивыми, сочетая в себе противоположные тенденции, что подтверждает актуальность проблемы взаимосвязи ценностей (декларируемых и реальных) и поведения.

Традиционные ценности трансформируются в связи с тем, что сами традиции представляют все меньшее значение для молодежи, и, по мнению авторов, дальнейшее изучение нравственных ценностей молодежи современности является перспективным направлением для исследования. В связи с интенсивными социокультурными изменениями более явно ощущается изменение ценностной картины мира общества, а существующий психодиагностический материал, который не учитывает современные тенденции этих изменений, не дает полного представления о системе нравственных ценностей молодого поколения.

Литература

- Афанасьев, С. В. (2017) Конфликты моральных ценностей в культуре информационного общества. *Конфликтология*, № 2, с. 48–60.
- Бражникова, А. Н. (2012) Нравственные ценности современной молодежи в системе ценностных ориентаций. *Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета*, № 1 (30), с. 135–138.
- Бурнашева, Л. А., Газгиреева, Л. Х. (2017) Трансформация духовно-нравственных ценностей молодежи в современном российском обществе: социально-философский аспект. *Вестник Калмыцкого университета*, № 2 (34), с. 122–128.
- Вагин, Д. Ю. (2016) Межпоколенческая преемственность духовно-нравственных ценностей в российском обществе. *Дискуссия*, №7 (70), с. 52.–58.
- Дьячкова, Ю. Р., Шафикова, Г. Р. (2022) Мораль информационного общества. В кн.: *Актуальные проблемы коммуникации: теория и практика: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции, 26 октября 2022*. Уфа: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский университет науки и технологий», с. 41–45. DOI: 10.33184/apktp14-2022-10-26.8
- Зекиева, П. М., Абазова, А. А. (2023) Проблема духовно-нравственного воспитания молодежи в современных условиях. В кн.: *Молодые исследователи: Сборник материалов III Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Грозный, 08 февраля 2023 года*. Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, с. 182–187.
- Зубова, М. В. (2017) Проблема трансформации нравственных ценностей личности в процессе социализации. *Булгаковские чтения*, № 11, с. 194–202.
- Кожевникова, Л. В., Старовойтова, И. Е., Яценко, О. Ю. (2019) Трансформация духовно-нравственных ценностей молодежи в контексте глобализации. *Вестник университета*, № 7, с. 164–169. DOI: 10.26425/1816-4277-2019-7-164-169
- Кудрявцева, Е. Ю. (2023) Особенности ценностных ориентаций молодежи в современном меняющемся мире. В кн.: Г. Ю. Лизунова (ред). *Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной году педагога и наставника, Республика Алтай, Горно-Алтайск, 15 февраля 2023 года*. Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, с. 25–28.
- Макаев, Х. А. (2016) Социально-философский анализ трансформации духовно-нравственных ценностей и ориентиров современной молодежи. В кн.: *Проблемы внедрения результатов инновационных разработок: сборник статей международной научно-практической конфе-*

ренции, Челябинск, 03 ноября 2016 года, часть 2. Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью "ОМЕГА САЙНС", с. 79–81.

- Николаева, И. А. (2022) Идеалы студенческой молодежи в соотношении с настоящим, возможным и анти-идеальным. *Образование и наука*, т. 24, № 4, с. 168–199. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-4-168-199
- Рассади́на, Т. А. (2005) *Трансформации традиционных русских ценностей в нравственных ориентациях россиян. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора социологических наук*. М., Московский педагогический государственный университет, 46 с.
- Фомичева, Т. В. (2018) Ценность семьи и репродуктивное поведение россиян: реальность наступившего тысячелетия. *Социальная политика и социология*, т. 17, № 2 (127), с. 151–160. DOI: 10.17922/2071-3665-2018-17-2-151-160
- Wilson, A., Stefanik, C., Shank, D. B., (2022) How do people judge the immorality of artificial intelligence versus humans committing moral wrongs in real-world situations? *Computers in Human Behavior Reports*, vol. 8 (56), article 100229. DOI: 10.1016/j.chbr.2022.100229
- Barque-Duran, A., Pothos, E. M., Hampton, J. A., Yearsley, J. M., (2017) Contemporary morality: Moral judgments in digital contexts. *Computers in Human Behavior*, vol. 75, pp. 184–193. DOI: 10.1016/j.chb.2017.05.020
- Bagchi, K. K, Udo, G. J, Kirs, P. J, Choden, K., (2015) Internet use and human values: Analyses of developing and developed countries. *Computers in Human Behavior*, vol. 50, pp. 76–90. DOI: 10.1016/j.chb.2015.03.055

References

- Afanasyev, S. V. (2017) Konflikty moralnykh tsennostey v kul'ture informatsionnogo obshchestva [Conflicts of moral values in the culture of the information society]. *Konfliktologiya — Conflictology / nota bene*, no. 2, pp. 48–60. (In Russian)
- Bagchi, K. K, Udo, G. J, Kirs, P. J, Choden, K., (2015) Internet use and human values: Analyses of developing and developed countries. *Computers in Human Behavior*, vol. 50, pp. 76–90. DOI: 10.1016/j.chb.2015.03.055 (In English)
- Barque-Duran, A., Pothos, E. M., Hampton, J. A., Yearsley, J. M., (2017) Contemporary morality: Moral judgments in digital contexts. *Computers in Human Behavior*, vol. 75, pp. 184–193. DOI: 10.1016/j.chb.2017.05.020 (In English)
- Brazhnikova, A. N. (2012) Nравstvennyye tsennosti sovremennoy molodezhi v sisteme tsennostnykh oriyentatsiy [Moral values of modern youth in the system of value orientations]. *Vestnik Severo-Kavkazskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta — Bulletin of the North Caucasus State Technical University*, no. 1 (30), pp. 135–138. (In Russian)
- Burnyasheva, L. A., Gazgireyeva, L. Kh. (2017) Transformatsiya dukhovno-nравstvennykh tsennostey molodezhi v sovremennom rossijskom obshchestve: sotsial'no-filosofskiy aspekt [Transformation of the spiritual and moral essence of molodezhi in the contemporary Russian society: a social and philosophical aspect]. *Vestnik Kalmytskogo universiteta — Bulletin of Kalmyk University*, no. 2 (34), pp. 122–128. (In Russian)
- Diachkova, Yu. R., Shafikova, G. R. (2022) Moral' informatsionnogo obshchestva [The morality of the information society]. In: *Aktualnye problemy kommunikatsii: teoriya i praktika: materialy XIV Vse-rossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. 26 oktyabrya 2022 [Actual problems of communication: theory and practice: materials of XIV All-Russian scientific-practical conference, October 26, 2022]*. Ufa: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ufa University of Science and Technolog" Publ., pp. 41–45. (In Russian)
- Fomicheva, T. V. (2018) Tsennost' sem'i i reprodaktivnoye povedeniye rossiyan: realnost' nastupivshogo tysyacheletiya [Family value and reproductive behavior of Russians: the reality of the coming millennium]. *Sotsial'naya politika i sotsiologiya — Social policy and sociology*, vol. 17, no. 2 (127), pp. 151–160. (In Russian)
- Kozhevnikova, L. V., Starovoytova, I. E., Yatsenko, O. Yu. (2019) Transformatsiya dukhovno-nравstvennykh tsennostey molodezhi v kontekste globalizatsii [Transformation of spiritual and moral values of youth in the context of globalization]. *Vestnik universiteta — University Bulletin*, no. 7, pp. 164–169. (In Russian)

- Kudryavtseva, E. Yu. (2023) Osobennosti tsennostnykh oriyentatsij molodezhi v sovremennom menyayushchimsya mire [Features of value orientations of young people in today's changing world]. In: G. Yu. Lizunova (ed.). *Tsennostnyye oriyentatsii molodezhi v usloviyakh modernizatsii sovremennogo obshchestva: materialy Vserossiyskoj s mezhdunarodnym uchastiyem nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoj godu pedagoga i nastavnika. Respublika Altaj. Gorno-Altajsk. 15 fevralya 2023 goda* [Value orientations of young people in the conditions of modernization of modern society: materials of the All-Russian with international participation scientific-practical conference. dedicated to the year of teacher and mentor. Altai Republic. Gorno-Altai. February 15, 2023]. Gorno-Altai: BIC GAGU Publ., pp. 25–28. (In Russian)
- Makayev, Kh. A. (2016) Sotsialno-filosofskij analiz transformatsii dukhovno-nravstvennykh tsennostej i oriyentirov sovremennoj molodezhi [Socio-philosophical analysis of the transformation of spiritual and moral values and orientations of modern youth]. In: Problemy vnedreniya rezultatov innovatsionnykh razrabotok: sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chelyabinsk. 03 noyabrya 2016 goda. Tom Chast 2. [Problems of implementation of the results of innovative developments : collection of articles of the international scientific-practical conference, Chelyabinsk, November 03, 2016], part 2]. Chelyabinsk: LLC "OMEGA SAINS" Publ., pp. 79–81. (In Russian)
- Nikolayeva, I. A. (2022) Idealy studencheskoj molodezhi v sootnesenij s nastoyashchim, vozmozhnym i anti-idealnym [Ideals of student youth in correlation with the present. possible and anti-ideal]. *Obrazovanie i nauka — Education and science*, vol. 24, no. 4, pp. 168–199. (In Russian)
- Rassadina, T. A. (2005) *Transformatsii traditsionnykh russkikh tsennostej v нравstvennykh oriyentatsiyakh rossiyan* [Transformations of traditional Russian values in the moral orientations of Russians]. Extended abstract of doctoral dissertation (Sociological Sciences). Moscow, Moscow Pedagogical State University, 46 p. (In Russian)
- Vagin, D. Yu. (2016) Mezhpokolencheskaya preymstvennost' dukhovno-nravstvennykh tsennostej v rossiyskom obshchestve [Intergenerational continuity of spiritual and moral values in Russian society]. *Diskussiya — Discussion*, no. 7 (70), pp. 52–58. (In Russian)
- Wilson, A., Stefanik, C., Shank, D. B., (2022) How do people judge the immorality of artificial intelligence versus humans committing moral wrongs in real-world situations? *Computers in Human Behavior Reports*, vol. 8 (56), article 100229. DOI: 10.1016/j.chbr.2022.100229 (In English)
- Zekiyeva, P. M., Abazova, A. A. (2023) Problema dukhovno-nravstvennogo vospitaniya molodezhi v sovremennykh usloviyakh. [The problem of spiritual and moral education of youth in modern conditions]. In: *Molodyye issledovateli: Sbornik materialov III Vserossiyskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Groznyy. 08 fevralya 2023 goda* [Young researchers: Proceedings of the III All-Russian Student Scientific and Practical Conference, Grozny, February 08, 2023]. Grozny: The Chechen State Pedagogical Institute Publ., pp. 182–187. (In Russian)
- Zubova, M. V. (2017) Problema transformatsii нравstvennykh tsennostej lichnosti v protsesse sotsializatsii [The problem of transformation of moral values of personality in the process of socialization]. *Bulgakovskie chteniya — Bulgakov's readings*, no. 11, pp. 194–202. (In Russian)

Психолого-педагогическая направленность диалоговых произведений В. Н. Карпова

К. Г. Сорокин¹

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

Сведения об авторе:

Константин Геннадьевич Сорокин
e-mail: kogensorus@gmail.com

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Статья посвящена психолого-педагогической направленности диалогических произведений В. Н. Карпова, в которых выдающийся философ и психолог середины XIX века излагает свои психологические взгляды. Содержанию этих взглядов не отводится место в докладе, поскольку в нём делается полновесный акцент на технической стороне, — на диалоговом жанре изложения Карповым своей психологии. Исследование докладчика показывает, что диалоговый метод Кар-

повым избран не случайно, — он имеет целью ввести юного читателя в диалектическую беседу, где читателю отводится место полноправного участника диалога, разворачивающегося в книге. Таким образом, читатель необходимо усваивает роль "третьего участника" в диалоге между Наставником и Учеником, соединяя в себе обе познавательные позиции, названные нами гносеотипами. Такое положение читателя формирует и актуализирует в нём архетип Смысла как важнейшую структуру духовной зрелости человека. В статье выявляется содержание гносеотипов как познавательных элементов психодинамики, в отличие от известных сегодня метафор трансактного анализа, где эго-позиции Ребёнка, Родителя и Взрослого выражают психоэмоциональную динамику межличностных отношений. В тексте Карпова дети играют роль учеников, взыскующих познаний, в то время как роль родителя определяется учёным наставничеством. Взрослость же является процессуальной формой актуализации духовной зрелости человека, которую, как сказано выше, реализует самый формат диалектической беседы, вовлекающей читателя в психодинамический смысловой контекст. Мы назвали в статье эту роль Мудрецом, поскольку такое понятие охватывает не только философскую традицию понимания духовно-познавательной сущности человека, но и архетип смысла, известный под этим именем в современном юнгианстве. В когнитивной психодинамике, раскрываемой методом диалектической беседы, архетип смысла является ключевым синтетическим элементом познавательного процесса и развития человеческой личности.

В статье высказывается гипотеза, согласно которой изучение и использование метода диалектической беседы в образовательном процессе может расширить арсенал педагогического инструментария и усилить эффективность как процесса обучения, так и становления духовной зрелости обучающихся лиц.

Ключевые слова: В. Н. Карпов, психология, диалектическая беседа, третий участник, архетип Смысла

Psychological and educational orientation of V. N. Karpov's dialogues

K. G. Sorokin¹

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

Author:

Konstantin G. Sorokin

e-mail: kogensorus@gmail.com

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article discusses psychological and pedagogical orientation of V. N. Karpov's dialogues. Karpov is an outstanding philosopher and psychologist of the mid-19th century. Karpov's dialogues reflect his psychological views. The article does not explore the content of the dialogues, instead, it focuses on the technical side, i.e., the genre of a dialogue as a tool to present Karpov's views on psychology. The research shows that it was not by chance that Karpov chose the dialogue as a method. Karpov's method aims to engage the young reader into a dialectical conversation. Thus, the reader becomes a full-fledged partici-

pant of the dialogue unfolding in the book. The dialogue between the Mentor and the Student engages the reader as the 'third participant'. The Mentor and the Student combine both cognitive positions, which we call epistemological types. The position of the reader shapes and actualizes the archetype of Meaning, as the most important aspect of a person's spiritual maturity.

The article reveals the content of epistemological types as cognitive elements of psychodynamics. This is in contrast to the well-known metaphors of transactional analysis, where the ego-positions of the Child, Parent, and Adult express the psycho-emotional dynamics of interpersonal relationships. In Karpov's text, children play the role of students seeking knowledge, while the role of the parent is scientific mentoring. Adulthood is a procedural form of actualization of a person's spiritual maturity, which, as stated above, is realized by the very format of a dialectical conversation that involves the reader in a psychodynamic semantic context. The article denotes this role as the Sage, since the concept embraces not only the philosophical tradition of understanding the spiritual and cognitive essence of the human, but also the namesake Jungian archetype of meaning. Cognitive psychodynamics revealed through dialectical conversation, embraces the archetype of meaning as a key synthetic element of the cognitive process and development of the human personality.

The article puts forward a hypothesis that the study and use of the method of dialectical conversation in teaching and learning can expand the range of educational tools and enhance the effectiveness of both the learning process and the development of spiritual maturity in students.

Keywords: V. N. Karpov, psychology, dialectical conversation, third participant, archetype of Meaning

В то время, как славянофилы и западники состязались в мнении о достоинстве и недостатках самобытных начал для русской философии и культуры, в стенах Санкт-Петербургской Духовной Академии молитвенно-тихо, почти келейно, проходили беседы студентов с профессором, имя которого стало затем нарицательным в философских кругах родного отечества.

Проф. Василий Николаевич Карпов (1798—1867) был далёк от идеологической полемики; его можно назвать скорее «кабинетным» философом (Карпов 1860, 217), но в самом положительном значении этого слова, подразумевающего не схоластическую отвлечённость мысли, а высочайший научный аристократизм и душевную преданность философскому иде-

алу. Удивительно, но наследие этого выдающегося философа остаётся до сих пор не изученным, при том, что он был одним из первых мыслителей, предпринявшим создание целостной и вполне оригинальной системы русской философии. Он был одним из первых в нашем отечестве, кто увидел в психологии не только сердце и душу философии, но интегральное начало всех существующих и возможных наук о человеке.

Один из самых авторитетных представителей московской духовно-академической философии того времени, епископ Никанор (Бровкович), писал: «Карпов философ современный нам; но, изучив, трудом целой и долгой ученой жизни, до последних оснований и подробностей, все философские системы, сколько современные, столько-же и древние, он не увлекся духом своего века, сумев сохранить свою личную самобытность и самостоятельно проложить своей философской мысли дорогу сквозь густую мглу, воздвигнутую столкновением крайне разнообразных, до противоположности, течений современного философствования, к свету, который наиболее ярко и крепко сияет из глубины веков, который не осилили затмить тысячелетия» (Никанор 1876, 201). Этот свет, для Карпова, исходил, с одной стороны, из родников христианского богомыслия, с другой, из вечной философской классики, основу которой представляет платоновский идеализм (Ряполов 2014). Но почему именно платоновская философия поставлялась Карповым во главу угла? В чём уникальность и ценность Платона в отношении общих основ человеческого сознания? В статье о сочинениях Платона, которые были переведены самим Карповым¹, он писал, что «[...] на философию Платона надобно смотреть, как на систематический отчет

в религиозных и нравственных помыслах всего человечества: Платон пережил как бы все века, сочетал в своем созерцании стремления всех умов и сердец, и разрозненное, разнохарактерное высказал в одной гармонически сложенной поэме» (Карпов 1864а, 114). Не удивительно поэтому, что британский философ и математик Альфред Уайтхед (1861–1947) называл всю европейскую философию комментарием к учению Платона об идеях. А знаменитый Артур Шопенгауэр отмечал ещё и чисто практическую особенность философии Платона: никакая философия, говорил он, не в состоянии научить человека мыслить, за исключением одной – платоновых диалогов (Шопенгауэр 2001). Секрет такого воздействия диалогов Платона на читателя заключается, по видимому, в том, что самый диалогический жанр, включаясь в ритм внутреннего диалога, ведёт читателя, с одной стороны, к предзаданной логике авторской мысли, а с другой, оставляет простор личному самозмышлению. Такая синергия лежит в основе мзевтического (повивального, от др.-греч. $\mu\alpha\iota\epsilon\upsilon\tau\iota\kappa\acute{\eta}$) метода Сократа, который, как известно, не поучал своих учеников, а помогал наводящими вопросами родиться в их голове новому знанию. Именно так и построены диалоги Платона: читатель внутри себя раскрывает полифонию философствующих голосов, столкновение которых побуждает мысль к диалектическому самооткровению.

Неудивительно, что сократовский метод был положен в основу психотерапевтической беседы, в которой терапевт не столько «делится мудрыми советами», сколько «подталкивает» клиента к встрече с самим собой путём наводящих вопросов. Поэтому крайне важно читать Платона не только тем, кто желает прикоснуться к философским родникам и научиться мыслить, но и психологам, которым необходимо воспитывать в себе культуру мзевтического диалога.

Искусство мзевтического диалога, или, можно также сказать, диалектической беседы, Василий Карпов использовал

¹ Карпов подарил России первый полный перевод сочинений Платона (6 томов), который выполнил с высочайшим искусством и учёной точностью. А что особенно ценно в этом издании, так это подробные комментарии самого Карпова, которые он предпосылал каждому диалогу.

на своих лекциях со студентами, когда состоял профессором философских наук в Петербургской Духовной Академии (с 1835 по 1867 гг.). По воспоминаниям учеников, «лекции его отличались самым живым изложением и полным отсутствием педантической сухости. Нередко имели место ученые беседы учителя с учениками наподобие тех, какие он хорошо изучил у Платона; в таких случаях В.Н. особенно воодушевлялся, и это приводило его к убедительнейшим импровизациям» (Миртов 1898, 39–40).

В журнале «Детское чтение» (приложение к журналу «Странник» за 1864 г.) Карпов опубликовал четыре диалога, последовательно описывающих систему его собственных психологических воззрений. Действующими лицами диалогов выбраны: отец и двое его детей (Петя и Маша). Возраст детей автором не обозначен, но складывается впечатление, что это дети школьного возраста, скорее всего от 10 до 14 лет. На первый взгляд, форма диалогов может показаться даже несколько вычурной, поскольку детские реплики и суждения не выглядят соответствующими возрасту, контурно намеченному в повествовании. Мы видим мудрого отца, постигшего тайны человеческой души, и любопытных детишек, которые держат беседу, вроде бы, с подобающей ребёнку наивностью, но проявляющих, при этом, отнюдь «не детскую» смыслённость и рассудительность. Это двоякое впечатление способно поселить в душе зрелого читателя «когнитивный диссонанс» и сформировать мнение об этом техническом приёме как о художественном недостатке. Но мы избежим такого мнения, если учтём следующую существенную особенность: обсуждаемые нами диалоги имеют педагогическую направленность и предназначены они для «детского чтения», а точнее сказать – для юношества. Теперь, если мы поймём такой формат диалога не как художественный недостаток, а как избранный психолого-педагогический приём, то необходимо в нём будет признать и соответствующую методу. Поможет нам в её

определении популярная сегодня матрица психологических отношений, представленная в берновских метафорах: Ребёнок, Родитель и Взрослый. В то время как Ребёнок (в двух лицах противоположного пола) и Родитель (их отец) в тексте выражены определённо, роль Взрослого представлена имплицитно. Эта роль у Карпова актуально присутствует как в Родителе, так и в Ребёнке (в детях), составляя живой контекст общего смысла, который непосредственно проецируется в душу юного читателя. Получается, что «взрослость» юного читателя присваивается ему априори: он невольно оказывается в позиции зрелого, понимающего человека. И такому читателю остаётся лишь осваиваться с данной ролью, «высвобождая» из собственных недр души *свитые* в ней потенции *саморазвития*. Таким образом, избранный Карповым художественный приём, в котором родитель и его дети общаются на уровне взрослых собеседников, представляется нам такой психолого-педагогической мерой, благодаря которой юный читатель получает внутренний стимул к «взрослению», – к становлению в осмысленном порядке бытия.

Итак, процесс самомышления у юного читателя определён в диалогах тремя познавательными эго-позициями: позицией ищущего познания ребёнка, позицией дающего знание родителя и, наконец, промежуточной позицией зрелого сознания, которое рождается не от диалектического противоречия, как примиряющий фактор, а задаётся «предопределяющей гармонией» авторского смысла. Но это только одна часть смысла. Другая же сторона смысла принадлежит творческой воле читателя. Авторский смысл символизирует сферу общих идей, предопределяющих содержание текста. Читательский смысл символизирует новое, частное, конкретное и особенное в прочтении.

Если мы отвлечёмся от берновских метафор, которые призваны объяснять не познавательную, а эмоциональную динамику, в значениях социального взаимо-

действия, и приищем образы, более соответствующие когнитивному психодинамическому строю, то увидим механику самопознания, которой Карпов хотел осуществить свой психолого-педагогический проект в произведениях диалогического жанра.

Попытаемся схематически изобразить реализацию самопознания, которую, как мы предполагаем, осуществляет юный читатель при чтении диалогических произведений Карпова. Вместо Ребёнка и Родителя (как в ТА)², мы выберем когнитивные «эго-состояния», которые будем, соответственно, называть гносеотипами (от греч. γνώσις — знание и τύπος — отпечаток). За основу мы возьмём образ Мудреца, как признанный в юнгианстве архетип смысла. Для нас этот центральный гносеотип характеризуется неопределённым состоянием сознания («ни то, ни это» // «и то, и это»), или *точкой возможности*, определяющей диалектическую поляризацию со-знания, где знание, с одной стороны, уже «есть», с другой, ещё «не есть». Тот, кто знанием ещё не обладает, но стремится к нему, может быть назван Искателем, или лучше, в данном случае, Учеником, а тот, кто им уже обладает, он не ищет (ибо знает), а транслирует, сообщает о нём, а потому может быть назван Просветителем, или лучше, в данном случае, Наставником. Итак, когнитивную триадиную динамику мы составили из гносеотипов: Мудреца, Ученика и Наставника. Каждый человек может обнаружить в себе все три состояния, с преобладанием – в тот или иной момент, в той или иной ситуации – одного из них. Однако состояние Мудреца является обычно не актуальным, а вспомогательным, обеспечивающим возможность отношения к знанию. В диалоге Наставника и Ученика Мудрец составляет промежуточное звено, где встречаются авторский и читательский смыслы. Таким образом, у Карпова просветительские диалоги отца со своими детьми

пробуждают в душе юного читателя архетип Смысла или Мудреца, и формируют в нём зрелость творческого самомышления.

Синтетический метод Карпова даёт нам простор для таких выводов, с апелляцией к архетипам и даже к субличностям как олицетворению высших психических функций, откуда сам Карпов в третьем диалоге использует метафоры Писца (или Архивариуса), Живописца и Художника, олицетворяющих память, воображение и внимание. Собственно, этими психическими функциями Карпов обрисовывает темпоральную динамику жизненного пути личности как связующих элементов прошлого, настоящего и будущего в единстве психического. В отличие от формальных сил души (рассудок, воля и чувство), Архивариус, Художник и Живописец являют у Карпова материальные силы, при том, Архивариус и Художник дают материал Живописцу (Карпов 1864), который из него уже формирует картину грядущего. Темпоральная структура жизненного пути личности определяется устремлённостью человека к будущему и теми представлениями, которые он имеет о будущем. Творческая сила Художника, внимающего настоящему моменту действительности, исполнена, с одной стороны, энергией возможного, предписанного воображением Живописца, с другой, факторами необходимого, записанного в памяти Архивариусом. Материальные силы души наполняют и взаимно обуславливают друг друга. Но формируются они под влиянием рассудка, воли и чувства. Наконец, образовательную силу они обретают в гносеотипах, которые мы здесь наметили в лицах: Мудреца, Ученика и Наставника.

Идея самопознания, поставленная Карповым во главу угла (Прасолов 2016) всякого образовательного процесса как процесса самореализации человека, получает у него полновесное практическое разрешение в произведениях диалогического жанра, где психодинамические структуры входят не только в композици-

² Сокращённое название Трансактного анализа, которое использовал Э. Берн и его последователи.

онный строй произведения, но и вовлекают в этот строй познавательные акты читателя. Метод диалектической беседы, рождённый в Сократо-Платоновской школе, был сочувственно воспринят русской философской традицией (Веневитинов, Одоевский и др.), но Карпов придал этому методу ключевое образовательное значение, соединив его со структурными особенностями психодинамики.

Изучение и использование метода диалектической беседы в образовательном

процессе может расширить арсенал педагогического инструментария и усилить эффективность как процесса обучения, так и становления духовной зрелости обучающихся лиц. При этом, конечно, сегодня таким инструментом может быть не только литературный жанр, но и всевозможные игровые технологии, положительно зарекомендовавшие себя в системах современной психологии и педагогики.

Литература

- Карпов, В. Н. (1860) О самопознании. *Странник*, т. 1, с. 207–231.
- Карпов, В. Н. (1864a) Сочинения Платона, переведенные с греческого и объясненные профессором Карповым. *Странник*, т. 2, с. 73–114.
- Карпов, В. Н. (1864b) Писец, живописец и художник. *Детское чтение: приложение к журналу «Странник»*, тетради 1–4, с. 135–176.
- Миртов Д. (1898) Заслуги проф. Василия Николаевича Карпова для русской философской мысли. В кн.: *Памяти русского философа Василия Николаевича Карпова, профессора С.-Петербургской Духовной Академии, по случаю столетия со дня его рождения. 1798–1898 гг.* СПб.: тип. Ф. Елконского, с. 37–54.
- Никанор Еп. (1876) *Позитивная философия и сверхчувственное бытие*, том 2. СПб.: Обществ. польза, 401 с.
- Прасолов, М. А. (2016) Проблема самопознания в философии В. Н. Карпова. В кн.: Прот. А. Скакалин, прот. В. Попов (ред.). *Митрофановские церковно-исторические чтения. Сборник докладов и выступлений XXIV международных рождественских образовательных чтений*. Воронеж: Центр духовного возрождения Черноземного края, с. 51–64.
- Ряполов, С. В. (2014) В. Н. Карпов и «платоновская традиция» в России. *Платоновские исследования*, вып. I, с. 325–336.
- Шопенгауэр, А. (2001) *Собрание сочинений*, т. 6. М.: Республика, 352 с.

References

- Karpov, V. N. (1860) O samopoznanii [On self-knowledge]. *Strannik*, vol. 1, pp. 207–231. (In Russian)
- Karpov, V. N. (1864a) Sochineniya Platona, perevedennye s grecheskogo i ob'yas-nennye professorom Karpovym [The works of Plato, translated from Greek and explained by Professor Karpov]. *Strannik*, vol. 2, pp. 73–114. (In Russian)
- Karpov, V. N. (1864b) Pisets, zhivopisets i khudozhnik [Scribe, painter and artist]. *Detskoe chtenie: prilozhenie k zhurnalu "Strannik"*, notebooks 1–4, pp. 135–176. (In Russian)
- Mirtov D. (1898) Zaslugi prof. Vasiliya Nikolaevicha Karpova dlya russkoi filosofskoj mysli [Merits of Prof. Vasily Nikolaevich Karpov for Russian philosophical thought]. In: *Pamyati russkogo filosofa Vasiliya Nikolaevicha Karpova, professora S.-Peterburgskoj Dukhovnoj Akademii, po sluchayu stoletiya so dnya ego rozhdeniya. 1798–1898 gg.* [In memory of the Russian philosopher Vasily Nikolaevich Karpov, professor of the Saint Petersburg Theological Academy, on the occasion of the anniversary of his birth. 1798–1898]. Saint Petersburg: F. Elkonsky Publ., pp. 37–54. (In Russian)
- Nicanor Ep. (1876) *Pozitivnaya filosofiya i sverkhchuvstvennoe bytie* [Positive Philosophy and Supersensible Being], vol. 2. Saint Petersburg: Obshchestv. Pol'za Publ., 401 p. (In Russian)
- Prasolov, M. A. (2016) Problema samopoznaniya v filosofii V. N. Karpova [The problem of self-knowledge in V. N. Karpov's philosophy]. In: Prot. A. Skakalin, prot. V. Popov (eds.). *Mitrofanovskie tserkovno-istoricheskie chteniya. Sbornik dokladov i vystuplenij XXIV mezhdunarodnykh rozhdestvenskikh obrazovatel'nykh chtenij* [Mitrofanovsky church-historical readings. Collection of re-

- ports and speeches of the XXIV International Christmas Educational readings]. Voronezh: Tsentr dukhovnogo vrozozhdeniya Chernozemnogo kraya Publ., pp. 51–64. (In Russian)
- Ryapolov, S. V. (2014) V. N. Karpov i “platonovskaya traditsiya” v Rossii [V. N. Karpov and the “Platonic tradition” in Russia]. *Platonovskie issledovaniya — Platonic studies*, vol. I, pp. 325–336. (In Russian)
- Schopenhauer, A. (2001) *Sobranie sochinenij [Collected Works]*, vol. 6. Moscow: Respublika Publ., 352 p. (In Russian)

Психотехническая модель адаптации как проблемно-целевой ориентир для проектирования адресных практик повышения жизнестойкости субъектов образования

Д. Г. Сороков¹

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет
127051, Россия, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29

Сведения об авторе:

Дмитрий Георгиевич Сороков

SPIN: 7011-1238

Scopus AuthorID: 441265

ORCID: 0000-0003-1520-5511

e-mail: SorokovDG@mgppu.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Автор развивает психотехнический подход Ф. Е. Василюка: «движение» от теории, обеспечивающей целостное видение проблемы психосоциальной адаптации человека в «мировом обществе риска», к комплексу практик посредством синтеза модели, научно объясняющей степень и механизмы эффективности методов.

В основе модели – теории Р. Плутчика с коллегами, обеспечивающие системное представление о четырех универсальных проблемах адаптации и принципиальных средствах их решения: универсальном (эмоции) и трех специфических (механизмы психологической защиты, стили совладания и определенные виды социальной самореализации). Проблемы связаны с базисными психологическими потребностями: проблема **иерархии** (свободы) – с потребностью в автономии;

территориальности (освоенности) – в успехе; **идентичности** (самопринятия) – в признании; **временности** (социальной поддержки) – в безопасности.

Модель. Введено представление об адаптивном профиле субъекта (индивидуального или коллективного), обеспечивающим строгую дифференциацию состояний всех универсальных проблем адаптации и средств их решения, которые, если реализуются неэффективно, детерминируют типичные адаптивные трудности. Цель психолого-педагогической поддержки – содействовать тому, чтобы дизадаптивное защитное поведение (из-за ненормативной «работы» эмоций и механизмов психологической защиты) стало совладающим: адаптивным, осознанным, произвольным благодаря соответствующим стилям совладания и способам социальной самореализации.

Результаты. Используя модель в качестве проблемно-целевого ориентира, автор проектирует разнообразные практики повышения жизнестойкости субъектов образования.

I. Превентология в образовании. Отраженные в модели представления о хронологии и сензитивных периодах формирования специфических средств адаптации в онтогенезе – целевой ориентир для развивающих и воспитательных программ в дошкольном и младшем школьном возрастах.

II. Поддержка развития. Из-за актуализации у подростков всех универсальных проблем адаптации имеющийся адаптированный опросник обеспечивает диагностику состояния индивидуального адаптивного профиля в контексте консультативной деятельности.

III. Компенсаторная и защитная поддержка.

Принадлежность к определенной группе риска, особенно к категории клиентов социальной защиты, накладывает на коллективный адаптивный профиль этих субъектов типичную «печать» дисгармонии. Цель их поддержки на компенсаторном и защитном уровне – тренировка стилей совладания, соответствующих актуализированным универсальным проблемам адаптации.

Вывод: предложенная психотехническая модель обеспечивает профессионалу уверенность в проблемно-целевой ориентировке для адресного проектирования практик повышения жизнестойкости субъектов образования в рамках воспитательной, консультативной, коррекционно-развивающей деятельности и программ поддержки клиентов социальной защиты.

Ключевые слова: психотехнический подход, психотехническая модель адаптации, универсальные проблемы адаптации, адаптивный профиль субъекта, стили совладания, адресные практики повышения жизнестойкости субъектов образования

Psychotechnical model of adaptation as a problem-oriented reference point for designing targeted practices to increase the resilience of educational actors

D. G. Sorokov¹

¹ Moscow State University of Psychology & Education
29 Sretenka Str., Moscow 127051, Russia

Author:

Dmitry G. Sorokov

SPIN: 7011-1238

Scopus AuthorID: 441265

ORCID: 0000-0003-1520-5511

e-mail: SorokovDG@mgppu.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The author develops F.E. Vasilyuk's psychotechnical approach by moving from a holistic theoretical vision of the problem of psychosocial adaptation of a person in a 'global risk society' to a set of practices through synthesizing a model that scientifically explains the degree and mechanisms of effectiveness of methods.

The model is based on the theories of R. Plutchik et al. that provide a systemic view of four universal adaptation problems and fundamental means of solving them — one universal means (emotions) and three specific means (psychological defence mechanisms, coping styles and certain types of social self-realization).

Model. The author introduces the idea of the adaptive profile of the actor, which provides a strict differentiation of the states of

all universal adaptation problems and means of solving them.

The purpose of psychological and pedagogical support is to facilitate the transition from maladaptive defensive behaviour to the coping behaviour which becomes adaptive and conscious due to appropriate coping styles and methods of social self-realization.

Results. Using the model as a problem-oriented reference point, the author designs a set of practices aimed at increasing the resilience of educational actors.

I. Preventology in education. The ideas of the chronology and sensitive periods of the formation of specific means of adaptation in ontogenesis (which are reflected in the model) are the target reference point for developmental and educational programs in preschool and primary school age.

II. Development support. An adapted questionnaire provides, in the context of psychological counseling, diagnostics of the state of an individual adaptive profile of adolescents, who experience the actualization of all universal adaptation problems.

III. Compensatory and protective support. The collective adaptive profile of those actors who belong to a certain risk group, especially to the category of social protection clients, has a typical 'stigma' of disharmony. The purpose of supporting them at the compensatory and protective level is to train coping styles corresponding to the actualized universal adaptation problems.

Conclusions. The proposed psychotechnical model provides a professional with confidence in the problem-oriented reference point aimed at targeted design of practices for improving the resilience of educational actors within the framework of education, counselling, special education and social protection programs.

Keywords: psychotechnical approach, psychotechnical model of adaptation, universal problems of adaptation, adaptive profile of the actor, coping styles, targeted practices of increasing the resilience of educational actors

Введение

В методологическом плане статья базируется на психотехническом подходе Ф. Е. Василюка, который развивается нами для проектирования «умных» педагогических систем (Сороков 2020а) в образовательном пространстве общества современности (Сороков 2022) и эффективных (адресных, проблемно-ориентированных) психолого-педагогических практик как психотехнических систем (Сороков 2020b).

Существенная особенность подхода – соотношение центрального предмета и метода. Центральная категория психотехнической системы должна: а) принадлежать к серьезной научной психологической традиции; б) быть конструктивным принципом создания новых и объяснительным принципом степени эффективности любых «профильных» практик; в) порождать «особый психотехнический метод», способный обеспечить «органический синтез практической эффективности и познавательной продуктивности» (Василюк 2003, 195). Общим же «предметом психотехнической теории является сам метод, ограняющий и созидаящий пространство психотехнической *работы-с-объектом*» (там же, 193).

Этот подход позволил по-новому взглянуть на психотехнический потенциал, заложенный в теориях Р. Плутчика с коллегами (Plutchik, Kellerman, Conte 1979; Conte, Plutchik 1994) и в их русскоязычной трактовке (Романова, Гребенников 1996). Они оказались способны не только стать основой для синтеза рабочей модели, научно объясняющей степень и механизмы эффективности методов повышения жизнестойкости, но и обеспечить целостное видение проблемы психосоциальной адаптации человека в новых условиях – в «обществе поздней современности», где ускоряется «дисконнекция» индивида с привычной системой социальных связей (Giddens 1991); в «мировом обществе риска», где иронична сама логика риска, подразумевающая необхо-

димость «предвидеть непредсказуемое» (Beck 2015); в «уязвимом мире», где законодательно и ценностно ограничены возможности для превентивного контроля за прогрессом технологий в области идеологии и психопрактик (Bostrom 2019).

Поэтому, когда речь заходит о психосоциальной адаптации субъектов образования в таком социуме (ведь образование – «наиболее естественное и ... оптимальное место встречи личности и общества» (Слободчиков 2014, 25)), то закономерно возникает запрос на научно обоснованную классификацию всего многообразия проблемных ситуаций, требующих адаптационных реакций, в неоднородном образовательном пространстве общества современности (Сороков 2022).

Теоретическим основанием нашей психотехнической модели стало системное представление Р. Плутчика с коллегами о четырех универсальных проблемах адаптации и о попарно соотнесенных с каждой из них принципиальных средствах их решения: универсальном (это эмоции) и трех специфических – механизмах психологической защиты, стилях совладания и определенных видах социальной самореализации (Conte, Plutchik 1994).

Универсальные проблемы адаптации связаны с базисными психологическими потребностями, с четырьмя крайне уязвимыми составляющими «позитивного образа Я»: проблема иерархии (степеней свободы) – с потребностью в ощущении независимости и автономии; территориальности (степени освоенности) – компетентности и успеха; идентичности (уровня самопринятия) – признания и самоопределения; временности (социальной поддержки) – полноценности и безопасности. Принципиально, что объектом защитного и совладающего поведения человека (и заботы представителя социально-экономической профессии) становится не только реальное состояние его психосоциальной адаптации, но «позитивный образ Я».

Модель – необходимое звено методологически фундированной связи психо-

технической теории с практикой. В нашей модели ведено представление об адаптивном профиле субъекта (индивидуального, коллективного), обеспечивающего строгую дифференциацию состояний всех универсальных проблем адаптации и средств их решения, которые, если реализуются неэффективно, и детерминируют все частные и типичные адаптивные трудности.

При этом механизмы психологической защиты, наряду с эмоциями, являются основой защитного поведения: ригидного, автоматического, вынужденного, часто несвоевременного, произвольного, искажающего образ реальности, действующего реактивно, «нереалистически, без учета целостной ситуации и долгосрочной перспективы» (Василук 1984, 56). А стили совладания (копинг-стратегии) и определенные виды социальной самореализации в совокупности становятся базой совладающего поведения, повышающего адаптивные возможности субъекта вследствие большей реалистичности, гибкости, осознанности, своевременности, но главное – из-за роста произвольности, проактивности на пути «самоусиления», повышения устойчивости (*resilience*), жизнестойкости человека. Термин «жизнестойкость» и его структуру мы трактуем уже, нежели Д. А. Леонтьев с коллегами, признавая, что концепт жизнестойкости (как системы убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром) позволяет соотносить прикладные исследования в области психосоциальной адаптации с экзистенциальными представлениями об онтологической тревоге и способах совладания с ней – с «экзистенциальной отвагой» и готовностью «действовать вопреки» (Расказова, Леонтьев 2016, 13–14).

В этой связи обобщенная **цель** подлинно адресных практик повышения жизнестойкости субъектов образования – содействовать тому, чтобы устойчивое дезадаптивное или типичное транзиторное дизадаптивное защитное поведение представителей конкретной целевой аудитории (вследствие дисгармоничной «рабо-

ты» эмоций и механизмов психологической защиты и, следовательно, перманентно активизирующихся в быту неразрешенных универсальных проблем адаптации) стало совладающим: адаптивным, осознанным и произвольным (благодаря формированию соответствующих стилей совладания и привычек способам социальной самореализации). А подобным образом проблемно- и целеориентированная психотехническая *работа-с-жизнестойкостью* субъектов в обществе современности оказывается необходимой не только в рамках психотерапии и психологического консультирования, но и в современной практической возрастной психологии, психологии социальной работы и превентологии в образовании.

Результаты и их обсуждение

Психотехническая модель адаптации стала для нас: 1) в рамках экспертной и супервизорской деятельности – объяснительным принципом степени эффективности всемирного педагогического опыта и современных программ психолого-педагогического сопровождения и поддержки; 2) в рамках проектной деятельности – проблемно-целевым ориентиром при конструировании новых «умных» адресных практик (как психотехнических систем) повышения жизнестойкости субъектов образования (индивидуальных, коллективных) и клиентов (категорий клиентов) социальной защиты.

I. Программы превентологии в образовании

Отраженные в модели представления хронологии и сензитивных периодах формирования специфических средств адаптации в онтогенезе способны стать целевым ориентиром для развивающих и воспитательных программ на уровне дошкольного и начального школьного образования.

Так, сензитивный период формирования – быстрого, естественного, прочного, а уж насколько полноценного, зависит от условий (Сороков 2006), – специфических средств решения универсальной пробле-

мы иерархии выпадает преимущественно на ранний возраст, а проблемы территориальности – на дошкольный. В основном это результат оперантного и викарного научения в форме житейских поведенческих привычек и социальных навыков. А младший школьный возраст оптимален для реализации превентивных воспитательных программ по формированию специфических средств решения универсальной проблемы временности и превентивных компенсаторных (накануне актуализации у подростков универсальной проблемы идентичности); на этот раз в форме стереотипов и установок.

Показательно, что все эти решения были интуитивно учтены и системно реализованы (от философско-антропологического обоснования до психолого-педагогических технологий) более столетия назад в уникальных педагогических системах, принадлежащих (в рамках нашей типологии образовательного пространства общества современности) к коммуникативно-антропологической формации «Человек Безграничный» (Сороков 2022): например, в реформаторской системе М. Монтессори (Сороков 1994).

II. Программы и практики поддержки развития

Поскольку в подростковом возрасте, помимо проблемы временности, актуализируются все универсальные проблемы адаптации (в первую очередь, идентичности), возникает необходимость выявления индивидуального адаптивного профиля. Инструментом становится «Тест-опросник механизмов психологической защиты» (Романова, Гребенников 1996), адаптированный, в т. ч. с нашим участием, на основе теста «Life style Index» (Plutchik, Kellerman, Conte 1979). При этом в рамках консультативной деятельности наибольший интерес представляют не уровень выраженности каждого защитного механизма, а синтезированный на этой основе индивидуальный адаптивный профиль субъекта со строго научной дифференциацией актуального состояния всех уни-

версальных проблем адаптации и средств их решения.

III. Программы компенсаторной и защитной поддержки

Принадлежность к определенной группе риска (особенно к категории клиентов социальной защиты) накладывает на их коллективный адаптивный профиль типичную «печать» дисгармонии. Цель их поддержки на компенсаторном и защитном уровне – тренировка стилей совладания, соответствующих актуализированным универсальным проблемам адаптации.

Так, использование психотехнической модели при анализе профильных научных исследований школьного буллинга показало, что общими отличительными особенностями коллективных профилей всех участников «круга насилия» («авторов насилия», «переживших насилие» и разного типа «свидетелей») являются неразрешенные универсальные проблемы иерархии и идентичности; именно поэтому данные «роли» взаимозаменяемы в зависимости от ситуации.

Отсюда программы их сопровождения, нацеленные лишь на информирование и просвещение (что потенциально позволяет решать вопросы, связанные с универсальной проблемой территориальности), уместны для превентологии в младшем школьном возрасте, но не являются адресными и проблемно-ориентированными для подростковой целевой аудитории.

Благодаря психотехнической модели становятся очевидными конкретные проблемно-целевые ориентиры для проектирования программ компенсаторной поддержки и соответствующих психотехнических практик «работы-с-жизнестойкостью» для реальных и потенциальных участников «круга насилия» подросткового возраста. Например, для разрешения универсальной проблемы идентичности принципиальными стилями совладания являются: со стороны пассивного типа адаптации – преуменьше-

ние; со стороны активного – конструктивная критика. Выбор конкретных методов, методик и технологий остается за профессионалом.

Вывод

Предложенная теоретически фундированная психотехническая модель адаптации позволяет структурно и содержательно обеспечить профессиональную

уверенность в экспертной и супервизорской деятельности, а также в проблемно-целевой ориентировке для адресного проектирования эффективных практик повышения жизнестойкости субъектов образования в рамках воспитательной, консультативной, коррекционно-развивающей деятельности и программ поддержки и сопровождения клиентов социальной защиты.

Литература

- Васильюк, Ф. Е. (1984) *Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций)*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 200 с.
- Васильюк, Ф. Е. (2003) *Методологический анализ в психологии*. М.: МГППУ; Смысл, 238 с.
- Рассказова, Е. И., Леонтьев, Д. А. (2016) *Жизнестойкость и ее диагностика*. М.: Смысл, 159 с.
- Романова, Е. С., Гребенников, Л. Р. (1996) *Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика*. Мытищи: Талант, 144 с.
- Слободчиков, В. И. (2014) Русская классическая школа – школа антропологической практики. *Наука и школа*, № 5, с. 21–30.
- Сороков, Д. Г. (1994) Актуальные проблемы адаптации Монтеessori-педагогике в России. *Альманах Межрегиональной альтернативной Монтеessori-ассоциации*, № 1, с. 45–54.
- Сороков, Д. Г. (2006) Что такое сензитивные периоды в развитии детей. В кн.: *М. Монтеessori. Помоги мне сделать это самому*. М.: Карапуз, с. 203–227.
- Сороков, Д. Г. (2020а) «Концепция развития факультета психологического консультирования» Ф. Е. Васильюка в контексте типологии педагогических систем и мировых образовательных трендов. В кн.: Е. В. Букшина, В. А. Земцова (ред.). *Сборник материалов. II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Ф. Е. Васильюка*. М.: Психологический институт РАО, с. 225–229.
- Сороков, Д. Г. (2020b) Современные трансформации смысловых оснований и антропологические риски в подготовке психологов-консультантов (в контексте научно-педагогического наследия Ф. Е. Васильюка). В кн.: Е. В. Букшина, В. А. Земцова (ред.). *Сборник материалов. II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Ф. Е. Васильюка*. М.: Психологический институт РАО, с. 230–233.
- Сороков, Д. Г. (2022) От антроподиагностики к коммуникативно-антропологическим формациям: опыт структурирования образовательного пространства общества современности. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, вып. 5, с. 409–415. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2022-5-52
- Beck, U. (2015) *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, 437 p.
- Bostrom, N. (2019) The Vulnerable World Hypothesis. *Global Policy*, vol. 10, iss. 4, pp. 455–476. DOI: 10.1111/1758-5899.12718
- Conte, H. R., Plutchik, R. (eds.). (1994) *Ego Defenses: Theory and Measurement*. New York: John Wiley & Sons, 340 p.
- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press, 264 p.
- Plutchik, R., Kellerman, H., Conte, H.R. (1979) A Structural Theory of Ego Defenses and Emotions. In: C. E. Izard (eds.). *Emotions in Personality and Psychopathology. Emotions, Personality, and Psychotherapy*. Boston: Springer, pp. 227–257. DOI: 10.1007/978-1-4613-2892-6_9

References

- Beck, U. (2015) *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, 437 p. (In German)
- Bostrom, N. (2019) The Vulnerable World Hypothesis. *Global Policy*, vol. 10, iss. 4, pp. 455–476. (In English)
- Conte, H. R., Plutchik, R. (eds.). (1994) *Ego Defenses: Theory and Measurement*. New York: John Wiley & Sons, 340 p. (In English)
- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, CA: Stanford University Press, 264 p. (In English)
- Plutchik, R., Kellerman, H., Conte, H.R. (1979) A Structural Theory of Ego Defenses and Emotions. In: C. E. Izard (eds.). *Emotions in Personality and Psychopathology. Emotions, Personality, and Psychotherapy*. Boston: Springer, pp. 227–257. (In English)
- Rasskazova, E. I., Leont'ev, D. A. (2016) *Zhiznestoikost' i ee diagnostika [Hardiness and its diagnostics]*. Moscow: Smysl Publ., 159 p. (In Russian)
- Romanova, E. S., Grebennikov, L. R. (1996) *Mekhanizmy psikhologicheskoy zashchity: genezis, funktsionirovanie, diagnostika [Mechanisms of psychological defense: genesis, functioning, diagnostics]*. Mytishchi: Talant Publ., 144 p. (In Russian)
- Slobodchikov, V. I. (2014) Russkaya klassicheskaya shkola – shkola antropologicheskoy praktiki [The Russian Classical School is a school of anthropological practice]. *Nauka i shkola*, no. 5, pp. 21–30. (In Russian)
- Sorokov, D. G. (1994) Aktual'nye problemy adaptatsii Montessori-pedagogiki v Rossii [Actual problems of adaptation of Montessori pedagogy in Russia]. *Al'manakh Mezhdunarodnoy al'ternativnoi Montessori-assotsiatsii*, no. 1, pp. 45–54. (In Russian)
- Sorokov, D.G. (2006) Chto takoe senzitivnye periody v razvitii detei [What are sensitive periods in the development of children]. In: *M. Montessori. Pomogi mne sdelat' eto samomu [M. Montessori. Help me do it myself]*. Moscow: Karapuz Publ., pp. 203–227. (In Russian)
- Sorokov, D. G. (2020a) "Kontseptsiya razvitiya fakul'teta psikhologicheskogo konsul'tirovaniya" F. E. Vasilyuka v kontekste tipologii pedagogicheskikh sistem i mirovykh obrazovatel'nykh trendov ["The concept of the development of the Faculty of Psychological Counseling" by F. E. Vasilyuk in the context of the typology of pedagogical systems and global educational trends]. In: E. V. Bukshina, V. A. Zemtsova (eds.). *Sbornik materialov. II Mezhdunarodnaya konferentsiya po konsul'tativnoy psikhologii i psikhoterapii, posvyashchennaya pamyati F. E. Vasilyuka [Collection of materials. II International Conference on Counseling Psychology and Psychotherapy dedicated to the memory of F. E. Vasilyuk]*. Moscow: Psikhologicheskij institut RAO Publ., pp. 225–229. (In Russian)
- Sorokov, D. G. (2020b) Sovremennye transformatsii smyslovyykh osnovaniy i antropologicheskie riski v podgotovke psikhologov-konsul'tantov (v kontekste nauchno-pedagogicheskogo naslediya F. E. Vasilyuka) [Modern transformations of semantic bases and anthropological risks in the training of psychological consultants (in the context of the scientific and pedagogical heritage of F. E. Vasilyuk)]. In: E. V. Bukshina, V. A. Zemtsova (eds.). *Sbornik materialov. II Mezhdunarodnaya konferentsiya po konsul'tativnoy psikhologii i psikhoterapii, posvyashchennaya pamyati F. E. Vasilyuka [Collection of materials. II International Conference on Counseling Psychology and Psychotherapy dedicated to the memory of F. E. Vasilyuk]*. Moscow: Psikhologicheskij institut RAO Publ., pp. 230–233. (In Russian)
- Sorokov, D. G. (2022) Ot antropodiagnostiki k kommunikativno-antropologicheskim formatsiyam: opyt strukturirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva obshchestva sovremennosti [From anthropodiagnosics to communicative and anthropological formations: the experience of structuring the educational space of modern society]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii — The Herzen University Studies: Psychology in Education*, vol. 5, pp. 409–415. (In Russian)
- Vasilyuk, F. E. (1984) *Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsij) [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]*. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta Publ., 200 p. (In Russian)
- Vasilyuk, F. E. (2003) *Metodologicheskij analiz v psikhologii [Methodological analysis in psychology]*. Moscow: MSUPE Publ.; Smysl Publ., 240 p. (In Russian)

Социально-педагогическая коррекция девиантного поведения подростков в условиях образовательной школы посредством деловых игр

М. В. Староверова¹, З. У. Колокольникова², Т. А. Колесникова¹

¹ Лесосибирский педагогический институт –
филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
660041, Россия г. Красноярск, пр. Свободный, д. 79

² Сибирский федеральный университет
660041, Красноярский край, г. Красноярск, пр. Свободный, д. 79

Сведения об авторах:

Мария Владимировна Староверова

SPIN: 2008-9636

e-mail masha.star15.staroverova@mail.ru

Зульфия Ульфатовна Колокольникова

SPIN: 3005-8740

Scopus AuthorID: 57205323012

Татьяна Алексеевна Колесникова

SPIN: 2835-8815

Scopus AuthorID: 57205318937

e-mail: takolesnikova@sfu-kras.ru

Финансирование: участие в конференции осуществлено при поддержке Краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках конкурса проектов академической мобильности (II очередь 2023 года), заявка № 20230614-03786.

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В современном мире количество деяний насильственного характера совершенными подростками с каждым днем возрастает, отмечается совершение ими тяжких и особых тяжких преступления. Эти деяния свидетельствуют о проявлении подростками девиантных форм поведения, отклоняющегося от социально принятых норм в обществе. В данном случае девианты представляют группу повышенного социального риска, на которую стоит обратить пристальное внимание. Так как такая возрастная группа, как подростки, является неотъемлемой частью всего общества в целом, то их деяния наносят вред окружающим. Снижение количества проявлений девиантных форм поведения подростками способствует улучшению эмоционально-комфортного состояния жителей разных возрастов. К сожалению, с течением времени у подростков утратила важность и ценность учебно-трудовая деятельность, с каждым годом рассматриваемая возрастная группа закикливается только на материальных благах. В силу возраста и резких физиологических изменений подростки чувствительнее остальных страдают от неблагоприятных ситуаций в стране, приспособиться, адаптироваться к правилам и нормам в современной жизни очень трудно именно им. Стоит отметить, что девиантное поведение подростков является результатом взаимоотношений между членами семьи, преподавателями и со всеми участниками общества. В данной статье отмечается рост количества случаев проявления девиантного поведения среди подростков, чем и обуславливается актуальность поиска новых, интересных и вовлекающих способов социально-педагогической коррекции отклоняющегося поведения. Проанализированы такие понятия, как девиантное поведение, социально-педагогическая коррекция, обозначены основные причины и формы проявления среди подростков социально-

неодобряемого поведения. В качестве одного из эффективных методов коррекции девиантного поведения авторы предлагают использовать для проигрывания с подростками деловые игры. В статье описаны возможности предложенного метода коррекции. Дано определение деловых игр, определено их развивающее значение для учащихся в процессе и после проигрывания, описана конкретная структура построения игры, воспользовавшись которой педагог, педагог-психолог или социальный педагог сможет самостоятельно разработать игру под конкретный случай. Подмечается отличие деловых игр от остальных, характеризуются их особенностями и способы наиболее эффективного использования в работе с учащимися.

Ключевые слова: деловые игры, подростки, социально-педагогическая коррекция, девиантное поведение

Social and educational remediation of deviant behavior in adolescent school students through business games

M. V. Staroverova¹, Z. U. Kolokolnikova², T. A. Kolesnikova¹

¹ Lesosibirsk Pedagogical Institute is a branch of the Siberian Federal University
79 Svobodny Ave., Krasnoyarsk 660041, Russia

² Siberian Federal University
79 Svobodny Ave., Krasnoyarsk 660041, Russia

Authors:

Maria V. Staroverova

SPIN: 2008-9636

e-mail masha.star15.staroverova@mail.ru

Zulfiya U. Kolokolnikova

SPIN: 3005-8740

Scopus AuthorID: 57205323012

Tatyana A. Kolesnikova

SPIN: 2835-8815

Scopus AuthorID: 57205318937

e-mail: takolesnikova@sfu-kras.ru

Funding: The participation in the conference was supported by the Regional State Autonomous Institution 'Krasnoyarsk Regional Fund for the Support of Scientific and Scientific-Technical Activities' as part of the competition for academic mobility projects (2023, stage 2), application No. 20230614-03786

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Today, adolescent violence is on the increase with more and more grave and particularly grave crimes committed daily by the youth. These actions are in violation of social norms and indicate deviant adolescent behavior. Thus, deviants pose a high social risk which makes them a social group that requires a special attention. Teenagers are an integral part of society as a whole, hence, their actions can harm a significant number of people. Fewer cases of deviant behavior shown by adolescents will improve the emotional state of residents of different age and make them feel more comfortable. Unfortunately, over time, adolescents have stopped seeing value and importance of work and studies. Instead, they are getting more and more interested in material goods. Due to their young age and sudden physiological changes, adolescents are more sensitive than others to unfavorable environment in the country. They find it difficult to adapt to the rules of modern life. It is worth noting that deviant behavior in adolescents results from their relationships with family, teachers and other members of society.

This article notes an increase in the number of cases of deviant behavior among adolescents, which determines the relevance of the search for new exciting and engaging ways of social and educational remediation of deviant behavior. The article analyses such concepts as deviant behavior, social and educational remediation. It focuses on the main causes and manifestations of

socially unacceptable behavior in adolescents. The article explores a business game as one of the effective ways to curb deviant behavior in adolescents. It provides the definition of the concept 'business game' and reveals the educational potential of business games for students both during and after its implementation. The article also suggests a game structure so that a teacher, a school psychologist or a social teacher can independently develop a game for a specific case. It explains how business games differ from other kinds of games and outlines their features and most effective applications in working with students.

Keywords: business games, teenagers, social and educational remediation, deviant behavior

Введение

На данный момент в Российской Федерации остро стоит вопрос о частом проявлении девиантного поведения среди подростков. В 2019 году несовершеннолетними совершено 41 548 уголовно наказуемых деяний. Отметим, что эти деяния носят насильственный характер, отмечается рост количества тяжких и особо тяжких преступлений с участием девиантов (Координационное совещание... 2020). Подростки, проявляющие девиантные формы поведения, представляют группу повышенного социального риска, поэтому данная проблема в настоящее время приобретает комплексный характер (Левшунова, Басалаева, Макушева 2022). Чаще всего в условиях школы возникает необходимость социально-педагогической коррекции таких проявлений девиантного поведения, как курение, алкоголизм, использование ненормативной лексики, бродяжничество, вандализм, суицидальное поведение, агрессивность.

О коррекционных возможностях использования игры у детей по устранению девиантного поведения изучали многие ученые такие, как Д. Б. Эльконин, А. А. Вербицкий и т. д. А. А. Осипова и О. В. Коповая описали сущность девиантного поведения у подростков, его особенности и способы коррекции.

Для профилактики и коррекции девиантного поведения у подростков используют различные способы, мы предлагаем решать эти задачи через проигрывание деловых игр. С помощью деловых игр, вхождения и проживания имитационной профессиональной ситуации, подросток обогащается опытом для дальнейшей жизни в обществе. Через проигрывание подростком деловой игры можно четко увидеть социальные отношения между взрослыми, между ребенком и взрослым или между подростками, которые уяснил для себя учащийся.

Материалы и методы

Основными методами реализации поставленной цели стали аналитический

обзор литературы по проблеме девиантного поведения подростков и теоретическое моделирование.

Результаты и их обсуждение

В процессе игровой деятельности подростки получают удовольствие, так как игры с определенными правилами, условиями, соревновательными моментами являются захватывающим действием для них, вследствие этого происходит незаметный для игроков социально-педагогический коррекционный процесс. Девиантное поведение представляет собой определенные действия или поступки, идущие вразрез с социальными, культурными и нравственными нормами, принятыми в среде нахождения детей (Коповая 2004). Девиантное поведение у подростков встречается чаще и взаимосвязано с возрастными характеристиками, такими как физиологические особенности организма и социальная незрелость. Эти особенности могут проявляться у подростков в стремлении ощутить острые, ранее не изученные ощущения, в повышенном уровне склонности к риску, в неспособности адекватно прогнозировать последствия совершенных действий, повышенной виктимности.

Обобщая все вышесказанное, можем сделать вывод о том, что отклоняющееся поведение личности – это поведение, которое не соответствует официальным социальным (правилам, законам) и общепринятым (социальное ожидание) нормам. По мнению А. А. Осиповой, социально-педагогическая коррекция – это система мероприятий, которые нацелены на исправление недостатков поведения человека с помощью специальных средств воздействия (Осипова 2001).

А. А. Вербицкий дал понятие термину деловой игры (ДИ) как «познание и освоение реальной социальной и предметной деятельности путем игровой имитации, воссоздания в ролях основных видов поведения и действий по определенным, заданным в условиях игры правилам и на модели профессиональной деятельности

в условных ситуациях» (Вербицкий 1991, 134). Благодаря проигрыванию учащимися ДИ, в которых они проживают имитационную ситуацию, происходит процесс обогащения их жизненного опыта для дальнейшего взаимодействия с миром.

Основное отличие ДИ от других игр заключается в том, что в ней происходит имитация профессиональной деятельности и ситуаций. В ДИ все участники осознают и принимают правила игры, и проигрывают свою назначенную роль. В процессе проигрывания ДИ у участников формируется база образцов поведения в различных жизненных ситуациях.

Таким образом, социально-педагогическая коррекция девиантного поведения у подростков имеет ряд особенностей и должна носить индивидуальный характер. Целью коррекции является исправление недостатков, проявляющихся в девиантном поведении личности, которые не соответствуют принятым в обществе нормам. В ДИ устанавливаются определённые правила, которым следует участники при подготовке и воспроизведении разных ситуаций.

Развивающее значение детских игр заключается в построении воображаемых ситуаций, в которых дети имитируют, пробуют моделировать человеческие отношения, уясняют, в чем смысл их действий. В процессе игровой деятельности формируется механизм «децентрации» (Эльконин 1999). Под этим механизмом подразумевается то, что ребенок способен рассматривать и анализировать одну и ту же ситуацию с разных точек зрения и ролей.

Важно отметить, что ДИ моделируется по определенной структуре ее построения. В эту структура входит: педагогическая цель (задача), описание ситуации, определение ролей и их интересы, выражающиеся в решении игровой задачи (Колокольникова, Староверова 2021). Через реализацию интересов назначенной роли участник игры примеряет на себя разные социальные роли, осознает влияние негативного и положительного пове-

дения в окружающем мире. Таким образом, с помощью ДИ у подростка можно сформировать основной план действий при различных ситуациях, встречающихся в жизни. В качестве результата ДИ у подростков развиваются личностные, моральные качества, выстраиваются ориентиры на самовоспитание и саморазвитие. Предлагаемый метод ДИ является универсальным, так как его можно использовать для решения любой педагогической задачи, коррекции различных видов девиантного поведения. Для коррекции аутодеструктивного поведения подростков можно использовать ДИ «Нездоровый случай», для коррекции асоциального (аморального) поведения – «Столкновение интересов», для коррекции вандального поведения – «Порча», «Мое имущество» и т. д. Таким образом, на каждый вид девиантного поведения или проблемы подростка можно подобрать деловую игру или самостоятельно ее смоделировать, используя алгоритм ее построения.

Выводы

Деловые игры являются универсальным средством социально-педагогической коррекции девиантного поведения у подростков, так как при проигрывании игр подростки не чувствуют воспитательного давления и полностью вовлечены в игру. И на каждый вид девиантного поведения или проблемы подростка можно подобрать деловую игру или разработать самостоятельно. Проигрывание участниками деловых игр способствует уяснению новых образцов поведения или корректировке девиации. В деловой игре устанавливаются определённые правила, которым следует участники при подготовке и воспроизведении разных ситуаций. Перед тем как проводить деловые игры, необходимо определить, какие виды девиантного поведения встречаются у подростков, подобрать жизненные ситуации и на их основе смоделировать деловую игру, которая будет корректировать тот или иной вид девиантного поведения. После подбора подходящих игр следует

объяснить правила проигрывания имитационных ситуаций подросткам.

Литература

- Вербицкий, А. А. (1991) *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. М.: Высшая школа, 207 с.
- Колокольникова, З. У., Староверова, М. В. (2021) Формирование невербальных коммуникативных умений у студентов педвуза посредством деловых игр. *Человек и язык в коммуникативном пространстве*, № 12 (21), с. 127–132.
- Координационное совещание по вопросам профилактики, выявления, пресечения и расследования преступлений, совершенных несовершеннолетними и в отношении их (2020). [Электронный ресурс]. URL: <https://epp.genproc.gov.ru/web/gprf/mass-media/news/archive?item=56752099> (дата обращения 08.01.2023).
- Коповая, О. В. (2004) *Психолого-педагогические особенности девиантного поведения в подростковом возрасте*. М.: Спутник+, 56 с.
- Левшунова, Ж. А., Басалаева, Н. В., Макушева, И. О. (2022) *Профилактика девиантного поведения*. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 86 с.
- Осипова, А. А. (2000) *Общая психокоррекция*. М.: ТЦ «Сфера», 508 с.
- Эльконин, Д. Б. (1999) *Психология игры*. М.: Владос, 360 с.

References

- Elkonin, D. B. (1999) *Psikhologiya igry [Psychology of the game]*. Moscow: Vlados Publ., 360 p. (In Russian)
- Kolokolnikova, Z. U., Staroverova, M. V. (2021) Formirovanie neverbal'nykh kommunikativnykh umeniy u studentov pedvuza posredstvom delovykh igr [Formation of nonverbal communicative skills among pedagogical university students through business games]. *Chelovek i yazyk v kommunikativnom prostranstve — People and language in the communicative space: a collection of scientific articles*, no. 12 (21), pp. 127–132. (In Russian)
- Koordinatsionnoe soveshchanie po voprosam profilaktiki, vyyavleniya, presecheniya i rassledovaniya prestuplenij, sovershennykh nesovershennoletnimi i v otnoshenii ikh [Coordination meeting on the prevention, detection, suppression and investigation of crimes committed by and against minors] (2020). [Online]. Available at: <https://epp.genproc.gov.ru/web/gprf/mass-media/news/archive?item=56752099> (accessed 08.01.2023).
- Kopovaya, O. V. (2000) *Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti deviantnogo povedeniya v podrostkovom vozraste [To the question of deviant behavior. Problems of education: theory and practice]*. Moscow: Sputnik+ Publ., 56 p. (In Russian)
- Levshunova, Zh. A., Basalaeva, N. V., Makusheva, I. O. (2022) *Profilaktika deviantnogo povedeniya [Prevention of deviant behavior]*. Krasnoyarsk: SSU Publ., 86 p. (In Russian)
- Osipova, A. A. (2000) *Obshchaya psikhokorreksiya [General psychocorrection]*. Moscow: SC "Sfera" Publ., 508 p. (In Russian)
- Verbitsky, A. A. (1991) *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podkhod [Active education in higher education: a contextual approach]*. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 207 p. (In Russian)

Межпоколенное общение как фактор развития личностных качеств

К. А. Степанова¹

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

Сведения об авторе:

Ксения Алексеевна Степанова
e-mail: stepanova@yandex.ru

© Автор (2023).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Целью данной работы является изучение вопроса о роли межпоколенного общения в формировании личностных черт у представителей различных поколений. По состоянию на сегодняшний день недостаточно глубоко рассмотрен вопрос, связанный с влиянием именно межпоколенного общения. Вопрос воздействия родителей и стилей их воспитания на формирование личности ребенка достаточно часто становится предметом исследований. В тоже время аналогичному влиянию прародителей (бабушки, дедушки и более

старшие родственники) на развитие личностных качеств уделено недостаточно внимания. Однако в рамках российской действительности специфика воспитания в семьях связана с тем, что старшее поколение участвует в воспитании детей, иногда не меньше родителей, что порождает противоречие между актуальностью и малой исследованностью данного аспекта. В ходе работы исследовательской группой была выдвинута гипотеза о том, что общение с прародителями оказывает влияние на формирование личностных черт у внуков, и это влияние будет изменяться в зависимости от особенностей каждого поколения. Исходные данные для исследования получены в результате опроса людей трех поколений (Z – родившиеся после 1997, средний возраст – 21, Y – родившиеся 1981–1996, средний возраст – 31, X родившиеся 1965–1980, средний возраст – 55). В качестве инструментов исследования использовался опрос, где участников просили оценить значимость общения с прародителями, какие личностные качества были сформированы под влиянием этого общения и степень значимости данных качеств. Достоверность различий между группами оценивалась по критерию Краскела – Уоллиса. Результаты исследования выявили определенную закономерность: для всех поколений наиболее значимыми являются «лидерские» качества, такие как ответственность, целеустремленность и т. д., а также «морально-нравственные» черты, такие как доброжелательность и щедрость. Однако дополнительно можно выделить и отдельные специфические особенности для каждого поколения. Поколение Z в большей части обозначает результатом взаимодействия с прародителями формирование эмоциональных черт. У представителей группы Y достоверно меньшее влияние, по сравнению с другими группами, прародители оказали на формирование практико-ориентированных качеств, а у поколения X на эмоциональные черты. Все эти особенности личностных качеств объясняются в работе спецификой влияния времени эпохи воспитания участников, вследствие воздействия не только внутрисемейных, но и исторических факторов.

Ключевые слова: поколения, общение, личность, личностные качества, прародители, различия поколений

Intergenerational communication as a factor in the development of personal qualities

K. A. Stepanova¹

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

Author:

Ksenia A. Stepanova

e-mail: stepanova@yandex.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.

Abstract. The purpose of this work is to study the role of intergenerational communication in the formation of personality traits among representatives of different generations. Until now, the role of intergenerational communication has not received enough scholarly attention. While the studies on the impact of parents and their parenting styles on the formation of a child's personality are numerous, the influence of grandparents and older relatives on the development of personal qualities in children remains understudied.

In Russia, older generations often participate in the upbringing of children on a par with parents, which explains the necessity for relevant research. Our hypothesis was that communication with grandparents or older generations impacts the development of personality traits in children. Moreover, this influence will vary depending on the characteristics of each generation.

The initial data for the study were obtained from a survey of three generations of people: Z born after 1997 (average age 21), Y born 1981–1996, (average age 31), X born 1965–1980 (average age 55). The survey was used as a research tool. The participants were asked to assess the significance of communication with their grandparents, what personal qualities were formed under the influence of this communication and the degree of significance of these qualities. The Kruskal-Wallis criterion was used to assess the significant differences between the groups.

The study revealed a certain pattern: for all generations, the most significant are leadership qualities such as responsibility, purposefulness, etc., as well as moral traits, such as benevolence and generosity. However, in addition, the study found individual specific features for each generation. Generation Z mostly refers to the formation of emotional traits as a result of interaction with the progenitors. In the representatives of group Y, the progenitors had significantly less influence on the formation of practice-oriented qualities compared to other groups, and in generation X on emotional traits. The specifics of personal traits are related to the time when the participants were educated, i.e., the influence of not only intra-family, but also historical factors.

Keywords: generations, communication, personality, personal qualities, progenitors, generational differences

Введение

Почти каждому из нас на собственном опыте известно, как много в жизни маленького ребенка значит не только родитель, но и прародитель. Они ничуть не меньше включены в процессы воспитания и формирования личности детей. Но до сих пор полноценно не изучен вопрос

о последствиях такого влияния. Можно найти множество исследований, связанных с тем, как родитель формирует в ребенке желанные качества и как это влияет на его жизнь и их взаимоотношения (Исаева 2019). А рассмотрение этой же проблемы со стороны общения именно с прародителями недостаточно раскрыто,

поэтому не теряет своей актуальности по сей день (Мальцева, Хижная, Виляйкина 2021).

Материалы и методы

Нами в 2023 году было проведено исследование, целью которого было изучить, как межпоколенное общение, а именно общение с прародителями, влияет на формирование личностных черт у представителей различных поколений. Гипотеза данного исследования: общение с прародителями оказывает влияние на формирование личностных черт у внуков, и это влияние будет изменяться в зависимости от особенностей каждого поколения. Выборку составили 66 человек, из них 26 – поколение Z (быстро адаптируются к изменениям, достаточно нетерпеливы и наименее сосредоточенные); 20 – поколение Y (амбициозны, свободолюбивы и очень оптимистичны и объединены вместе из-за своей схожести – нацеленность на успех в работе, индивидуализм и трудолюбие); 20 – поколение X (прагматизм, надежда на себя, поиск эмоций). Данная классификация была разработана американскими социологами Уильямом Штраусом и Нилом Хау. Ее суть в том, что люди, родившиеся в определенный период времени, имеют схожие ценности и тип мышления.

В качестве инструментов исследования использовался опрос, где участников просили оценить значимость общения с прародителями, какие личностные качества были сформированы под влиянием этого общения и степень значимости данных качеств. Достоверность различий между группами определялась по критерию Краскела – Уоллеса.

Результаты и их обсуждение

На основе проведенного опроса можно сделать вывод, что участники исследования всех возрастов достаточно высоко оценивают важность своего общения с прародителями (табл. 1). Эти данные можно пояснить особенностями менталитета. В наших семьях принято поддерживать родственные связи, бабушки и де-

душки чаще всего участвуют в воспитании внуков и правнуков. Через такое общение ребенок усваивает семейные правила и ценности, а также приобретает коммуникационные навыки, которые пригодятся ему в течение всей жизни (Мальцева, Хижная, Виляйкина 2021).

Таблица 1. Оценка значимости общения с прародителями

Поколение	Значимость общения с прародителями (1 – совершенно не важно; 10 – достаточно важно)
18–25	8,76
25–35	8,4
35–66	9,2
Критерий Краскела – Уоллеса	P=0,37433 N=1,9652

Но все участники более старшего возраста (поколение бейби-бумеров и X) склонны оценивать важность общения с прародителями выше (критерий Краскела – Уоллеса). Это можно объяснить изменением института семьи в современной России. Ранее семьи были склонны проживать несколькими поколениями вместе или просто длительное время проживать в одном или соседних городах, что помогало сохранять межпоколенные связи. А сейчас более молодые поколения склонны уезжать в более прогрессивные города из родных, где часто остаются старшие поколения.

Представители всех поколений выделяют лидерские качества как наиболее часто формирующиеся при общении с прародителями (табл. 2). Эти показатели можно объяснить тем, что именно такие качества позволяют справиться с повседневными трудностями, сохранить при этом самообладание и легко ориентироваться в любых жизненных ситуациях, что мотивирует людей любого поколения стараться сформировать данные качества у своих детей и внуков. На второе место становятся морально-нравственные качества, которые позволяют человеку соответствующе вести себя в обществе через оценку поведения людей и своего. А так как человек в любом случае существует

в обществе, эти качества позволяют ему поддерживать коммуникацию и жить в социуме.

Эти же качества можно рассмотреть по другим критериям. Развитие качеств «Отношение к другим», которые указали участники всех возрастов как наиболее часто формируемые общением с прародителями, также помогают в социальной жизни человека. А категория «Отношение к себе» у всех участников занимает последнее место, что можно объяснить спецификой менталитета. Ведь, несмотря на

происходящие изменения, все исследованные поколения попали под влияние советской идеологии. Поколения Y и X сами застали эти времена, а поколение Z как раз является их детьми или внуками. Таким образом, люди, даже не заставшие эти времена, под влиянием прародителей также усваивают традицию коллективизма и ориентацию на других, сформированные в СССР (Козин 2019).

Все поколения указывают больше субъективно позитивных черт, сформированных прародителями (табл. 3).

Таблица 2. Оценка черт, сформированных общением с прародителями

Поколение	Морально-нравственные	Лидерские	Практико-ориентированные	Аддитивные	Эмоциональные	Отношение к жизни	Отношение к себе	Отношение к другим	Иное
18–25	22,7%	35,4%	13,9%	6,3%	21,7%	26,5%	7,5%	43,0%	23,0%
25–35	35,7%	50%	0%	7,1%	7,2%	35,7%	0%	42,8%	21,5%
35–66	38,6%	30,7%	30,7%	0%	0%	23%	7,6%	38,4%	31%

Таблица 3. Оценка черт, сформированных общением с прародителями»

Поколение	Субъективно позитивные черты	Субъективно негативные черты	+1	+2	+3	+4	+5	-1	-2	-3	-4	-5
18–25	88,4%	11,6%	0%	5,1%	12,8%	17,9%	51,2%	0%	2,5%	6,4%	1,2%	2,9%
25–35	85,7%	14,3%	0%	0%	14,2%	35,7%	35,7%	0%	0%	7,2%	0%	7,2%
35–66	92,3%	7,7%	0%	0%	3,45%	3,45%	84,8%	0%	0%	0%	0%	8,3%

Опираясь на исследования ВЦИОМ, можно сделать вывод, что понятия «бабушка» и «дедушка» вызывают у соотечественников приятные ассоциации. По данным ВЦИОМ, бабушки в воспоминаниях сограждан обладают такими качествами, как душевность, доброта и тепло, забота, внимание и поддержка, любовь. Дедушки ассоциируются с добротой, заботой и любовью и авторитетом (Емельяненко 2020). Это формирует позитивную установку у большинства опрошенных к прародителям и объясняет выделение большего количества субъективно позитивных черт, связанных с общением с праро-

дителями, что типично для нашего менталитета.

Поколение Z (18–25), в отличие от других участников, часто отмечали формирование эмоциональных качеств (табл. 2). Именно с этим поколением прародители часто говорили об эмоциях, важности их понимания и выражения, чего были лишены предыдущие поколения, отдающие предпочтение рациональным и практическим качествам. Однако именно у этого поколения можно заметить снижение показателя сформированности морально-нравственных качеств, что можно объяснить изменением государственного строя,

но не стоит забывать о влиянии старшего поколения, которое, по-видимому, в том момент не сочло нужным уделить внимание этим качествам. Представители поколений Y и X воспитывались в советском или постсоветском пространстве, где особенно уделялось внимание моральному воспитанию детей и поддержанию государственной идеологии. А поколение Z воспитывалось в совершенно другом пространстве, не имеющем определенной моральной направленности. Поколение Z отличается от предыдущих тем, что более нетерпеливы и сосредоточиваются на краткосрочных целях, но при этом менее амбициозны, чем их родители и старшие поколения. Такую характеристику дает А. В. Сапа детям, рожденным после 2000 года (Сапа 2014). В категории «Отношение» поколение Z на второе место ставит качества связанные с «Отношением к жизни», например, жизнестойкость (табл. 2), а также на второй позиции располагается категория «Отношение к другим», например терпимость и доброжелательность.

Поколение Y (25–35) – единственное, которое не выделило не одно практико-ориентированное качество (табл. 2). Ведь именно эти участники отличаются стремлением к саморазвитию и стремятся получить работу, которая приносит удовольствие. Соответственно, практические навыки ими ценятся и выделяются реже. Нейл Хау и Уильям Штраус описали это поколение как ценителей свободы, но при этом в их системе ценностей далеко не последнее место занимают гражданский долг и мораль (Пьянкова, Кукарцев 2012). «Поколение перестройки» единственное не указало ни одного качества из категории «Отношение к себе». В статье Е. Скоробогатько упоминается, что люди именно этого возраста являются представителями эпохи понижения самооценки, в сравнении с другими. В ситуации изменения окружающего мира (перестройки) детям говорилось, что они особенные, и в прекрасном будущем у них все получится. Но, оказываясь в реальном мире, дети

понимают, что здесь им никто не поможет, после чего может возникнуть мысль и собственной ненужности. (Скоробогатько 2018)

Поколение X, бэби-бумеров (35–66) почти равномерно распределило ответы между морально-нравственными, лидерскими и практико-ориентированными чертами (табл. 2). При этом ни один из этих участников не указал деструктивных, таких как неуверенность, отстраненность, и эмоциональных черт. Это поколение росло не в самые простые времена (холодная война, перестройка, война в Афганистане и т. д.), поэтому в них воспитывались качества, которые просто помогут выживать в сложившемся обществе (Пьянкова, Кукарцев 2012), где важно поддерживать идеологию, что выражается в формировании морально-нравственных черт, а лидерские и практико-ориентированные качества позволяют получить работу и обеспечить себя всем необходимым. Этому поколению свойственны индивидуализм, стремление учиться в течение всей жизни, прагматизм и надежда на себя (Пьянкова, Кукарцев 2012). Каждое поколение выделяло небольшое количество субъективно негативных черт, сформированных общением с прародителями, но именно участники возраста от 35 до 66 лет указали наименьшее количество таких черт (в два раза меньше). Представители этого поколения выросли под влияние советского и постсоветского пространства, где в человеке воспитывались определенные черты, такие как честность, трудолюбие и уважение к старшим. Именно последнее влияет на отношение людей к своим родителям и прародителям и не позволяет найти большое количество негативных черт (Пономарева 2017) Поколение X на второе место поставило «Отношение к другим», что также продиктовано советской идеологией «Человек человеку – друг, товарищ и брат».

При оценке значимости сформированных черт все поколения были склонны давать оценку +5, чем означали черты

наиболее позитивные и значимые для себя (табл. 4). И по сей день общение с пра-родителями ценится достаточно высоко потомками. Такое общение формирует не только определенные навыки, но и духовный мир ребенка и его самооценку, а роль бабушек и дедушек очень велика в российских семьях. Поэтому большая часть респондентов дает высокую оценку сформированным качествам (Сапа 2014).

Выводы

Таким образом, выдвинутая в начале исследования гипотеза подтвердилась. Действительно, общение с прародителями оказывает влияние на формирование личностных черт у внуков, и это влияние изменяется в зависимости от особенностей каждого поколения. Можно выделить ряд общих качеств, выделенных всеми поколениями. Это лидерские качества, которые ценятся представителями всех поколений. Данные качества позволяют человеку в любую эпоху ставить перед собой цель и идти к ней, несмотря ни на какие препятствия на пути. И здесь можно говорить не только о высоких достижениях технического прогресса и науки, но и об обычной жизни, когда данные качества позволяют человеку сохранять настойчивость и трезвость ума в любой ситуации. Морально-нравственные качества ставятся всеми поколениями на второе место,

что свидетельствует об их большой значимости, так как они помогают уместно вести себя при общении с другими людьми. Также у всех участников можно заметить тенденцию развития качеств, направленных на других, что продиктовано историческим прошлым страны. Поэтому качества из категорий «Отношение к себе» занимают последние места. Но каждое поколение имеет собственные отличительные черты. Например, поколение Z первым указало значимость формирования эмоциональных качеств в общении с прародителями. Именно с ними бабушки и дедушки начали говорить о важности понимания и проявления собственных чувств. Представители поколения Y отличались постановкой практико-ориентированных качеств, ведь они не придают им почти никакого значения. А поколение X и бейби-бумеров не указали ни одного аддитивного или эмоционального качества, отдавая приоритет лидерским, морально-нравственным и практико-ориентированным качествам, которые помогали выжить не в самое простое время. Даже не проживая в определенную временную эпоху, люди могут усваивать определенный список личностных качеств, которые ценились предыдущими поколениями, через общение со своими прародителями.

Литература

- Емельяненко, В. (2020) *ВЦИОМ: 27% россиян доверяют воспитание своих детей дедушкам и бабушкам*. [Электронный ресурс] URL: <https://rg.ru/2020/10/28/vciom-27-rossiian-doveriaiut-vospitanie-svoih-detej-dedushkam-i-babushkam.html> (дата обращения 29.08.2023).
- Исаева, Е. А. (2019) Влияние родителей на воспитание детей. *Вестник УлГТУ*, № 2(86), с. 14–15.
- Козин, С. В. (2019) Воспитание советских граждан в 70-80-х гг. XX в. *Вестник Кемеровского государственного университета, Серия: Гуманитарные и общественные науки*, № 3, с. 9–14. DOI: 10.21306/2542-1840-2019-3-1-9-14
- Мальцева, С. М., Богачева, А. В., Хижная, А. В., Видяйкина, П. М. (2021) Значение прародителей в процессе современного семейного воспитания. *Вестник Мининского университета*, № 3 (36), с. 300–302. DOI: 10.26140/anip-2021-1003-0075
- Пономарева, Е. С. (2017) Теория поколений. *Достижение науки и образования*, № 8 (21), с. 55–56.
- Пьянкова, В. В., Кукарцев, А. В. (2012) Особенности российского менталитета. *Актуальные проблемы авиации и космонавтики*, № 8, с. 190–191.
- Сапа, А. В. (2014) Поколение Z – поколение эпохи ФГОС. *Инновационные проекты и программы в образовании*, № 2, с. 24–30.
- Скоробогатько, Е. (2018) Милениалы: особенности и проблемы поколения Y. *STUDENT*, № 1, с. 5.

References

- Emelianenko, V. (2020) *VTsIOM: 27% rossiyan doveryayut vospitanie svoikh detej dedushkam i babushkam* [VTsIOM: 27% of Russians entrust the upbringing of their children to grandparents]. [Online]. Available at: <https://rg.ru/2020/10/28/vciom-27-rossiian-doveriaiut-vospitanie-svoih-detej-dedushkam-i-babushkam.html> (accessed 29.08.2023). (In Russian)
- Isaeva, E. A. (2019) Vliyanie roditelej na vospitanie detej [The influence of parents on the upbringing of children]. *Vestnik UIGTU — Bulletin of UlSTU*, no. 2 (86), pp. 14–15. (In Russian)
- Kozin, S. V. (2019) Vospitanie sovetskikh grazhdan v 70-80-kh gg. XX v. [Education of Soviet citizens in the 70-80s of the XX century]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta, Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki — Bulletin of Kemerovo State University, Series: Humanities and Social Sciences*, no. 3, pp. 9–14. DOI: 10.21306/2542-1840-2019-3-1-9-14 (In Russian)
- Maltseva, S. M., Bogacheva, A. V., Khizhnaya, A. V., Vidyakina, P. M. (2021) Znachenie praroditelej v protsesse sovremennogo semejnogo vospitaniya [The importance of grandparents in the process of modern family education]. *Vestnik Mininskogo universiteta — Bulletin of Mininsky University*, no. 3 (36), pp. 300–302. DOI: 10.26140/anip-2021-1003-0075 (In Russian)
- Ponomareva, E. S. (2017) Teoriya pokolenij [Theory of generations]. *Dostizhenie nauki i obrazovaniya — Achievement of Science and Education*, no. 8 (21), pp. 55–56. (In Russian)
- Pyankova, V. V., Kukartsev, A. V. (2012) Osobennosti rossijskogo mentaliteta [Features of the Russian mentality]. *Aktual'nye problemy aviatsii i kosmonavтики — Actual problems of aviation and Cosmonautics*, no. 8, pp. 190–191. (In Russian)
- Sapa, A. V. (2014) Pokolenie Z – pokolenie epokhi FGOS [Generation Z – generation of the FGOS era]. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii — Innovative projects and programs in education*, no. 2, pp. 24–30. (In Russian)
- Skorobogatko, E. (2018) Milenialy: osobennosti i problemy pokoleniya [Millennials: features and problems of generation Y]. *STUDENT*, no. 1, p. 5. (In Russian)

Выявление уровня готовности будущего педагога-психолога к применению здоровьесберегающих технологий в образовательной среде

Н. М. Стукаленко¹, И. А. Просандеева¹

¹ Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова
Казахстан, г. Кокшетау, ул. Абая, д. 76

Сведения об авторах:

Нина Михайловна Стукаленко

SPIN: 7010-7901

Scopus AuthorID: 55889123900

ORCID: 0000-0001-9898-4674

e-mail: nms.nina@mail.ru

Ирина Александровна Просандеева

ORCID: 0000-0001-6692-0799

e-mail: happiness.21.12.1.2@gmail.com

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Введение. В статье раскрыты сущность и содержание понятия «здоровьесберегающие технологии» как психолого-педагогическая проблема. Здоровье считается первой и главной необходимостью человека, которая определяет его качественную жизнедеятельность, способность к труду, обеспечивает всестороннее и гармоничное развитие личности. Здоровьесберегающие технологии в образовании – это технологии, нацеленные на урегулирование главного вопроса современного образования: задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья субъектов образовательного процесса. В статье рассматриваются факторы риска, воздействующие на здоровье обучающихся. В связи с этим актуальной представляется задача оценки уровня готовности будущих педагогов-психологов к применению здоровьесберегающих технологий в образовательной среде, находящихся в про-

цессе профессионального становления. Цель статьи заключается в анализе уровня готовности будущих педагогов-психологов, обучающихся в Кокшетауском университете им. Ш. Уалиханова и Кокшетауском университете Абая Мырзахметова (Казахстан), к использованию здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности.

Материалы и методы. Использовалась методика С. Дерябо и В. Ясвина «Индекс отношения к здоровью», анкета по изучению потребностей участников образовательного процесса в содействии им в ведении здорового образа жизни (Х. Б. Цакаева). В выборку вошли 74 студента педагога-психолога.

Результаты исследования. Эмпирические данные показали, что будущие педагоги-психологи, принявшие участие в исследовании, по методике «Индекс отношения к здоровью» обладают средней и низкой степенью отношения к здоровью. Результаты анкеты по изучению потребностей участников образовательного процесса в содействии им в ведении здорового образа жизни показали, что будущие педагоги-психологи понимают важность здоровья в жизни, но при этом не соблюдают здоровый образ жизни и считают, что для этого важна мотивация. По ответам обучающихся было понятно, что в вузах здоровьесберегающим мероприятиям уделено не достаточно внимания, но при этом студенты педагоги-психологи нуждаются в них.

Заключение. На основе полученных результатов исследования было выявлено, что у будущих педагогов-психологов не сформирована должная готовность к применению здоровьесберегающих технологий в образовании. Авторы предполагают, что такие результаты обусловлены особенностями профессиональной подготовки педагогов-психологов, создающими предпосылки для развития готовности к использованию здоровьесберегающих технологий. Перспективы исследования связаны с детальной проверкой этой гипотезы.

Ключевые слова: здоровье, педагог-психолог, здоровьесберегающие технологии, образовательная среда, профессиональная подготовка

Assessing the level of readiness of educational psychology students to use health-saving technologies in the educational environment

N. M. Stukalenko¹, I. A. Prosandeeva¹

¹ Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov
76 Abaya Str., Kokshetau, Kazakhstan

Authors:

Nina M. Stukalenko

SPIN: 7010-7901

Scopus AuthorID: 55889123900

ORCID: 0000-0001-9898-4674

e-mail: nms.nina@mail.ru

Irina A. Prosandeeva

ORCID: 0000-0001-6692-0799

e-mail: happiness.21.12.1.2@gmail.com

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article defines the concept of 'health-saving technologies' as a psychological and pedagogical issue. Health is considered the first and the main necessity of people, which determines their quality of life and ability to work as well as provides a comprehensive and harmonious development of personality. Health-saving technologies in education are technologies aimed at resolving the main issue of modern education — the task of preserving, maintaining and enriching the health of the educational process participants. The article discusses the risk factors affecting students' health. The purpose of the article is to analyze the level of readiness of educational psychology students studying at Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov and Kokshetau University of Abai Myrzakhmetov (Kazakhstan), to use health-saving technologies in their professional activities.

Since there are no holistic methods that would reveal the

readiness of specialists to use health-saving technologies in the educational process, we selected the following diagnostic tools: Index of attitude to health by S. Deryabo and V. Yasvin and the questionnaire studying the needs of participants in the educational process to be assisted in the vision of a healthy lifestyle (H.B. Tsakaeva). The sample included 74 students of educational psychology.

The empirical data showed that students who took part in the study have an average and low degrees of attitude to health according to the Index of attitude to health methodology (S. Deryabo, V. Yasvin). The results of the questionnaire studying the needs of participants in the educational process to be assisted in the vision of a healthy lifestyle (H. B. Tsakaeva) showed that future educational psychologists understand the importance of health in life, but at the same time do not lead a healthy lifestyle and believe that they lack the necessary motivation. The students' answers made it clear that universities do not pay enough attention to health-saving measures, although students of educational psychology need them.

Based on the results of the study, we found that educational psychology students failed to develop the proper level of competence to use health-saving technologies in education. We suggest that such results are due to the certain aspects of professional training of educational psychologists, which create prerequisites for the development of readiness to use health-saving technologies. Further research is needed to verify this hypothesis.

Keywords: health, educational psychologist, health-saving technologies, educational environment, professional training

Введение

Жизнь человека во многом зависит от состояния здоровья организма, а также от того, в какой мере он применяет свой психологический и физиологический ресурс. Хорошее здоровье, разумно сохраняемое и укрепляемое самим человеком, обеспечит ему продолжительную и активную жизнедеятельность. Здоровье во многом влияет на качество трудовых ресурсов, на производительность труда, и тем самым на продвижение экономического развития общества. Поэтому проблема здоровья, воспитание привычки к здоровому образу жизни сейчас является особо актуальной. Здоровье как цель и ценность должно стать главным приоритетом общественного развития. Прививать эту ценность важно с самых малых лет, начиная в семье и продолжая в других социальных группах. Большую часть времени дети проводят в образовательных учреждениях, поэтому необходимо продолжать воспитывать культуру здоровья в школе, где особая роль в сохранении и укреплении здоровья отводится педагогам-психологам. На основе этого важно уделять особое внимание подготовке будущих педагогов-психологов к применению здоровьесберегающих технологий в образовательной среде.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Надобность в здоровье носит всеобщий характер, она принадлежит как каждому человеку, так и социуму в целом. Интерес к своему здоровью, умение самостоятельно делать профилактику его отклонений, осознанное направление на здоровье разных сфер жизни и деятельности – все это характеризует единую культуру личности. Здоровье – это естественная, совершенная и непреходящая жизненная ценность, которая захватывает самую первую ступень на иерархической лестнице потребностей в числе таких категорий человеческого бытия, как интересы и идеалы, изящество, значение и счастье существования, креативный труд, программа и

темпы жизнедеятельности. При увеличении благополучия жителей, удовлетворения ими природных основных нужд, относительная важность здоровья будет только увеличиваться. Имеются разные подходы к трактовке термина «здоровье», которые можно систематизировать следующим способом:

1) здоровье – это отсутствие заболеваний;

2) «здоровье» и «норма» – термины идентичные;

3) здоровье как целостность морфологических, психоэмоциональных и социально-экономических констант.

Единое для этих определений заключается в том, что здоровье подразумевается как нечто противоположное заболеванию, отличное от него, как синоним нормы (Ветков 2016).

Здоровье считается предпосылкой к познанию окружающего мира, к самоутверждению и счастью человека. Оно – первостепенное условие активной, креативной и полноценной жизни индивида. Здоровье изучается как баланс четырех главных компонентов. Физическое здоровье составляет степень роста и развития органов и систем организма. Люди должны уделять внимание своему физическому здоровью и развиваться в соответствии со своими возрастными особенностями. Психическое здоровье характеризует состояние психической сферы индивида. Оно обуславливается эмоционально-волевым и мотивационно-потребностным компонентами личности и находится в зависимости от самосознания личности и понимания человеком важности своего здоровья и здорового образа жизни. Психическое здоровье обеспечивает душевный комфорт и нормальную поведенческую реакцию. Нравственное здоровье – это система ценностей, установок и мотивов действий человека в обществе. Нравственное здоровье обуславливается моральными принципами, которые считаются базой общественной жизни личности. Нравственно здоровый человек обладает положительными качествами, таки-

ми как доброжелательность, искренность, чистосердечность, чувствительность и др. Социальное здоровье – это уровень общественного приспособления личности в социуме, присутствие посылов для многогранной и продолжительной активности в социуме (Верхорубова 2013).

В последнее время интерес к проблемам здравоохранения в государстве значительно увеличился, и большое внимание стало уделяться здоровью обучающихся. Здоровье растущего поколения считается важным признаком благосостояния общества и страны, который не только демонстрирует нынешнюю обстановку, но и прогнозирует будущее. Сейчас увеличивается спектр отрицательных условий, содействующих смещению в худшую сторону психофизиологического здоровья как детей, так и людей старших возрастов. Учебная загруженность с каждым годом возрастает, а свободное время все больше посвящается гаджетам, что может влиять на ухудшение зрения и осанки. Помимо этого, появляются трудности в эмоционально-волевой, когнитивной и коммуникативной сфере (Беловус, Василенко, Тютюнникова, Арушанян 2022).

Современные ученики и взрослые, к сожалению, не ставят свое здоровье главной жизненной ценностью. Важно, чтобы и старшее поколение, и дети имели знания о том, как укреплять свое здоровье, какими способами и методами пользоваться, формировали привычку регулярно реализовывать меры, нацеленные на его поддержание, чтобы им было присуще активное отношение к собственному здоровью и к здоровью окружающих. Другими словами, важно формировать общественную потребность быть здоровым. На сегодняшний день случились значительные перемены в постановке и содержании учебного процесса, были добавлены новейшие формы и методы преподнесения знаний, нацеленные на увеличение активности обучения и повышение умственной работы обучающихся, что посо-

действовало большому нарастанию учебной нагрузки учеников (Романцов 2002).

Е. Ю. Ривкин выделяет главные угрозы здоровью в образовательном учреждении (ОУ):

- сложные ситуации, связанные с состоянием материально-технической базы ОУ;
- травмогенные обстоятельства, связанные с поиском в социуме других людей;
- травмогенные случаи, связанные с проведением внеклассных занятий;
- плохой световой и температурный режим, нарушения санитарных норм;
- неправильный распорядок дня, уменьшение двигательной активности;
- приумножение мыслительного труда;
- употребление учениками наркотиков и спиртных напитков;
- несоблюдение личного режима поддержания организма (ношение очков, употребление индивидуального лекарства и т. д.), в том числе при инклюзивном образовании (Ривкин 2012).

Также Е. Ю. Ривкин рассмотрел источники угрозы здоровью:

- родители (применяют силовые способы влияния на детей; плохой психологический климат в семье; общественные трудности семьи; выставление ненормальных требований родителей к детям);
- ученики (пренебрежение правил связи в группах);
- педагоги (пониженный уровень профессиональной компетентности; несоблюдение морально-нравственных правил взаимодействия);
- внешние факторы (Интернет, СМИ, общение за пределами школы, где может демонстрироваться враждебное поведение, бескультурность, прививание антиобщественного поведения) (Ривкин 2012).

Поэтому приоритетным направлением развития образования на современном этапе считается разработка системы обучения здоровьесберегающей и оздоровительной направленности. В последние годы появилось понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии»

(ЗОТ). ЗОТ обеспечивают ученикам возможность сохранить здоровье во время приобретения знаний в образовательном учреждении, сформировать у них важные для этого навыки и научить применять их в жизни.

Здоровьесберегающие технологии предполагают собой комплекс принципов, приемов и способов, которые расширяют классические технологии обучения, воспитания, развития задачами здоровьесбережения и решают задачи предоставления таких условий обучения, воспитания и развития, которые не причиняют вреда здоровью обучающихся. Здоровьесберегающие технологии обязаны создавать условия для:

- физического благополучия (нормальное физическое развитие, улучшение физических функций);
- душевной гармонии (адекватная психическая работоспособность, формирование условий для ощущения внутреннего комфорта);
- общественного благосостояния (хорошие требования существования, нет общественных стрессов, сопряженных с отсутствием средств жизни, чувствовать себя хорошо, находясь с людьми) (Илькевич 2023).

В сфере образования особая роль в здоровьесберегающей работе отводится педагогам-психологам. Здоровьесберегающая функция учитывает комплексную и направленную работу в образовательном учреждении с применением здоровьесберегающих технологий. Эта деятельность учитывает развитие желания осуществлять здоровый образ жизни, актуализацию индивидуального воззрения в направленности осторожного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих. Помимо этого, педагог-психолог содействует развитию духовных и нравственных ценностей и поддержке благоприятного психологического самочувствия обучающихся и педагогов (Сазонова 2022).

А. С. Москалева считает, что выпускник вуза, готовый к здоровьесберегающей де-

ятельности, проявляет такие качества, знания и умения:

- осознает важность своего здоровья и других людей, здоровый образ жизни считается одним из важных в системе мотивов;
- обладает нужными знаниями о методах, технологиях создания здоровьесберегающей среды, и пользоваться ими как в повседневной жизни, так и в профессиональной работе;
- обладает способами, технологиями сохранения собственного здоровья и других людей;
- может составлять план здоровьесберегающей работы для себя и других, разрабатывать программу, осуществлять мероприятия, направленные на оздоровление, и проводить профилактическую работу;
- наделен такими качествами, как решительность, трудолюбие, настойчивость (Москалева 2010).

В своем диссертационном исследовании З. М. Миназова пишет, что за последнее время у обучающихся школ здоровье ухудшилось, различного рода болезни приходятся на школьный возраст, когда обучающиеся получают среднее образование. Поэтому особо важно делать акцент на профессиональную подготовку педагогов-психологов, которые могут укреплять и сохранять здоровье учащихся, вводя здоровьесберегающие технологии в образовательный процесс (Миназова 2017).

Организация и методы исследования

В связи с тем, что нет целостных методик, которые бы выявили готовность педагогов-психологов к использованию здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе, был подобран диагностический инструментарий. Использовалась методика С. Дерябо и В. Ясвина «Индекс отношения к здоровью», анкета по изучению потребностей участников образовательного процесса в содействии им в ведении здорового образа жизни (Х. Б. Цакаева). В выборку вошли 74 сту-

дента – будущие педагоги-психологи. Выявление уровня готовности будущих педагогов-психологов к использованию здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности проводилось в Кокшетауском университете им. Ш. Уалиханова и Кокшетауском университете Абая Мырзахметова (Казахстан).

Результаты и их обсуждение

Анализ полученных эмпирических данных позволил выявить, что будущие педагоги-психологи по методике «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо, В. Ясвин) имеют низкий (32,5%), средний (44,6%) и высокий (22,9%) уровень отношения к здоровью, но результаты показывают, что преобладает средний и низкий уровень отношения к здоровью (рисунок). Данная методика позволяет определить, насколько человек наслаждается своим здоровьем и желает о нем заботиться, в какой степени проявляет отношение к здоровью и здоровому образу жизни в познавательной и практической сфере, а также насколько он стремится оказать воздействие на окружающих, чтобы они вели здоровый образ жизни.

Результаты анкеты по изучению потребностей участников образовательного

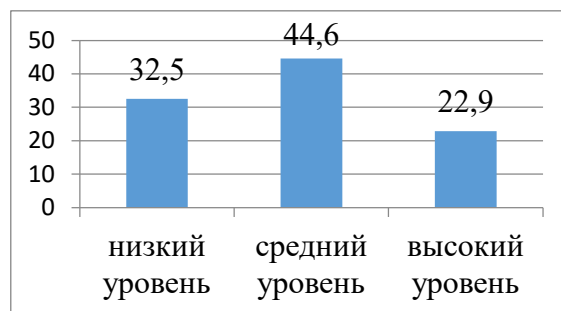


Рисунок. Результаты методики «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо, В. Ясвин)

процесса в содействии им в ведении здорового образа жизни (Х. Б. Цакаева) показывают, что будущие педагоги-психологи считают, что сейчас тема здорового образа жизни более актуальна, чем раньше, и осознают, что здоровье человека является ценностью. Их волнует тема собственного здоровья и то, как его сохранить и укрепить. По ответам видно, что в образовательном учреждении не особо делается акцент на здоровьесбережении, но при этом студенты этого желают, хоть и не придерживаются ЗОЖ, но при этом понимают, что для этого нужна мотивация (таблица).

Таблица. Результаты анкеты по изучению потребностей участников образовательного процесса в содействии им в ведении здорового образа жизни

№	Вопрос	Варианты ответов		
		Да	Частично	Нет
1	Является ли тема ведения здорового образа жизни сейчас особо значимой, чем 20-40 лет назад?	75,6%	5,4%	19%
2	Считаете ли вы здоровье человека ценностью?	71,6%	28,4%	0%
3	Затрагивает ли вас тема своего здоровья в аспекте его сохранения и укрепления?	85,1%	8,1%	6,8%
4	Придерживаетесь ли вы принципов ЗОЖ?	9,5%	16,2%	74,3%
5	Нуждаетесь ли вы в помощи мотивации в следовании ЗОЖ?	66,2%	25,7%	8,1%
6	Считается ли ценностное отношение человека мотивирующим фактором к ведению ЗОЖ?	71,6%	15,3%	13,1%
7	Желаете ли вы, чтобы в образовательном учреждении для вас осуществлялся наиболее подходящий комплекс здоровьесберегающих мероприятий?	84,3%	12,5%	3,2%
8	Создаются ли в образовательном учреждении в полной мере здоровьесберегающие технологии?	12,2%	24,3%	63,5%
9	Нужно ли делать акцент на формирование ценностного отношения студентов к своему здоровью в вузе?	77%	14,9%	8,1%
10	Нужно ли преподавательское участие студентам в формировании ценностных установок на здоровый образ жизни?	83,8%	9,4%	6,8%

Выводы

Проведя теоретический анализ и экспериментальную работу по проблеме исследования, можно сделать вывод, что здоровье является первой и главенствующей потребностью людей, определяющей их качественную жизнедеятельность и гармоничное развитие. Поэтому сейчас в образовательном учреждении внимание уделяется не только передаче знаний подрастающему поколению, но и психофизиологическое состояние учащихся. Здоровье молодежи считается одним из главных показателей, определяющих экономический, культурный, умственный потенциал государства. Было выявлено, что здоровьесберегающая деятельность педагога-психолога – это осознано исполняемая деятельность, нацеленная на сохранение и укрепление здоровья как обучающихся, так и своего здоровья, так как формировать и развивать культуру здоровья может лишь тот человек, который соблюдает и имеет знания в области здоровья, способен сохранять и укреплять,

как свое здоровье, так и здоровье окружающих. Особая роль в здоровьесберегающей деятельности в образовании принадлежит педагогу-психологу, поэтому особо важно подготавливать к данной функции педагогов-психологов еще во время обучения в вузе. Поэтому статья направлена на выявления у будущих педагогов-психологов отношения к здоровью и желания повышать компетенции в сфере здоровьесберегающих технологий в образовании. По результатам исследования видно, что индекс отношения к здоровью у будущих педагогов-психологов находится на низком и среднем уровне. Будущие специалисты осознают значимость здоровья и понимают, что за последнее время оно изменилось, но при этом не соблюдают ЗОЖ, считая, что важную роль в ведении ЗОЖ имеет мотивация. Вузы не в полной мере осуществляют мероприятия по здоровьесбережению, но будущие педагоги-психологи в этом видят необходимость.

Литература

- Белоус, О. В., Василенко, В. Г., Тютюнникова, Е. Б., Арушанян, Ж. А. (2022) Здоровьесберегающие технологии в условиях образовательного пространства. *Управление образованием: теория и практика*, т. 12, № 4, с. 86–92.
- Верхорубова, О. В. (2013) Формирование «здоровья» как ценности в образовании. *Перспективы Науки и Образования*, № 4, с. 50–59.
- Ветков, Н. Е. (2016) Здоровье человека как ценность и его определяющие факторы. *Наука – 2020*, № 5, с. 126–142.
- Илькевич, Т. Г., Илькевич, К. Б. (2023) *Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании*. [Электронный ресурс]. URL: http://scipro.ru/conf/healthsaving_technologies23.pdf (дата обращения 01.10.2023).
- Миназова, З. М. (2017) *Профессиональная подготовка педагога-психолога к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих образовательных технологий*. Диссертация на соискание кандидата педагогических наук. Махачкала, Дагестанский государственный педагогический университет, 192 с.
- Москалева, А. С. (2010) Практика социальных педагогов как средство формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности. *Педагогическое образование в России*, № 1, с. 97–101.
- Ривкин, Е. Ю. (2012) От здоровьесберегающих технологий к здоровьесберегающей среде. *Образовательная политика*, № 1 (57), с. 94–98.
- Романцев, М. Г. (2002) Здоровье и образование сегодня. *Успехи современного естествознания*, № 4, с. 33–43.
- Сазонова, А. О. (2022) Здоровьесберегающая функция в профессиональной деятельности педагога-психолога. *Молодой ученый*, № 50 (445), с. 425–429.

References

- Belous, O. V., Vasilenko, V. G., Tyutyunnikova, E. B., Arushanyan, J. A. (2022) Zdorov'esberegayushchie tekhnologii v usloviyah obrazovatel'nogo prostranstva [Health-saving technologies in the educational space]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika — Education Management: Theory and Practice*, vol. 12, no. 4, pp. 86–92. (In Russian)
- Ilkevich, T. G., Ilkevich, K. B. (2023) Zdorov'esberegayushchie tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii [Health-saving technologies in pedagogical education]. [Online]. Available at: http://scipro.ru/conf/healthsaving_technologies23.pdf (accessed 01.10.2023). (In Russian)
- Minazova, Z. M. (2017) *Professional'naya podgotovka pedagoga-psikhologa k resheniyu voprosov okhrany zdorov'ya detej sredstvami zdorov'esberegayushchikh obrazovatel'nykh tekhnologij* [Professional training of a teacher-psychologist to address issues of child health protection by means of health-saving educational technologies]. PhD dissertation (Pedagogical sciences). Makhachkala, Dagestan State Pedagogical University, 192 p. (In Russian)
- Moskaleva, A. S. (2010) Praktika social'nykh pedagogov kak sredstvo formirovaniya gotovnosti k zdorov'esberegayushchej deyatel'nosti [The practice of social educators as a means of forming readiness for health-saving activities]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii — Pedagogical education in Russia*, no. 1, pp. 97–101. (In Russian)
- Rivkin, E. Y. (2012) Ot zdorov'esberegayushchikh tekhnologij k zdorov'esberegayushchej srede [From health-saving technologies to a health-saving environment]. *Obrazovatel'naya politika — Educational Policy*, no. 1 (57), pp. 94–98. (In Russian)
- Romantsev, M. G. (2002) Zdorov'e i obrazovanie segodnya [Health and Education today]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya — Successes of Modern Natural Science*, no. 4, pp. 33–43. (In Russian)
- Sazonova, A. O. (2022) Zdorov'esberegayushchaya funktsiya v professional'noj deyatel'nosti pedagoga-psikhologa [Health-saving function in the professional activity of a teacher-psychologist]. *Molodoj uchenyj — Young Scientist*, no. 50 (445), pp. 425–429. (In Russian)
- Verkhorubova, O. V. (2013) Formirovanie "zdorov'ya" kak tsennosti v obrazovanii [The formation of "health" as a value in education]. *Perspektivy Nauki i Obrazovaniya — Prospects of Science and Education*, no. 4, pp. 50–59. (In Russian)
- Vetkov, N. E. (2016) Zdorov'e cheloveka kak tsennost' i ego opredelyayushchie faktory [Human health as a value and its determining factors]. *Science-2020*, no. 5, pp. 126–142. (In Russian)

Современные подходы к пониманию мышления в психологии

Е. В. Тельманова¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет
630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28

Сведения об авторе:

Елена Владимировна Тельманова
e-mail: elenry88@gmail.com

© Автор (2023).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Интерес к изучению мышления был с древних времен. В зависимости от эпохи и культурно-исторических особенностей того времени мышление занимало особое место в спорах различных философов и ученых. В различные исторические периоды мышление могли рассматривать с точки зрения развития науки и ведущих дисциплин того времени.

Если еще две тысячи лет назад психология считалась наукой о душе, где мышление нельзя было определить, и оно рассматривалось, как, например,

деятельность «разумной души», по мнению Аристотеля.

Начиная в XVII века, когда психология стала развиваться как наука о сознании, благодаря развитию естественных наук к сознанию относили способность чувствовать, думать и желать. Ведущим методом исследования являлось наблюдение за своим поведением с фиксацией фактов. Уже в XIX веке, когда психологию выделили как самостоятельную науку, были созданы первые психологические институты и организации. Первая экспериментальная психологическая лаборатория была открыта В. Вундтом в 1879 году в Лейпциге, а в 1885 году В. М. Бехтерев создал похожую лабораторию в России.

В XX веке психология стала наукой о поведении, где через проведение экспериментов и наблюдения за ними можно было увидеть различное поведение, реакции и поступки человека.

В современном мире мышление играет очень важную роль, так как особое внимание стали уделять изучению профессионального мышления. Среди специалистов, которые работают в сфере «человек – человек», к которым относят и специалистов помогающих профессий (врачи, преподаватели, психологи и др.), отдельное внимание уделяется профессионально важным качествам, таким как эмпатия, рефлексия, саморегуляция и др. То есть акцент делается не только на теоретические знания в практической области, но и также на том, как сам специалист знает себя – свои ценности и принципы, свои реакции, как вести себя с другим человеком, почему люди так поступают. Отсюда отдельное внимание уделяется тому, как человек себя ведет, думает, чувствует и ощущает в своей профессии, что изучается, благодаря погружению в исследование профессионального мышления.

Ключевые слова: мышление, психология, психолог, подходы в психологии

Modern approaches to understanding thinking in psychology

E. V. Telmanova¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University
28 Vilyuiskaya Str., Novosibirsk 630126, Russia

Author:

Elena V. Telmanova

e-mail: elenry88@gmail.com

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.

Abstract. The interest to studying thinking dates back to the ancient times. Depending on the era and its cultural and historical features, thinking occupied a special place in disputes and discussions of various philosophers and scientists. In various historical periods thinking could be considered with an emphasis on the development of science and the leading disciplines of that time.

Two thousand years ago psychology was considered the science of the soul, where thinking could not be defined and, for example, was considered as the activity of the 'rational soul', accord-

ing to Aristotle.

Since the 17th century psychology began to develop as a science of consciousness, which included the ability to feel, think and desire, due to the development of natural sciences. The leading method of research was observation of one's own behavior and recording facts.

In the 19th century, psychology became an independent science and at the same time the first psychological institutes and organizations were founded. The first experimental psychological laboratory was opened by W. Wundt in 1879 in Leipzig, and in 1885 V.M. Bekhterev created a similar laboratory in Russia.

In the 20th century, psychology became the science of behavior. Through conducting experiments and observing them, it was possible to see different human behavior, reactions and actions.

In the modern world, special attention is paid to the study of professional thinking. Among specialists who work in the 'person-to-person' field, which includes specialists in helping professions (doctors, teachers, psychologists, etc.), professionally important qualities such as empathy, reflection, self-regulation and others are of particular interest. The emphasis is on both theoretical knowledge in the practical field and on the specialists' knowledge of themselves — their values, principles, reactions, behavior with other people and the reasons why people act in a certain way. Therefore, special attention is paid to how people behave, think and feel in their profession, which is analyzed in the study of professional thinking.

Keywords: thinking, psychology, psychologist, approaches in psychology

Введение

Изучение мышления волновало людей во все времена. Начиная с древних времен, исследователи пытались понять суть этого процесса. Согласно О. В. Холиной, «человек – это единственное существо в мире, чье бытие и сущность являются результатом непрерывного процесса. <...> Человек способен к бесконечному познанию и преобразованию мира, к бесконечному созиданию своей материальной и

духовной сущности. Человеческий труд и мышление изначально бесконечны» (Холина 2020, 59).

Изначально в первобытные времена у человека доминировало именно мифологическое мышление, под которым понималось размытие границ реального и сверхъестественного, преобладание образности относительно логики и противоречием в ней, а также персонализация сил природы. В то время мифологическое

мышление помогало структурировать и упорядочить мир. Благодаря ему проводили первые классификации образов, где через абстракцию можно было передать достаточно сложную и глубокую мысль (Холина 2020).

В то же время мышление первобытного человека можно разделить на два типа: реалистическое и фантастическое. Первое воспринималось как способ изучения и понимания вещей в их настоящем, реальном виде без каких-либо приукрашиваний, что помогало хорошо адаптироваться к условиям жизни и адекватно оценивать возможные риски и опасности для жизни человека или всего сообщества, следовательно, выжить в суровой реальности того времени. В будущем именно этот тип мышления смог прижиться в общественном укладе жизни, что дало возможность ему пройти через всю жизнь человечества и определить успехи всего человеческого интеллекта (Леви-Стросс 1994).

М. Элиаде в своей книге «Священное и мирское» рассказывает про миф, как некое «повествование о реальном, о том, что реально произошло, что в полной мере воплотилось» (Элиаде 1994, 63). Данная мысль хорошо показывает, как просто воспринимался мир в то время первобытными людьми. Миф – это мышление, которое основывается на «определенных закономерностях, шаблонах и клише осмысления мира» (Ким 2013, 1).

Л. Леви-Брюль, исследователь первобытного мышления, рассматривает мышление иначе. Он делит его на два типа: индивидуальное, которое основывается на общих законах формальной логики борьбы за выживание, а также коллективное – пралогическое (Холина 2020).

К. Г. Юнг изучал мифы в виде архетипов, представляющих собой «устойчивые схемы или фигуры, составляющие предпосылку и возможность психических образов, имеющих бессознательный, априорный, сверхиндивидуальный характер» (Юнг 2001, 97). Это приводит к мысли, что мифология может создавать определенное состояние защищенности в сознании

людей, оказывая влияние на мышление людей в те времена.

Человек того периода имел очень хорошую наблюдательность и знания о природных явлениях, поэтому в мышлении людей развивалась простейшая логика, в которой «должны были постепенно сформироваться четыре важных формально-логических закона – тождества, противоречия, исключенного третьего и достаточного основания» (Холина 2020, 59). В зависимости от уровня интеллекта каждый осваивал те уровни, которые мог, но из-за потребности в понимании природных явлений и других процессов того периода сформировался особый уровень мышления – объяснение, которое привело в дальнейшем к созданию каузальной деятельности, после к каузальному интеллекту или объяснительному мышлению (Леви-Стросс 1994).

Изучение мышления людьми началось еще в античное время, где уже существовали ученые и древние философы. Психологии как науки в то время еще не было, поэтому вопрос исследования мышления рассматривался со стороны двух наук того времени: логики и философии. Одним из первых философов, который заинтересовался и начал изучать процесс мышления со стороны логики, был Парменид. В своей работе «Путь истины» он заложил основы положения дедуктивной метафизики, что в дальнейшем продолжили исследовать Протагор и Эпикур, которые являлись последователями философского направления – сенсуализма, а их работы позже сыграли важную роль в изучении мышления.

Среди различных мыслителей античности особый вклад в изучение мышления в древности внес Аристотель, которым были разобраны разные формы, введены законы мышления. Он смотрел на мышление как на деятельность «разумной души». Как пишет О. В. Холина: «Аристотелевская система мышления может быть представлена как взаимосвязанный ряд онтологических и эпистемологических оснований» (Холина 2020, 61). В то

же время древние ученые не связывали мышление с мозгом, для них мышление считалось чем-то существовавшим самим по себе.

Только через некоторое время в период зарождения медицины мышление стали связывать с мозгом. По мнению Гиппократ, «мышление, чувство печали, радости, страха и другие душевные проявления напрямую связаны с мозгом и при его поражении исчезают» (Рудакова 2018, 280).

В своих работах Гераклит писал, что мир мерцает и имеет свой ритм, который описал Пифагор и назвал числом. Тем самым Пифагор после открывает «связь между конечной формой и (пределом) и бесконечным, потому что мышление предполагает извлечение смысла и это происходит конечным образом» (Холина 2020, 61).

В средневековые времена благодаря активным политическим и массовым движениям стали развиваться логикориторический и дедуктивный рационализм. Постепенно у людей происходит развитие логического мышления. Важную роль занимает иерархия и иерархический взгляд на мир. Что касается дедуктивного рационализма, то он поддерживал именно феодальную систему, христианское мировоззрение и классовую систему. Все это время мифологическое и логическое мышления находились рядом друг с другом (Холина 2020).

Особое внимание и интерес к мышлению появился, начиная с XVII века. В то время мышление рассматривалось как явление, отдельное от ощущения и восприятия. Проводилось много дискуссий и обсуждений на тему, что из этого важнее, после чего образовалось две школы – сенсуализм и рационализм. Оба направления следовали противоположным мнениям. Школа сенсуализма учила, что основной и наиболее верной формой познания является именно чувственный опыт, поэтому для них мышление занимало второстепенное место после ощущений. В то же время вторая школа полагала, что мыш-

ления является главным актом познания, который рассматривался как самостоятельный механизм от чувствования. Благодаря спорам и обсуждениям между школами, к которым относились представители философского, социально-гуманитарного и естественно-научных знаний, изменилось и сформировалось новое представление о картине мира. В XVIII веке философия готовилась к всеобщему осмыслению, заявляя о подлинном начале становления науки (Нефедова 2019).

Помимо сенсуализма и рационализма существовали и другие школы, которые занимались изучением мышления, но оно осуществлялось только с философской позиции без проведения научных экспериментов и опытов. Ключевая задача мышления в то время считалась найти «смысл каждого явления и его место в иерархии бытия» (Холина 2020, 62).

В XVII веке считалось, что способность мыслить являлась врожденной, и ее исследовали вне развития человеческой психики. К интеллектуальным способностям относили созерцание, логическое рассуждение и рефлекссию, также к мышлению относили обобщение, сравнение, синтез и классификацию. Иными словами, в то время изучалось понятийно-теоретическое мышление.

Уже в конце XIX – начале XX вв. наступил период экспериментальной психологии, где особое место занимали рефлексология и бихевиоризм. В то время психология стала самостоятельной наукой, были созданы первые психологические лаборатории, где проводились эксперименты с дальнейшим описанием их результатов. К основным видам умственных операций мышления стали относить сравнение, анализ, синтез, абстракцию, конкретизацию, индукцию, дедукцию, классификацию и обобщение.

Большое внимание в отечественной психологии изучению мышления оказали Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский и др.

Л. С. Выготский считал, что в высших

психических функциях важно определенное знаковыми процессами конституирование процессов, что ведет к перестройке психических операций.

С. Л. Рубинштейн разделял мышление на анализ, синтез, обобщение и абстрагирование. «Психический план деятельности проявляется в отражении и регулировании. Для мышления характерно реагирование не на раздражители, а на объекты» (Анисимов 2000, 411).

А. В. Брушлинский указывал, что найти неизвестное можно благодаря определению отношений между содержанием задачи, «за счет оперирования объектами, а не знаковыми средствами, открытия новых свойств содержания искомого. Основу прогнозирования составляет избирательность целого, сопровождаемая рефлексивной самооценкой и поиском критериев самоорганизации» (Анисимов 2000, 412).

Во второй половине XX века особый интерес стало вызывать изучение профессионального мышления. Отдельное внимание этой теме уделили С. П. Ломов и В. Н. Пушкин. С. П. Ломов писал, что важную роль при решении сложных задач играет отбор и укрупнение информации. А В. Н. Пушкин считал, что в творческом процессе, к которому можно отнести рабочий процесс, необходимо строить новую стратегию деятельности на основе уже выстроенных связей (Анисимов 2000).

Материалы и методы

В рамках данного исследования были использованы следующие методы:

- изучение и анализ психологической, психолого-педагогической, педагогической и философской литературы по исследуемой проблеме;
- праксиметрический метод (изучение документов).

Результаты и их обсуждение

Современные подходы имеют каждый свои основы, философию и требования к специалистам, поэтому на базе правил и требований к работе в различных направлениях можно определить, какими каче-

ствами важно обладать психологу, чтобы соблюдать конкретные принципы. Тем не менее иногда встречаются психологи, которые работают в определенном подходе, и им сложно следовать концепции одного конкретного направления, то есть у человека имеются личностные моральные принципы, стили мышления, которые наиболее ярко проявляются. У него возникает внутриличностный конфликт, где его личностная составляющая идет в противоречие с профессиональной. В то же время в современном обществе существует закономерность, что начинающие специалисты могут выбирать подход, в котором они будут практиковать так, как это определено внешними требованиями профессиональных сообществ к ним. Отсюда в современных реалиях популярность набирает полимодальный или интегративный подход, который уже включает в себя наиболее эффективные методики и концепции различных подходов, тем самым снимая обязательность изучать только один подход.

В психологии можно выделить несколько теорий мышления. На основе сенсуализма появился материалистический подход, в котором чувственные образы могут определить познание, поэтому в данном случае мышлением можно считать игры образов и ассоциаций. Продуктивное мышление в материалистическом подходе не имеет исследований, это считается проблемой данного подхода.

Из философской теории была сформирована теория ассоциаций, в основе которой лежало упрощение сущности ума, где «ощущения и идеи создают сложные структуры посредством ассоциативных связей между собой» (Бабаева 2022, 14). Среди проблем этого подхода можно выделить то, что не существует объяснений наличию творческого мышления. В исследованиях в рамках теории ассоциаций творческое мышление относили к исконной способности ума, не зависящей от ассоциаций (Рудакова 2018).

Д. Уотсоном, Э. Торндайком, Р. Декартом и Э. Кантом был создан бихевиорист-

кий (поведенческий) подход, который нес в себе идеи изучения поведения и применения объективных экспериментальных методов исследования. Ученые описывали процесс выстраивания мышления по базовой схеме поведения «стимул – реакция». Активно изучались условные и безусловные рефлексы, а также влияние внешней среды на человеческие действия: как люди зависят от социума, подражают поведению других. Из-за того, что бихевиоризм концентрировался больше на поведении, реакциях человека и животного, то к минусам подхода можно отнести упрощение психической деятельности человека, где психику человека и животного приравнивали друг к другу, опуская процессы сознания, творчества и самоопределения личности. Тогда мышление можно определить как адаптацию к новым условиям. Отсюда любая нестандартная ситуация вызывает состояние конфликта, тем самым мышление играет ключевую роль для решения задачи в рамках возникшего конфликта (Бабаева 2022).

Мышление как предмет для экспериментального исследования стали изучать ученые идеалистической школы, фундаментом которой является Вюрцбургская школа. При помощи метода «экспериментальное наблюдение» рассматривались процессы, происходящие в сознании в моменте решения поставленной задачи в эксперименте (К. Бюллер, О. Кюльпе, Х. Дж. Уатт, О. Зельц).

В гештальтпсихологии мышлением являлось выделение главного среди второстепенных признаков. Отсюда появился новый метод исследования – «рассуждение вслух», также внесены определения проблемной ситуации и инсайта (В. Кёлер, Н. Майер, М. Вертгеймер и др.).

Ж. Пиаже предложил когнитивную теорию развития, в которой заложил идею мышления как адаптивной приспособительной реакции к окружающему миру, что перекликается с концепцией бихевиоризма. Со своей стороны Ж. Пиаже дополнил теорию выделением возраст-

ных этапов в формировании когнитивных процессов (Бабаева 2022).

В то же время отечественная психология объединила в себе изучение проблемного и творческого мышления, интуиции и интеллекта, а также общих и специальных умений. Способность выполнять определенные задачи в деятельности человека является процессом мышления с позиции теории деятельности. Благодаря освоению мыслительных операций развиваются мыслительные способности субъекта. Н. А. Бабаева считает: «По мнению отечественных ученых, мышление выступает продуктом общественно-исторического развития. Мыслительные процессы рассматриваются как результат преобразования внешней практической деятельности во внутреннюю, идеальную деятельность» (Бабаева 2022, 15).

Выводы

Мышление активно изучалось с древнейших времен и продолжает изучаться в настоящее время. Учитывая необходимость эффективного выстраивания рабочих процессов и выполнения профессиональных задач, сегодня активно изучается профессиональное мышление.

В современной психологической практике существует тенденция осуществления психологической работы в полимодальном или интегративном подходе, под которым понимается возможность наиболее эффективно разрешать сложные задачи и трудности при работе с клиентскими случаями благодаря использованию идей разных подходов. Если посмотреть на программу обучения психологов, можно сделать вывод, что она изначально строится в полимодальном формате, так как студенты уже в процессе обучения сталкиваются с изучением специфики отдельно взятого метода, тем самым развивая более гибкое мышление.

Таким образом, современные подходы рассматривают мышления человека с разных сторон, и каждый специалист может выбрать себе тот подход, который ему ближе всего.

Литература

- Анисимов, О. С. (2000) *Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления)*. М.: Энциклопедия управленческих знаний, 800 с.
- Бабаева, Н. А. (2022) Современное состояние изучения проблемы мышления в психологии. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, №10-2, с. 13–16. DOI: 10.24412/2500-1000-2022-10-2-13-16
- Ким, М. А. (2013) Мифологическое мышление в условиях символического потребления. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика*. №1, с. 33–6.
- Леви-Стросс, К. (1994) *Первобытное мышление*. М.: Республика, 384 с.
- Нефедова, Л. К. (2019) Маркеры конфликта европейской культуры XVII века: сенсуализм-рационализм, комедия-трагедия. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, № 3 (24), с. 34–38.
- Рудакова, О. А. (2018) Феноменологический подход в изучении научного мышления. *Гуманитарные науки*, № 61 (1), с. 424–427.
- Холина, О. В. (2020) Развитие мышления человека в исторической перспективе. *Известия института педагогики и психологии образования*, № 4, с. 58–64.
- Элиаде, М. (1994) *Священное и мирское*. М.: МГУ, 144 с.
- Юнг, К. Г. (2001) *Психологические типы*. СПб.: Азбука, 405 с.

References

- Anisimov, O. S. (2000) *Gegel': myshlenie i razvitie (put' k kul'ture myshleniya) [Hegel: thinking and development (the path to a culture of thinking)]*. Moscow: Entsiklopediya upravlencheskih znanij Publ., 800 p. (In Russian)
- Babaeva, N. A. (2022) Sovremennoe sostoyanie izucheniya problemy myshleniya v psikhologii [The current state of the study of the problem of thinking in psychology]. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk — International Journal of Humanities and Sciences*, no. 10-2, pp. 13–16. DOI: 10.24412/2500-1000-2022-10-2-13-16 (In Russian)
- Eliade, M. (1994) *Svyashchennoe i mirskoe [Sacred and profane]*. Moscow: MSU Publ., 144 p. (In Russian)
- Holina, O. V. (2020) Razvitie myshleniya cheloveka v istoricheskoy perspective [The development of human thinking in a historical perspective]. *Izvestiya instituta pedagogiki i psihologii obrazovaniya — News of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education*, no. 4, pp. 58–64. (In Russian)
- Kim, M. A. (2013) Mifologicheskoe myshlenie v usloviyah simvolicheskogo potrebleniya [Mythological thinking in conditions of symbolic consumption]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, no.1 (In Russian)
- Levi-Stross, K. (1994) *Pervobytnoe myshlenie [Primitive thinking]*. Moscow: Respublika Publ., 384 p. (In Russian)
- Nefedova, L. K. (2019) Markery konflikta evropejskoj kul'tury XVII veka: sensualizm-racionalizm, komediya-tragediya [Markers of the conflict of the European culture of the XVII century: sensualism-rationalism, comedy-tragedy]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya — Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*, no. 3 (24), pp. 34–38. (In Russian)
- Rudakova, O. A. (2018) Fenomenologicheskij podhod v izuchenii nauchnogo myshleniya. *Gumanitarnye nauki — Humanitarian sciences*, no. 61 (1), pp. 424–427. (In Russian)
- Yung, K. G. (2001) *Psikhologicheskie tipy [Psychological types]*. Saint Petersburg: Azbuka Publ., 405 p. (In Russian)

Фрустрация базовых потребностей у студентов как фактор риска искажений самореализации на этапе обучения в вузе

О. А. Цветкова¹, О. В. Волкова², А. В. Рупека^{2,3}

¹ Омский государственный технический университет
644050, Россия, г. Омск, Пр. Мира, д. 11

² Сибирский федеральный университет

660041, Россия, г. Красноярск, пр. Свободный, д. 79

³ КГБУЗ Красноярский краевой противотуберкулезный диспансер № 1
660078, Россия, г. Красноярск, ул. 60 лет Октября, д. 26

Сведения об авторах:

Ольга Алексеевна Цветкова

SPIN: 1244-3547

ORCID: 0000-0001-5985-3006

e-mail: zvetol@mail.ru

Олеся Владимировна Волкова

SPIN: 9732-2740

ORCID: 0000-0002-6352-021X

e-mail: ms.olesyavolkova@mail.ru

Алена Вячеславовна Рупека

SPIN: 3732-3700

ORCID: 0000-0002-6707-6507

e-mail: Rupeka.alena@gmail.com

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Студенческий возраст – один из основных этапов социализации и адаптации человека к жизни в обществе. Здесь происходит переход от незрелых форм к истинной самореализации. Это связано как с активным становлением личности студента, так и его профессиональным становлением как субъекта труда и жизни.

Динамичность современной жизни, наличие таких вызовов, как глобальная пандемия, военные столкновения, экономические кризисы, резкое изменение уклада жизни не только отдельного человека, но и всего человечества, обострило и расширило сферы изучения различных негативных феноменов, возникающих как в поведенческом, так и в личностном планах. Психологической службе вуза необходимо уделять особое внимание тому, как на определенных этапах онтогенеза у молодого человека формировался арсенал способов преодоления трудностей и разрешения своих жизненных задач, как разворачивались актуальные для каждого возраста формы самореализации: самоутверждение – для дошкольного периода, самоопределение – для подросткового периода, самоактуализация и саморазвитие – для юношеского возраста. Важным для изучения является также вопрос о фрустрированных на разных этапах онтогенеза базовых потребностях личности. Отсутствие опыта оптимального разрешения фрустрирующих базовых потребности ситуаций приводит к формированию негативных установок по отношению к миру, другим людям и, в первую очередь, к себе. Фрустрация базовых потребностей может приводить

как к реакциям отказа от всякой активности (эффект выученной беспомощности), так и поиску псевдоактивностей, которыми выступают различные формы отклоняющегося поведения, как аддиктивного, так и антисоциального. Длительное действие фрустратора в отношении базовых потребностей фиксирует и расширяет веер ситуаций, которые воспринимаются как неизвестные, нестабильные и потому угрожающие личности, что приводит к формированию такой личностной характеристики, как интолерантность к неопределенности. Можно предположить, что одной из специфических форм интолерантности к неопределенности и одновременно стратегией совладания с ней является новый, еще мало изученный, феномен прекарности. Этот феномен имеет все большее распространение в среде юношей и молодых людей, в том числе выпускников вузов. Таким образом, фрустрация базовых потребностей, происходящая на разных этапах онтогенеза, может отражаться в различных искажениях процесса самореализации, что явно проявляется на этапе профессионального обучения, от искажений в самоутверждении до «псевдосамореализации» через экстремистские действия. Степень выраженности этих искажений будет зависеть в какой-то степени от тех условий, в которых оказался студент в вузовской среде. В связи с этим важно не только исследовать особенности становления личности в процессе онтогенеза, но и выявлять наиболее благоприятные для самореализации личности условия образовательной и воспитательной среды вуза.

Ключевые слова: здоровье, самореализация, формы самореализации, самоопределение, самоактуализация, развитие личности, онтогенез, фрустрация базовых потребностей, выученная беспомощность, аддиктивное поведение, помогающая среда вуза

Frustration of students' basic needs as a risk factor for distortion in self-realization during university training

O. A. Tsvetkova¹, O. V. Volkova², A. V. Rupeka^{2,3}

¹ Omsk State Technical University
11 Mira Ave., Omsk 644050, Russia

² Siberian Federal University
79 Svobodny Ave., Krasnoyarsk 660041, Russia

³ Krasnoyarsk Regional Tuberculosis Dispensary No. 1
26 Shestdesyat Let Oktyabrya Str., Krasnoyarsk 660078, Russia

Authors:

Olga A. Tsvetkova

SPIN: 1244-3547

ORCID: 0000-0001-5985-3006

e-mail: zvetol@mail.ru

Olesya V. Volkova

SPIN: 9732-2740

ORCID: 0000-0002-6352-021X

e-mail: ms.olesyavolkova@mail.ru

Alena V. Rupeka

SPIN: 3732-3700

ORCID: 0000-0002-6707-6507

e-mail: Rupeka.alena@gmail.com

Abstract. Being a university student is one of the main stages of socialization and adaptation to living in society. A student's time at university is a transition from an immature to a comprehensive form of self-realization. This is due to the active formation of a student's personality and his/her professional development.

University psychologists should pay special attention to how, at certain stages of ontogenesis, a young person formed a range of tools to overcome difficulties and solve the necessary tasks as well as how the forms of self-realization relevant to each age unfolded: self-affirmation in the preschool period, self-determination in adolescence, self-actualization and self-development in young adulthood.

It is also important to study the issues related to the frustration of an individual's basic needs at different stages of ontogenesis. A lack of experience in optimal resolution of frustrating situations leads to the formation of negative attitudes to-

wards oneself, other people and the world. Frustration of basic needs can result in the refusal to perform any activity (learned helplessness) and the search for pseudo-activities, i.e., different forms of deviant behavior both addictive and antisocial. The long-term effect of the frustrator in relation to basic needs fixes and expands the range of situations that are perceived as unknown, unstable and, therefore, threatening. This leads to the development of intolerance to uncertainty. It can be assumed that one of the specific forms of intolerance to uncertainty and, at the same time, a strategy for coping with it is a new, little-studied phenomenon of precarity. This phenomenon is becoming more widespread among adolescents and young adults, including university graduates.

Thus, the frustration of basic needs occurring at different stages of ontogenesis can result in various distortions of the process of self-realization, which is clearly manifested at the stage of university training. These distortions range from distortions in self-affirmation to pseudo self-realization through extremist actions. The severity of the distortions will, to some extent, depend on the university environment. In this regard, it is important not only to investigate the peculiarities of personality formation during ontogenesis, but also to identify the most favorable conditions for personal self-realization within the university educational environment.

Keywords: self-realization, forms of self-realization, self-determination, self-actualization, personality development, ontogenesis, frustration of basic needs, learned helplessness, addictive behavior, supporting environment of the university

Введение

Актуальность исследования студенчества как особого возрастного этапа становления личности многократно обосновывалась. Перед высшим учебным заведением стоит задача не только профессионализировать молодого человека, но помочь ему самоопределиваться, выбрать и выработать способы оптимального вхождения в социум во взрослой роли – субъекта собственной жизни и деятельности, способного к самореализации, освоению новых социальных ролей, личностно зрелого и психологически благополучного. Реализация этой задачи в процессе профессионализации приводит к необходимости психолого-педагогического сопровождения различных этапов обучения: от проблемы адаптации к условиям обучения студентов первого курса (Арендачук 2015; Гаранина 2023), до психологической подготовки к последующему трудоустройству студентов выпускного курса. По определению А. Маслоу (Маслоу 2023), одной из характеристик психологически здорового и благополучного человека является стремление к самореализации. Оно успешно реализуется, если личность в процессе своего формирования обучалась эффективным способам разрешения сложных жизненных задач. Практика работы в вузе показывает, что подобного уровня развития личности достигают далеко не все студенты. Часть студентов испытывают значительные трудности в самоопределении и не находят себя на протяжении всего процесса обучения. В этом случае ими выбираются диаметрально противоположные стратегии: уход в деструктивные формы протестного и девиантного поведения или апатия и «жизнь одним днем» (выученная беспомощность и прекратность, как ощущение «уязвимости, хрупкости и незащищенности человека, оказывающегося в ситуации неопределенности и транзитивности» (Хорошилов 2021, 64)). Именно образовательная среда вуза, где происходит активное вовлечение студента в жизненные выборы и самоопределение, оказывается

тем фактором, который обостряет нерешенные ранее личностные проблемы, провоцируя дезадаптивные формы поведения у личностно незрелого молодого человека. Это может приводить к возникновению опасной образовательной среды вуза, искажению образовательных отношений и появлению феноменов буллинга и скулшутерства, фикций и других (Петросянц, Гридяева, Валеева и др. 2022). Кроме того, как отмечают некоторые авторы (Пономарева 2023), сам процесс интенсивной профессионализации может приводить к профессиональной деформации личности как неизбежной составляющей вхождения личности в профессию. В этой связи актуальным является выявление фрустрированности базовых потребностей на разных этапах онтогенеза как предиктора адаптированности или дезадаптированности, а также исследование основных характеристик самореализации у студентов вуза.

Материалы и методы

В работе использовались следующие теоретические методы: анализ литературных источников, анализ исследований по теме.

Результаты и их обсуждение

Фрустрация базовых потребностей – один из основных факторов формирования деструктивной и асоциальной личности. Важным является понимание периодов онтогенеза, в которые она играла наиболее деструктивную роль. В наиболее общем виде фрустрация понимается как невозможность реализовать актуальную потребность. Более полное определение принадлежит Н. Д. Левитову. Он определяет фрустрацию как «психическое состояние, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения, вызываемых объективно непреодолимыми (или субъективно так воспринимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи» (Левитов 1967, 118). Существенным является не сам факт фрустрации потребности, а то, как длительно происходит

фрустрация, и какая по значимости для личности потребность фрустрируется. Фрустрация потребностей, которые могут быть отнесены к ведущим или базовым, создают «угрозу личности, ... угрожает жизненным целям индивидуума, его защитным системам, самооценке, которая препятствует его самоактуализации» (Маслоу 2023, 254). В связи с этим к деструктивным для личности последствиям может приводить только длительная фрустрация базовых для каждого этапа онтогенеза потребностей.

Базовой будет являться такая потребность, без реализации которой невозможно здоровое и психологически благополучное развитие личности.

Наиболее часто в современной научной психологической литературе понятие базовых потребностей связывается с теорией самодетерминации личности Р. Района и Э. Диси. Под базовыми потребностями они понимают врожденные ресурсы организма, необходимые для психологического роста, интеграции и благополучия, в случае неудовлетворения которых в одной области человек включает защитные механизмы и ищет удовлетворение в другой области (цит. по Суворова 2016).

Несмотря на эвристичность данной концепции (исследования в большей степени проводятся зарубежными авторами, например, Zupančič, Palanovič, Ružojčič 2023; Goegan, Daniels 2022 и другие), в отечественной психологии существует подход к определению базовых потребностей в контексте онтогенетического пути личности. Он базируется на культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и предполагает рассматривать базовые потребности как специфические задачи возраста, реализуемые через формирование возрастных новообразований на каждом этапе развития внутри ведущей деятельности (Эльконин 1971; Божович 2001). Жизненный опыт, который накопила личность к моменту поступления в профессиональные учебные заведения, будет обостренно проявляться в процессе обучения, поскольку это переходный этап

от юности к взрослости. Рассмотрим некоторые проявления дезадаптации у студентов.

Молодые люди и студенты являются наиболее подверженными вовлечению в деструктивную антиобщественную деятельность – экстремизм и терроризм (в том числе скулшутерство) (Lyzhin, Sharov, Lopez et al. 2021; Седых 2014). По мнению многих авторов, такое вовлечение не случайно. Оно основывается на поиске доступной для личности форме самореализации (Обухова и др. 2018), которую молодой человек легко находит посредством информационно-коммуникационных сетей. Анонимность интернет-пространства позволяет «безопасно» запускать корни экстремистской идеологии в сообщества студентов, создавая «видимость» прозрачности, заботы и безопасности, так необходимых фрустрированной личности, снимая возникшее психическое напряжение, направляя его в другое русло (Miklikowska, Jasko, Kudrncas 2023).

Спецификой вовлечение в аддиктивное поведение студентов является запрос на улучшение своей когнитивной сферы за счет различных стимуляторов. Часто употребление этих веществ находится на тонкой грани между нормой и патологией и плохо рефлексированы молодыми людьми.

Достаточно опасное, но мало изученное в аспекте образовательных отношений, явление – выученная беспомощность. Это отказ от каких-либо действий, в том числе и тех, которые способствовали бы разрешению проблемной ситуации. Выученная беспомощность имеет тенденцию к генерализации, так как возникает при наличии: ощущения потери контроля в ситуации, субъективного мнения о своей невозможности ее самостоятельного разрешения, полного неверия в успех каких-либо своих действий (Волкова 2020). Это явление активно препятствует целенаправленному процессу профессионализации и требует активной профилактической работы со стороны образовательно-

го учреждения (Голубчикова, Валеева, Арпентьева и др. 2022).

Специфические эмоциональные состояния, сопровождающие процесс формирования выученной беспомощности приводят к появлению новой формы поведения – прекарности. Чувство неопределенности в сочетании с ощущением бесконтрольности событий и собственной беспомощности перед ними у студентов приводят к отказу от перспективного планирования и построения жизненного плана, как в контексте профессии, так и жизни. Это проявляется в форме отсутствия реальных профессиональных шагов по дальнейшему профессиональному становлению у «подающих надежды» студентов. Эти студенты прекрасно адаптированы к условиям обучения, но не выстраивают дальнейших перспектив, окончание вуза выглядит для них пугающим и фрустрирующим фактором. После завершения обучения они часто не могут определить себя со своей профессиональной и жизненной траекторией и совершают действия, ориентированные на сиюминутный результат. Таким образом, прекарность ста-

новиться феноменом, который требует сопровождения у студентов выпускных курсов для подготовки их к дальнейшему трудоустройству.

Выводы

Для обеспечения психологической безопасности образовательной среды вуза необходимо разрабатывать системные программы психолого-педагогического сопровождения студентов от первых до последних курсов (Валеева, Хотеева, Малиничев и др. 2023).

Такая программа должна включать мониторинг личностных характеристик студентов, а также их «индивидуальных историй» в аспектах фрустрированности базовых потребностей на разных этапах онтогенеза (включая актуальный период жизни и будущее) и особенностей их самореализации. Это позволит не только формировать различные группы для профилактической и коррекционной работы со студентами, но и исследовать динамику становления личности студента как субъекта деятельности (профессионала) и субъекта жизни.

Литература

- Арендчук, И. В. (2015) Воспитательная работа как компонент психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников к образовательной среде вуза. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, № 4, с. 81–90.
- Божович, Л. И. (2001) *Проблемы формирования личности: избранные психологические труды*. М.: Психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «Модэк», 352 с.
- Валеева, Г. В., Хотеева, Р. И., Малиничев, Д. М., Арпентьева, М. Р. (2023) Сопровождение психологической безопасности личности в высшем образовании. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, т. 28, № 2 (93), с. 186–194. DOI: 10.24412/1999-6241-2023-293-186-194
- Волкова, О. В. (2020) Особенности развития личности, характеризующейся состоянием выученной беспомощности, на разных этапах онтогенеза. *Вестник Кемеровского государственного университета*, т. 22, № 2, с. 397–408. DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-2-397-408
- Гаранина, Р. М. (2023) Адаптация первокурсника в образовательном пространстве ВУЗа как один из факторов формирования его субъектной позиции. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, № 1 (49), с. 75–88. DOI: 10.54509/22203036_2023_1_75
- Голубчикова, М. Г., Валеева, Г. В., Арпентьева, М. Р., Сетяева, Н. Н., Хотеева, Р. И. (2022) Преодоление и профилактика выученной беспомощности в формировании и развитии учебно-профессиональной самостоятельности: инклюзивные аспекты. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, № 2 (89), с. 206–216. DOI: 10.24412/1999-6241-2022-289-206-216
- Левитов, Н. Д. (1967) Фрустрация как один из видов психических состояний. *Вопросы психологии*, № 6, с. 118–130.
- Маслоу, А. (2023) *Мотивация и личность*. СПб: Питер, 400 с.

- Обухова, Ю. В. (ред.). (2016) *Современная практическая психология в обеспечении ресурсов самореализации личности*. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 305 с.
- Петросянц, В. Р., Гридяева, Л. Н., Валеева, Г. В., Арпентьева, М. Р. (2022) Стилиевые особенности жизнедеятельности студентов и проблемы психологической безопасности образования. *Научный результат. Педагогика и психология образования*, № 1, с.119–135. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-10
- Пономарева, Е. Ю. (2023) Особенности предупреждения профессиональных деформаций будущих психологов. *Мир науки, культуры, образования*, № 2 (99), с. 305–307.
- Седых, Н. С. (2014) Информационно-психологические способы вовлечения молодёжи в терроризм. *Вопросы безопасности*, № 3, с. 93–131. DOI: 10.7256/2306-0417.2014.3.12386
- Суворова, И. Ю. (2016) Адаптация общей шкалы удовлетворения базовых социальных потребностей. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*, № 4, с. 126–132.
- Хорошилов, Д. А. (2021) Онтологическая, социальная и психологическая прекарность: пути взаимодействия в транзитивном обществе. *Новые психологические исследования*, № 2, с. 64–83.
- Эльконин, Д. Б. (1971) К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*, № 4, с. 6–20.
- Goegan, L. D., Daniels, L. M. (2022) Online Learning for Students with Learning Disabilities and Their Typical Peers: The Association between Basic Psychological Needs and Outcomes. *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 37 (2), pp. 140–150. DOI: 10.1111/ldrp.12277
- Lyzhin, A. I., Sharov, A. A., Lopez, E. G., Melnikov, S. G., Zaynullina, V. T. (2021) Modern problems of youth extremism: Social and psychological components. *Journal of community psychology*, vol. 49, no. 7, pp. 2609–2622. DOI: 10.1002/jcop.22664
- Miklikowska, M., Jasko, K., Kudrnac, A. (2023) The Making of a Radical: The Role of Peer Harassment in Youth Political Radicalism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 49, no. 3, pp. 477–492. DOI: 10.1177/01461672211070420
- Zupan'cić, N., Palanovi'c, A., Ružoj'ci'c, M., Boštjan'ci'c, E., Popov, B., Jeli'c, D., Gali'c, Z. (2023) Differential influence of basic psychological needs on burnout and academic achievement in three southeast European countries. *International Journal of Psychology*, pp. 1–13. DOI:10.1002/ijop.12938

References

- Arendachuk, I. V. (2015) Vospitatel'naya rabota kak komponent psikhologo-pedagogicheskogo so-provozhdeniya adaptatsii pervokursnikov k obrazovatel'noj srede vuza [Educational work as a component of psycho-pedagogical support of adaptation freshman to educational environment of the High school]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie — Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical education*, no. 4, pp. 81–90. (In Russian)
- Bozhovich, L. I. (2001) *Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of personality formation]*. Moscow: Psikhologo-social'nyj institute Publ.; Voronezh: NPO "Modek" Publ., 352 p. (In Russian)
- Elkonin, D. B. (1971) K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [On the problem of periodization of mental development in childhood]. *Voprosy psikhologii*, no. 4, pp. 6–20. (In Russian)
- Garanina, R. M. (2023) Adaptatsiya pervokursnika v obrazovatel'nom prostranstve VUZa kak odin iz faktorov formirovaniya ego sub'ektnoi pozitsii [The first-year student's adaptation in the educational space as the factors of the subjective position formation]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom — Professional Education in Russia and Abroad*, no. 1 (49), pp. 75–88. DOI: 10.54509/22203036_2023_1_75 (In Russian)
- Goegan, L. D., Daniels, L. M. (2022) Online Learning for Students with Learning Disabilities and Their Typical Peers: The Association between Basic Psychological Needs and Outcomes. *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 37 (2), pp. 140–150. DOI: 10.1111/ldrp.12277 (In English)
- Golubchikova, M. G., Valeeva, G. V., Arpentieva, M. R., Setyaeva, N. N., Khoteeva, R. I. (2022) Preodolenie i profilaktika vyuchЕННОЙ беспомощности в формировании и развитии учебно-профессиональной самостоятельности: инклюзивные аспекты [Overcoming and Preventing Learned Helplessness in the Formation and Development of Educational and Professional Independence: Inclusive Aspects].

- Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh — Psychopedagogy in Law Enforcement*, vol. 27, no. 2 (89), pp. 206–216. DOI: 10.24412/1999-6241-2022-289-206-216 (In Russian)
- Khoroshilov, D. A. (2021) Ontologicheskaya, sotsial'naya i psikhologicheskaya prekarnost': puti vzaimodeistviya v tranzitivnom obshchestve [Ontological, social and psychological precarity: ways of interaction in transitive society]. *Novye psikhologicheskie issledovaniya — New psychological research*, no. 2, pp. 64–83. (In Russian)
- Levitov, N. D. (1967) Frustratsiya kak odin iz vidov psikhicheskikh sostoyaniy [Frustration as one of the types of mental states]. *Voprosy Psichologii*, no. 6, pp. 118–130. (In Russian)
- Lyzhin, A. I., Sharov, A. A., Lopez, E. G., Melnikov, S. G., Zaynullina, V. T. (2021) Modern problems of youth extremism: Social and psychological components. *Journal of community psychology*, vol. 49, no. 7, pp. 2609–2622. DOI: 10.1002/jcop.22664 (In English)
- Maslow, A. (2023) *Motivatsiya i lichnost' [Motivation and Personality]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 400 p. (In Russian)
- Miklikowska, M., Jasko, K., Kudrnac, A. (2023) The Making of a Radical: The Role of Peer Harassment in Youth Political Radicalism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 49, no. 3, pp. 477–492. DOI: 10.1177/01461672211070420 (In English)
- Obukhova, Yu. V. (ed.) (2016) *Sovremennaya prakticheskaya psikhologiya v obespechenii resursov samorealizatsii lichnosti [Modern practical psychology in providing resources for personal self-realization]*. Rostov-na-Donu: SFU Publ., 305 p. (In Russian)
- Petrosyants, V. R., Gridyaeva, L. N., Valeeva, G. V., Arpentieva, M. R. (2022) Stilevye osobennosti zhiznedeystel'nosti studentov i problemy psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovaniya [Student's styles of life and problems of psychological safety in education]. *Nauchnyi rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya — Research result. Pedagogy and psychology of education*, no. 1, pp. 119–135. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-10 (In Russian)
- Ponomareva, E. Yu. (2023) Osobennosti preduprezhdeniya professional'nykh deformatsiy budushchikh psikhologov [Features of prevention of professional deformations of future psychologists]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya — The world of science, culture and education*, no. 2 (99), pp. 305–307. (In Russian)
- Sedykh, N. S. (2014) Informatsionno-psikhologicheskie sposoby vovlecheniya molodezhi v terrorizm [Information and psychological methods of involving young people in terrorism]. *Voprosy bezopasnosti — Security Issues*, no. 3, pp. 93–131. DOI: 10.7256/2306-0417.2014.3.12386 (In Russian)
- Suvorova, I. Yu. (2016) Adaptatsiya obshchej shkaly udovletvoreniya bazovykh sotsial'nykh potrebnostey [Adaptation of the general scale of satisfaction of basic social needs]. *Novoe v psikhopedagogicheskikh issledovaniyakh — Innovation in Psychological and Pedagogical studies*, no. 4, pp. 126–132. (In Russian)
- Valeeva, G. V., Khoteeva, R. I., Malinichev, D. M., Arpentieva, M. R. (2023) Soprovozhdenie psikhologicheskoy bezopasnosti lichnosti v vysshem obrazovanii [Maintaining Psychological Safety of a Person in Higher Education]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh — Psychopedagogy in Law Enforcement*, vol. 28, no. 2 (93), pp. 186–194. DOI: 10.24412/1999-6241-2023-293-186-194 (In Russian)
- Volkova, O. V. (2020) Osobennosti razvitiya lichnosti, kharakterizuyushcheisya sostoyaniem vyuchennoy bespomoshchnosti, na raznykh etapakh ontogeneza [Development of Personality with Learned Helplessness at Different Stages of Ontogenesis]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Kemerovo state university*, vol. 22, no. 2, pp. 397–408. DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-2-397-408 (In Russian)
- Zupančič, N., Palanovič, A., Ružojčič, M., Boštjančič, E., Popov, B., Jelič, D., Galič, Z. (2023) Differential influence of basic psychological needs on burnout and academic achievement in three southeast European countries. *International Journal of Psychology*, pp. 1–13. DOI:10.1002/ijop.12938 (In English)

Предикторы академического выгорания у студентов выпускных курсов

Е. С. Тужикова¹

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

Сведения об авторе:

Елена Сергеевна Тужикова

SPIN: 454988

ResearcherID: D-8707-2017

ORCID: 0000-0002-6404-2061

e-mail: kadru@mail.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Статья посвящена изучению предикторов академического выгорания у студентов последнего года обучения для выявления структуры деструктивных форм формирования поведения на этапе вхождения в профессиональную деятельность. Академическое выгорание является многофакторным явлением, зависящим не только от психофизиологических особенностей обучающихся, их социального окружения, но и рабочих нагрузок в обучении, что в совокупности влияет на формирование профессионального становления молодого специалиста. Было выдвинуто предположение о том, что предикторами академического выгорания выступает не только психофизиологические изменения, но и неудовлетворённость учебной

деятельностью и последствия несформированности разделения личного и профессионального пространства в период последнего семестра в обучении.

В исследовании приняли участие 74 человека, студенты выпускных курсов разных направлений подготовки г. Санкт-Петербурга, из них 49% мужчин и 51% женщин, средний возраст составил 22 года. Применялись методики: «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко, методика диагностики профессионального выгорания К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н. Е. Водопьяновой, методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса и тест-опросник удовлетворенности учебной деятельности Л. В. Мищенко.

В результате исследования установлено, что у студентов в высокой степени проявляются повышение умственной утомляемости и эмоциональной неустойчивости, апатия, потеря интереса и позитивных чувств в отношении к окружающим. У студентов есть тенденции к негативной оценке своей компетентности и продуктивности, что приводит к снижению мотивации к учебе, также усиливается негативное отношение к учебе, что приводит к дальнейшему избеганию учебы в психологическом и физическом плане. Корреляционный анализ показал, чем выше уровень удовлетворенности учебной деятельностью у студента, тем ниже вероятность возникновения академического выгорания. Предикторами академического выгорания выступают деперсонализация, удовлетворенность содержанием учебного процесса, взаимодействие с одноклассниками.

Ключевые слова: академическое выгорание, предикторы, стресс, удовлетворенность учебным процессом, студенты

Predictors of academic burnout in students of the last year of study

E. S. Tuzhikova¹

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

Author:

Elena S. Tuzhikova

SPIN: 454988

ResearcherID: D-8707-2017

ORCID: 0000-0002-6404-2061

e-mail: kadru@mail.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article investigates predictors of academic burnout in students of the last year of study in order to identify the destructive factors of behavior formation at the beginning of their professional career. Academic burnout is a complex phenomenon that depends on personal psychophysiological characteristics, social support and work stress loads that affect the professional development of a young specialist. Therefore, we suggest that the predictors of academic burnout are not only psychophysiological changes, but also dissatisfaction with educational activities and the consequences of the unformed separation of personal and professional space during the last semester in training.

The study involved 74 people, students of different specializations enrolled in the last year of study in Saint Petersburg universities (49% — men and 51% — women), the average age was 22 years. We used the following methods: Diagnosis of the level of emotional burnout by V. V. Boyko, the method of diagnosis of professional burnout by K. Maslach, S. Jackson adapted by N. E. Vodopyanova, the method of identifying irrational attitudes by A. Ellis and the test questionnaire of satisfaction with educational activity by L. V. Mishchenko.

The study determined that students have a high degree of increased mental fatigue and emotional instability, apathy, loss of interest and positive feelings towards others. Students have tendencies to negatively assess their competence and productivity, which leads to a decrease in motivation to study; the negative attitude to study also increases, which leads to further avoidance of study in psychological and physical terms. The correlation analysis showed that the higher the student's level of satisfaction with academic activities, the lower the probability of academic burnout. The predictors of academic burnout are depersonalization, satisfaction with the content of the educational process, and interaction with peers.

Keywords: academic burnout, predictors, stress, satisfaction with the educational process, students

Введение

Академическое выгорание – это крайняя форма неадаптивности к обучению, которая негативно влияет на учащихся на всех академических уровнях (Romano et al. 2021). Более конкретно оно определяется как психологическое и поведенческое расстройство, которое возникает, когда учащиеся не заинтересованы в обучении или не имеют мотивации к обучению, и таким образом, может проявляться в виде эмоционального истоще-

ния, отказа от обучения и низких личных достижений (Lian et al. 2005). В результате академическое выгорание может серьезно повлиять на успеваемость, физическое и психическое здоровье и даже известно как предвестник депрессии (May et al. 2015). Это состояние особенно проблематично для студентов, так как в конечном итоге это может привести к профессиональному выгоранию, что может поставить под угрозу здоровое развитие занятости в обществе (Robins et al. 2018).

Проблема деструктивного поведения, связанного с выгоранием студентов, рассматривается в разных областях научного знания, данный феномен рассматривается в психологии, медицине и педагогике:

- эмоциональное выгорание оказывает негативное влияние на физическое и психическое благополучие студентов;
- академическое выгорание приводит к тому, что студенты теряют интерес к учебе, как следствие появляется плохая успеваемость и отчисление из университета;
- академическое выгорание в начале профессионального становления в период обучения в вузе может способствовать дальнейшему развитию этого синдрома на последующих этапах карьеры при попытках овладеть профессией;
- академическое выгорание нарушает межличностную систему отношений обучающихся, что приводит к трудностям во взаимоотношениях с одноклассниками и трудностями

Основными компонентами академического выгорания являются истощение, незаинтересованность и неэффективность. Его особенность состоит в том, что проявление этих симптомов напрямую связано с учебной деятельностью. В настоящее время не существует устоявшейся терминологии и допускаются вариации в названии данного симптома. Возможны следующие варианты: «академическое выгорание», «учебное выгорание». Синдром академического (учебного) выгорания определяется как психологическое состояние, характеризующееся стойкими негативными эмоциями и низкой мотивацией, связанными с учебной, научной деятельностью и занятостью студентов.

В зарубежных исследованиях можно выделить два основных направления, которые направлены на изучение факторов, детерминирующих академическое выгорание:

1. Выявление организационных факторов, то есть связи между качеством обучения,

приверженностью студентов к учебному заведению и возникновением выгорания (Neumann 1990). Исследования показали, что социальная поддержка очень важна для того, чтобы предотвратить выгорание, поскольку это помогает людям более эффективно справляться со стрессом, смягчая последствия стрессовых событий и вызывая больше положительных эмоций. Кроме того, важную роль в поддержании здоровья учащихся и защите их от вредного воздействия стрессоров играет социальная поддержка со стороны семейного окружения, друзей и учителей.

2. Исследование личностных предикторов эмоционального выгорания, которые могут предотвратить его. Для примера, у студентов с низким эмоциональным выгоранием перфекционизм выше, чем у студентов с высоким эмоциональным выгоранием (Karimi 2014). Также было выявлено, что эмоциональный интеллект связан с более успешной адаптацией к учебной среде, меньшим уровнем стресса и выгорания, а также более высоким уровнем удовлетворенностью жизнью (Rahmati 2015).

В работах отечественных исследователей проблеме академического выгорания уделяется не меньше внимания и чаще используется термин «эмоциональное выгорание» (синдром эмоционального выгорания, СЭВ). По мнению О. С. Глазачева, «выгорание у студентов развивается по механизму стресс реакции с постепенным нарастанием соматовегетативных симптомов в ответ на напряженную учебную и коммуникативную деятельность. Пусковым механизмом в развитии синдрома является эмоционально-когнитивная дезориентация, а следствием – эмоциональное истощение и вегетативная дисрегуляция» (Глазачев 2011, 63).

Г. К. Коротько и его коллеги подчеркивают необходимость обеспечения безопасной образовательной среды, где студенты не станут жертвами эмоционального выгорания (Коротько 2017). В то же время И. Е. Лукьянова и Е. А. Сигида под-

черкуют значимость обучения студентов способами труда без излишней эмоциональности, чтобы избежать развития стресса и эмоционального выгорания (Сигида 2012).

По мнению М. И. Еникеева, на возникновение выгорания в академической среде также влияет личностная акцентуация студента и его психологические характеристики. Этот факт влияет на выраженность и специфику СЭВ в динамике обучения. Некоторые исследования также указывает не то, что стрессовые ситуации и жизненные события играют решающую роль в возникновении выгорания. Выгорание оказывает негативное влияние на академическую успеваемость и состояние здоровья студентов (Екинеев 2001).

По В. В. Бойко, «эмоциональное выгорание понимается как механизм психологической защиты, которая заключается в полном или частичном исключении эмоций» (Бойко 2009, 5). Этот механизм позволяет адаптироваться к психотравмирующим ситуациям, но не способствует конструктивному разрешению проблемных ситуаций или использованию конструктивных coping стратегий поведения. К. В. Безбородых и Е. Н. Шутенко, основываясь на результатах исследований, которые были проведены на студенческих выборках, констатировали, что на всех стадиях эмоционального выгорания у студентов преобладают такие эгозащиты, как регрессия, замещение и компенсация. Это говорит о том, что защитные механизмы студентов в целом незрелы (Шутенко 2016).

Выгорание у студентов – это, сложный феномен, являющийся функцией личностных психофизиологических особенностей, социальной поддержки и рабочих стрессорных нагрузок, но в конечном итоге существенно влияющий на состояние их здоровья и успеваемость (Schaufeli 1999).

Материалы и методы

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что предикторами академического выгорания являются не-

удовлетворённость учебной деятельностью и несформированность разделения личного и профессионального пространства в период последнего семестра в обучении. В исследовании приняли участие 74 человека, студенты выпускных курсов разных направлений подготовки вузов г. Санкт-Петербурга, из них 49% мужчин и 51% женщин, средний возраст 22 года. В качестве психодиагностического аппарата использовались методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко, методика диагностики профессионального выгорания К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н. Е. Водопьяновой, методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса и тест опросник удовлетворенности учебной деятельности Л. В. Мищенко.

Результаты и их обсуждение

Обратимся к результатам диагностики эмоционального выгорания студентов последнего года обучения, представленных на диаграмме (рис.1).

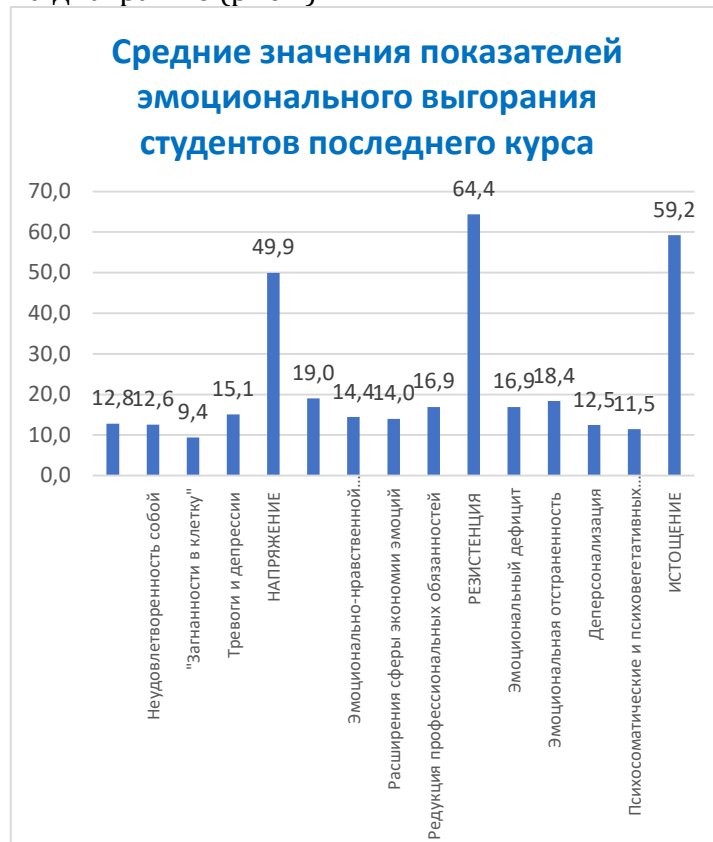


Рисунок 1. Диаграмма результатов диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко

Представленные данные свидетельствуют о том, что присутствуют симптомы неадекватного избирательного эмоционального реагирования (19 баллов) и редукции профессиональных обязанностей (16,9 баллов); в категории «истощение» проявляются симптом эмоционального дефицита (16,9) и симптом эмоциональной отстранённости (18,4 балла), то есть в фазе сопротивления преобладает неконтролируемое влияние настроения на учебные взаимоотношения и тенденции к сокращению учебной деятельности и уменьшению времени, уделяемого учебным обязанностям. Кроме того, в фазе истощения у студентов наблюдается эмоциональное бесчувственность, минимальный эмоциональный вклад в учебу, автоматизация и опустошение при выполнении учебных обязанностей.

Полученные результаты по методике диагностики профессионального выгорания К. Маслач представлены на рис. 2. Студенты показали высокие баллы по таким показателям, как «эмоциональное истощение» и «редукция личных достижений», из чего можно сделать вывод, что у студентов в проявляются повышение умственной утомляемости и эмоциональной неустойчивости, апатия, неспособность испытывать сильные положительные или отрицательные эмоции, потеря интереса и позитивных чувств в отношении к окружающим, в общем и целом неудовлетворенность жизнью.

Диагностика профессионального выгорания

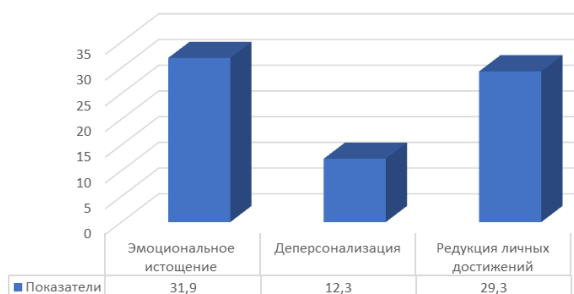


Рисунок 2. Диаграмма по методике профессионального выгорания студентов К. Маслач, С. Джексона, в адаптации Н. Е. Водопьяновой

Это свидетельствует о том, что у студентов есть тенденции к негативной оценке своей компетентности и продуктивности, что приводит к снижению мотивации к учебе, а также усиливается негативное отношение к ней, что приводит к дальнейшему избеганию учебы в психологическом и физическом плане.

Таким образом, у студентов последнего года обучения реакция на стресс проявляется в различных симптомах, которые включают в себя эмоциональную бесчувственность, неконтролируемое влияние настроения на учебные отношения и тенденцию к снижению учебной активности; студенты редко чувствуют безнадежность или неудовлетворенность собой или своей учебной деятельностью. Это находит подтверждение и в комплексном исследовании студентов университета, проведенным А. Г. Галстяном, которое показало, что более половины респондентов имели высокий уровень психологического и эмоционального стресса, повышающий риск развития сердечно-сосудистых заболеваний даже в молодом возрасте (Галстян 2013). Кроме того, согласно мнению Е. Н. Шутенко, эмоциональная включенность студентов в учебный процесс является ключевой для успешной реализации в профессиональной сфере. (Шутенко 2014) Однако чрезмерная эмоциональность может привести к эмоциональному истощению, что негативно отражается на интересе к учебе и дальнейшей профессиональной деятельности, а также может подорвать психическое здоровье выпускника.

Результаты методики удовлетворенностью учебной деятельностью представлены в таблице 1. Баллы распределены довольно равномерно, выделяется только шкала удовлетворенности избранной профессией, что позволяет говорить о значимости и ценности выбранной профессии для опрошенных

В зону низких показателей попадают шкалы «удовлетворенность воспитательным процессом» и «удовлетворенность взаимоотношения с преподавателями»,

Таблица 1. Результаты теста-опросника Удовлетворенность учебной деятельностью Л. В. Мищенко

Шкалы	Среднее значение	Стандартное отклонение
Удовлетворенность содержанием учебного процесса	2,7	0,8
Удовлетворенность воспитательным процессом	2,4	0,8
Удовлетворенность избранной профессией	3,0	0,7
Удовлетворенность взаимоотношениями с одногруппниками	2,6	0,7
Удовлетворенность взаимоотношениями с преподавателями	2,3	0,7
Удовлетворенность бытом, бюджетом, досугом, здоровьем	2,6	0,7
Общая удовлетворенность	2,6	0,6

Таблица 2. Результаты регрессионного анализа

Предикторы	Bec	SE	t	p
Деперсонализация	5,30	1,78	2,97	0,01
Редукция личных достижений	0,60	1,77	0,34	0,74
Удовлетворенность содержанием учебного процесса	8,47	19,75	0,43	0,01
Удовлетворенность воспитательным процессом	1,93	17,13	0,11	0,91
Удовлетворенность избранной профессией	10,27	13,04	0,79	0,44
Удовлетворенность взаимоотношением с одногруппниками	10,57	13,20	0,80	0,01
Удовлетворенность взаимоотношением преподавателями	16,13	17,91	0,90	0,38
Долженствование в отношении себя	2,29	3,57	0,64	0,01
Самооценка	0,16	2,84	0,05	0,96
Эмоциональное истощение	1,71	1,37	1,25	0,23

которые показывает чувство неудовлетворенности воспитательной функции и взаимоотношения с преподавательским составом, что, скорее всего, связано с повышенными ожиданиями от взаимодействия, но в целом студенты удовлетворены своим выбором и содержанием учебного процесса.

Согласно Е. И. Кудрявцевой, отмечается связь между успеваемостью и эмоциональным выгоранием, которое рассматривается как нежелательное следствие истощения механизма адаптации в сложной учебной среде (Кудрявцева 2017). Около 40% студентов университетов имеют академическое выгорание разной степени, а частота встречаемости выше у студентов старших курсов. По мнению С. Джекобса и Д. Додда, выделяются личностные, ролевые и организационные факторы как основные причины этого явления: идеалистическое восприятие обучения, сочувствие, эмпатия и излишняя мечтательность, а также желание положительной оценки от преподавателей за старания (Глазачев 2011).

Далее был проведен корреляционный анализ показателей эмоционального выгорания и удовлетворенности учебной деятельности, который показал отрицательную корреляцию ($r=-0,72$) между этими переменными. Это означает, что чем выше уровень удовлетворенности учебной деятельностью у студента, тем ниже вероятность возникновения академического выгорания.

Обратимся к результатам диагностики иррациональных установок, представленным на рисунке 3.

Диагностика иррациональных установок



Рисунок 3. Средние значения по методике диагностики иррациональных установок (А. Эллис)

Студенты обладают способностью к самоанализу и осознанию своих установок, а также не склонны к отрицательному оцениванию себя или других. Данные согласуются с другими исследованиями. Так, Е. В. Серкина и О. Н. Федиско в своем исследовании рассматривают академическое выгорание как важную педагогическую проблему (Федиско 2018). Студенты выпускных курсов ищут работу, а многие из них уже работают, поэтому у них есть возможность соотнести содержание образования с реальностью профессиональной деятельности. Балансирование учебы и работы увеличивает физическое и эмоциональное напряжение, и у некоторых студентов постепенно развиваются симптомы эмоционального выгорания. Кроме того, Т. А. Казанцева и Ю. Н. Олейник отмечают, что на последнем курсе появляются негативные изменения в эмоционально-личностной сфере, по сравнению с первым курсом. Студенты становятся более консервативными и менее эмоционально устойчивыми. Значительно снижается уровень субъективного контроля, особенно в профессиональных и межличностных отношениях и эмпатии. (Казанцева 2002).

Для выявления предикторов академического выгорания применялся регрессионный анализ, результаты представлены в таблице 2. Анализ показал значимые связи между уровнем академического выгорания и деперсонализацией, удовлетворенностью содержанием учебного процесса и взаимодействием с одноклассниками, а также долженствованием в отношении себя.

Студенты обладают способностью к самоанализу и осознанию своих установок, также студенты не склонны к отри-

цательному оцениванию себя или других. Кроме того, разные исследования показывают, что у студентов, которые на этапе обучения не хотят работать по специальности, в будущем появляется психологическое неблагополучие и трудности в решении учебных задач (Маралов 2011; Тужикова 2017).

Полученные данные отражают вклад в академическое выгорание удовлетворенности учебным процессом и личностных особенностей, но следует учитывать еще и неакадемические факторы социальной жизни обучающихся, финансовые и бытовые сложности, которые, по мнению Л. В. Феединой, могут также быть дополнительными источниками академического выгорания (Феединой 2016).

Выводы

В ходе исследования было определено, что у студентов в высокой степени проявляются повышение умственной утомляемости и эмоциональной неустойчивости, апатия, потеря интереса и позитивных чувств в отношении к окружающим. У студентов есть тенденции к негативной оценке своей компетентности и продуктивности, что приводит к снижению мотивации к учебе, также усиливается негативное отношение к учебе, что приводит к дальнейшему избеганию учебы в психологическом и физическом плане. Корреляционный анализ показал, чем выше уровень удовлетворенности учебной деятельностью у студента, тем ниже вероятность возникновения академического выгорания. Предикторами академического выгорания выступают деперсонализация, удовлетворенность содержанием учебного процесса, взаимодействие с одноклассниками.

Литература

- Бойко, В. В. (2009) *Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении*. СПб.: Питер, с. 278
- Галстян, А. Г. (2013) Распространенность основных факторов риска развития сердечно-сосудистых заболеваний среди лиц молодого возраста. *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*, № 4, с. 11–13.

- Глазачев, О. С. (2011) Психосоматическое здоровье студентов-медиков: возможности коррекции на основе оптимизации образовательных технологий. *Социально-экологические технологии*, № 1, с. 63–78.
- Коротько, Г. К. (2017) Диагностика безопасности образовательной среды на основе современных математических методов. *Ученые записки университета Лесгафта*, т. 144, № 2, с. 106–110.
- Кудрявцева, Е. И. (2017) Психологическая цена академической результативности. В кн.: *Психологическая служба университета: реальность и перспективы. Материалы научно-практической конференции*. М.: НИУ ВШЭ, с. 145–149.
- Сигида, Е. А. (2012) Рефлексивно-контекстная модель формирования компетентности бакалавров. *Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса*, № 2, с. 82–86.
- Тужикова, Е. С. (2017) Роль профессиональных интернет-сообществ в информационном обществе. В кн.: *Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, с. 230–232.
- Тужикова, Е. С. (2018) Профессиональная направленность студентов в Интернет среде. В кн.: *Образовательная динамика сетевой личности. Материалы I Международной научно-практической конференции*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, с. 60–64.
- Тужикова, Е. С. (2022) Профессиональная идентичность и уровень притязаний молодых специалистов. *Письма в Эмиссия. Оффлайн*, № 12, с. 3199.
- Федина, Л. В. (2016) Особенности выраженности компонентов самоактуализации у студентов различных специальностей. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*, т. 25 № 2, с. 65–70. DOI: 10.18323/2221-5662-2016-2-65-70
- Федиско, О. Н. (2018) Эмоциональное выгорание студентов как психологическая проблема. В кн.: *Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XV Международной научно-практической конференции*, ч. 2. Пенза: Наука и Просвещение, с. 215–217.
- Шутенко, Е. Н. (2014) Самореализация студентов в современном вузе как гуманитарная проблема социализации молодежи. *Психологическая наука и образование*, т. 7, № 1, с. 149–152.
- Karimi, Y. (2014) Comparison between Perfectionism and Social Support Dimensions and Academic Burnout in Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 159, pp. 57–63. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.328
- Lian, R., Yang, L. X., Wu, L. H. (2005) Relationship between professional commitment and learning burnout of undergraduates and scales developing. *Acta Psychology*, vol. 37, pp. 632–636.
- May, R. W., Bauer, K. N., Fincham, F. D. (2015) School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, vol. 42, pp. 126–131. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.07.015
- Neuman, Y., Neumann, E., Reichel, A. (1990) Determinants and Consequences of students' burnout in universities. *The journal of Higher Education*, vol. 61, no. 1, pp. 20–31. DOI: 10.1080/00221546.1990.11775089
- Rahmati, Z. (2015) The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level of Self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 171, pp. 49–55. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.087
- Robins, T. G., Roberts, R. M., Sarris, A. (2018) The role of student burnout in predicting future burnout: exploring the transition from university to the workplace. *Higher Education Research and Development*, vol. 37, pp. 115–130. DOI: 10.1080/07294360.2017.1344827
- Romano, L., Consiglio, P., Angelini, G., Fiorilli, C. (2021) Between Academic Resilience and Burnout: The Moderating Role of Satisfaction on School Context Relationships. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 11, pp. 770–780. DOI: 10.3390/ejihpe11030055

References

- Boyko, V. V. (2009) *Sindrom "ehmotsional'nogo vygoraniaya" v professional'nom obshchenii [The syndrome of "emotional burnout" in professional communication]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 278 p. (In Russian)

- Fedina, L. V. (2016) Osobennosti vyrazhennosti komponentov samoaktualizatsii u studentov razlichnykh spetsial'nostej [Features of the expression of self-actualization components in students of various specialties]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya — Vector of science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, vol. 25, no. 2, pp. 65–70. DOI: 10.18323/2221-5662-2016-2-65-70 (In Russian)
- Fedisko, O. N. (2018) Ehmotsional'noe vygoranie studentov kak psikhologicheskaya problema [Emotional burnout of students as a psychological problem]. In: *Sovremennye tekhnologii: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii: sbornik statej XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii [Modern technologies: topical issues, achievements and innovations: collection of articles of the XV International Scientific and Practical Conference]*, part 2. Penza: Nauka i Prosveshchenie Publ., pp. 215–217. (In Russian)
- Galstyan, A. G. (2013) Rasprostranennost' osnovnykh faktorov riska razvitiya serdechno-sosudistyykh zabolevaniy sredi lits molodogo vozrasta [Prevalence of the main risk factors for the development of cardiovascular diseases among young people]. *Problemy sotsial'noj gigieny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny — Problems of social hygiene, health care and the History of medicine*, no. 4, pp. 11–13. (In Russian)
- Glazachev, O. S. (2011) Psikhosomaticheskoe zdorov'e studentov-medikov: vozmozhnosti korrektsii na osnove optimizatsii obrazovatel'nykh tekhnologiy [Psychosomatic health of medical students: possibilities of correction based on optimization of educational technologies]. *Sotsial'no-ekologicheskie tekhnologii — Socio-ecological Technologies*, no. 1, pp. 63–78. (In Russian)
- Karimi, Y. (2014) Comparison between Perfectionism and Social Support Dimensions and Academic Burnout in Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 159, pp. 57–63. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.328 (In English)
- Korotko, G. K. (2017) Diagnostika bezopasnosti obrazovatel'noj sredy na osnove sovremennykh matematicheskikh metodov [Diagnostics of the safety of the educational environment based on modern mathematical methods]. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta — Scientific Notes of Lesgaft University*, vol. 144, no. 2, pp. 106–110. (In Russian)
- Kudryavtseva, E. I. (2017) Psikhologicheskaya tsena akademicheskoy rezul'tativnosti [The psychological price of academic performance]. In: *Psikhologicheskaya sluzhba universiteta: real'nost' i perspektivy. Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Psychological Service of the University: Reality and prospects. Materials of the scientific and practical conference]*. Moscow: HSE Publ., pp. 145–149. (In Russian)
- Lian, R., Yang, L. X., Wu, L. H. (2005) Relationship between professional commitment and learning burnout of undergraduates and scales developing. *Acta Psychology*, vol. 37, pp. 632–636. (In English)
- May, R. W., Bauer, K. N., Fincham, F. D. (2015) School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, vol. 42, pp. 126–131. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.07.015 (In English)
- Neuman, Y., Neumann, E., Reichel, A. (1990) Determinants and Consequences of students' burnout in universities. *The journal of Higher Education*, vol. 61, no. 1, pp. 20–31. DOI: 10.1080/00221546.1990.11775089 (In English)
- Rahmati, Z. (2015) The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level of Self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 171, pp. 49–55. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.087 (In English)
- Robins, T. G., Roberts, R. M., Sarris, A. (2018) The role of student burnout in predicting future burnout: exploring the transition from university to the workplace. *Higher Education Research and Development*, vol. 37, pp. 115–130. DOI: 10.1080/07294360.2017.1344827 (In English)
- Romano, L., Consiglio, P., Angelini, G., Fiorilli, C. (2021) Between Academic Resilience and Burnout: The Moderating Role of Satisfaction on School Context Relationships. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 11, pp. 770–780. DOI: 10.3390/ejihpe11030055 (In English)
- Shutenko, E. N. (2014) Samorealizatsiya studentov v sovremennom vuze kak humanitarnaya problema sotsializatsii molodezhi [Self-realization of students in a modern university as a humanitarian problem of socialization of youth]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 7, no. 1, pp. 149–152. (In Russian)

- Sigida, E. A. (2012) Refleksivno-kontekstnaya model' formirovaniya kompetentnosti bakalavrov [Reflexive-contextual model of bachelor's competence formation]. *Vestnik assotsiatsii vuzov turizma i servisa — Bulletin of the Association of Universities of Tourism and Service*, no. 2, pp. 82–86. (In Russian)
- Tuzhikova, E. S. (2017) Rol' professional'nykh internet-soobshchestv v informatsionnom obshchestve [The role of professional Internet communities in the Information society]. In: *Integrativnyj podkhod k psikhologii cheloveka i sotsial'nomu vzaimodeistviyu lyudej: vektory razvitiya sovremennoj psikhologicheskoy nauki. materialy VII Vserossiiskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Integrative approach to human psychology and social interaction of people: vectors of development of modern psychological science. Materials of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University Publ., pp. 230–232. (In Russian)
- Tuzhikova, E. S. (2018) Professional'naya napravlennost' studentov v Internet srede [Professional orientation of students in the Internet environment]. In: *Obrazovatel'naya dinamika setevoy lichnosti. Materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Educational dynamics of the network personality. Materials of the I International Scientific and Practical Conference]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University Publ., pp. 60–64. (In Russian)
- Tuzhikova, E. S. (2022) Professional'naya identichnost' i uroven' prityazanii molodykh spetsialistov [Professional identity and the level of claims of young professionals]. *The Emissia. Offline Letters — Letters to the Issue. Offline*, no. 12, pp. 3199.

Личностные характеристики современной молодежи, работающей на телефоне доверия

Е. Н. Ундуск¹, А. А. Коваленко¹

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

Сведения об авторах:

Елена Николаевна Ундуск

SPIN: 722292/3911-2904

ORCID: 0000-0002-2552-8691

e-mail: el-uni@mail.ru

Александра Алексеевна Коваленко

e-mail: kovalenko01@bk.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Многие люди часто общаются с окружающими, при этом зачастую это общение носит стрессовую окраску. Так, специалисты, работающие на телефоне доверия, часто сталкиваются с таким общением. Долго ли человек может взаимодействовать в таком режиме, какое влияние на него оказывает эта деятельность, какие личностные характеристики обеспечивают эффективное совладание со стрессогенной нагрузкой в ходе реализации профессиональной деятельности – актуальные вопросы, касающиеся современной молодежи, работающей в системе «человек – человек», и требующие детального изучения.

Личностные характеристики можно рассматривать как источник внутренних сил человека, позволяющий ему справиться с нестандартными ситуациями, стрессовыми факторами, разобраться в возникшей проблематике и принять правильное решение.

Работа посвящена изучению личностных характеристик современной молодежи, работающей на телефоне доверия.

Объект исследования: молодые люди от 18 до 25 лет, работающие и не работающие на телефоне доверия, а также специалисты от 26 до 50 лет. Объем выборки: 80 человек (42 специалиста и 38 студентов-психологов).

В ходе исследования использованы методики: авторская анкета «Оценка удовлетворенности специалистов работой»; BFI-2 (Big Five Inventory-2); методика «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду (адаптация В. М. Соколовой); методика диагностики состояния стресса (А. О. Прохоров); тест эмоциональный интеллект Холла.

Установлено, что у молодых специалистов наблюдаются более высокие значения показателя эмоционального интеллекта, чем у неработающих студентов-психологов, а также более выраженные значения по субшкалам «Доверие» и «Сочувствие». У молодых специалистов отмечаются более высокие значения по субшкалам «Депрессивность» и «Эмпатия» и более низкие значения по субшкалам, отражающим степень погруженности личности в свое состояние, а также степень удовлетворенности повседневной деятельностью, чем у возрастных специалистов.

Выявлены и описаны значимые связи между личностными характеристиками в общей выборке специалистов, а также ее подвыборках, выделенных по возрастному критерию. В частности, установлены взаимосвязи между доброжелательностью личности и эмоциональным интеллектом ($N=42$) ($r=0,41$ при $p \leq 0,05$), субъективным благополучием ($r=-0,43$ при $p \leq 0,05$). В выборке молодых специалистов обнаружены взаимосвязи между показателями негативной эмоциональности и доброжелательностью ($r=-0,55$ при $p \leq 0,05$), настойчивостью ($r=-0,47$ при $p \leq 0,05$). В выборке возрастных специалистов зафиксирована взаимосвязь между показателями доброжелательности и добросовестности ($r=0,70$ при $p \leq 0,05$).

Ключевые слова: личностные характеристики, телефон доверия, молодежь, эмпатия, доверие, субъективное благополучие, эмоциональный интеллект

Youth working on the helpline: Personality characteristics

E. N. Undusk¹, A. A. Kovalenko¹

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

Authors:

Elena N. Undusk

SPIN: 722292/3911-2904

ORCID: 0000-0002-2552-8691

e-mail: el-uni@mail.ru

Alexandra A. Kovalenko

e-mail: kovaleneko01@bk.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Some categories of people have to often communicate with others as part of their job and no less often is this communication stressful. An illustrative example are people working on the helpline. There is a range of relevant issues facing young professionals working on helplines in the human-to-human mode that requires a detailed analysis. Among them are the following: how long an individual can interact in this environment; how it impacts an individual; what personality characteristics ensure effective coping with professional stress.

Personality characteristics can be considered a source of an individual's inner strength. It facilitates coping with non-standard situations and stress factors and encourages the understanding of emergent problems and effective decision-making.

The article reports the results of a study that explored personality characteristics of youth working on the helpline.

The study focused on young people aged from 18 to 25 years. This group included those working and not working on the helpline. Another group included professionals aged from 26 to 50 years. The total sample size was 80 people with 42 professional psychologists and 38 psychology students.

The study used the following methods: a self-designed questionnaire Assessment of Professional Satisfaction with Work; BFI-2 (Big Five Inventory-2); Subjective Well-Being Scale by A. Perue-Badu (adapted by V. M. Sokolova); a stress diagnostic tool (A. O. Prokhorov); and Hall Emotional Intelligence Test.

It was found that psychology students working on helplines have higher values of emotional intelligence index and more pronounced values for the subscales 'trust' and 'empathy' than their non-working counterparts. Besides, as compared to older colleagues, young psychologists have higher values for the subscales 'depressiveness' and 'empathy' and lower values for the subscales reflecting the degree of one's immersion into one's inner world and degree of satisfaction with daily activities.

The study identified and described significant connections between personality characteristics in the general sample as well as its age-based subsamples. In particular, the study established the interrelations between personal benevolence and emotional intelligence ($N=42$) ($r=0.41$ at $p\leq 0.05$) / subjective well-being ($r=-0.43$ at $p\leq 0.05$). The subsample of young professionals revealed the correlations between indicators of negative emotionality and benevolence ($r=-0.55$ at $p\leq 0.05$) / perseverance ($r=-0.47$ at $p\leq 0.05$). The older subsample showed the relationship between the indicators of benevolence and conscientiousness ($r=0.70$ at $p\leq 0.05$).

Keywords: personality characteristics, helpline, youth, empathy, trust, subjective well-being, emotional intelligence

Введение

Многим людям ежедневно в процессе работы приходится постоянно общаться с окружающими, при этом зачастую это общение носит стрессовую окраску, то есть сопровождается беспокойством. Так, можно рассмотреть специалистов, работающих на телефоне доверия. Они ежедневно сталкиваются с разными стрессовыми ситуациями, которые требуют своего незамедлительного разрешения.

В. Колшед выделяет профессиональные и личностные качества консультанта в «помогающих профессиях», связанные с гуманистическими принципами: эмпатия и понимание; уважение и вера в способность клиента справиться с проблемой; конкретность или способность быть определенным, готовность помочь другому и работать с тем опытом, который появляется в процессе консультирования (Скавинская 2009).

Вместе с тем Н. Н. Обозов обращает внимание на следующие качества консультанта: «безоценочное отношение к индивидуальным различиям людей; чуткость к эмоциональному состоянию человека; пластичность (динамичность в сочетании с гибкостью); эмоциональная сдержанность и терпимость как способность избегать невротических и субъективных отклонений в собственных оценках и поведении; навыки и умения переписки для ситуации дистантного письма; умение выстраивать и выдерживать до конца свою линию поведения, наличие знаний в области возможного поведения людей в конфликтах» (по: Елизаров 2003).

Индивидуальные особенности людей, работающих в «помогающих профессиях», содержат в себе: решительность, высокое самообладание, способность быстро принимать взвешенное решение, умение действовать не шаблонно в быстро изменяющейся обстановке, одновременно выполняя несколько видов деятельности, способность прогнозировать возможные изменения ситуации и ожидаемый результат действий, умение находить индивидуальный подход к людям; высокую

стрессоустойчивость (Ичитовкина, Злокова, Соловьев 2017).

Необходимо отметить, что готовность личности к неблагоприятным ситуациям определяется ее личностными характеристиками, психологической устойчивостью, волевой и физической готовностью адаптироваться к неблагоприятным воздействиям внешней среды.

Т. С. Назарова обращает наше внимание на то, что в стрессовых и экстремальных ситуациях возникает необходимость выбора лучшего варианта поведения (Исмаилов 2013).

В моментах длительного эмоционального напряжения при стрессовой и экстремальной ситуации на человека необходимо принимать во внимание возможность нормальной положительной адаптации личности (Исмаилов 2013).

Личность, которой часто приходится находиться в трудных стрессовых ситуациях, вырабатывает навыки наиболее адекватных реакций. В этом случае, как отмечает Ц. П. Короленко (1978), проявляется положительный опыт в преодолении трудностей, что приводит к росту доверия к себе, способствует лучшей адаптации к трудным ситуациям.

Адаптация к экстремальным ситуациям индивидуальна и определяется психологическими особенностями человека, которые зависят от практической тренированности, возможности и умения использования средств и способов защиты (Исмаилов 2013).

Представители экстремальных профессий имеют индивидуально-личностные особенности, связанные с развитой стрессоустойчивостью: высокий уровень нервно-психической устойчивости, низкая личностная тревожность, высокий уровень социально-психологической адаптации (эмоциональный комфорт, самопринятие, принятие других), высокий уровень интеллекта (Алиев 2021)

Белова Е.В. и Зинченко Е. В. отмечают, что «эмоциональная устойчивость и зрелость, работоспособность и способность управлять ситуацией, добросовестность и

самостоятельность в принятии решений – черты, свойственные специалистам Call-центра» (Белова, Зинченко 2016, 106).

В исследовании под молодежью будут подразумеваться молодые люди в возрасте от 18 до 25 лет включительно, что соответствует периоду ранней взрослости или молодости. Такие временные рамки были взяты, поскольку именно с момента совершеннолетия большинство молодых людей создают свою семью, строят свою карьеру и делают все возможное для того, чтобы двигаться вверх по социальной лестнице «жизненного успеха», то есть находятся в процессе овладения внешним миром (Вадурина 2011).

Материалы и методы

Целью данного исследования является изучение личностных характеристик молодежи, работающей на телефоне доверия.

В соответствии с целью исследования нами была сформулирована следующая гипотеза: молодежь, работающая на телефоне доверия, имеет более высокие значения психологических характеристик, являющихся внутренними ресурсами (такими как доброжелательность, добросовестность, субъективное благополучие, эмоциональный интеллект, негативная эмоциональность, состояние стресса), которые помогают справляться с экстремальными и стрессовыми ситуациями, чем молодежь без такого опыта работы.

В исследовании приняло участие 80 человек в возрасте от 18 до 50 лет, из них: 42 специалиста (18 человек в возрастном диапазоне от 18 до 25 лет, 24 человека в возрастном диапазоне от 26 до 50 лет), 38 человек гуманитарного профиля обучения (студенты вуза факультета общей психологии в количестве 15 человек и факультета клинической психологии в количестве 23 человек).

Для определения личностных характеристик у молодых людей, работающих и не работающих на телефоне доверия, использовались авторская анкета «Оценка

удовлетворенности специалистов работой», BFI-2 (Soto, C. J., John, O. P., в адаптации Щебетенко С., Калугина А. У., Мишкевич А. М.), методика «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду (адаптация В. М. Соколовой), методика диагностики состояния стресса (А. О. Прохоров), тест эмоциональный интеллект Холла.

Результаты и их обсуждение

После проведения исследования нами были получены результаты, которые позволили увидеть значения личностных характеристик специалистов, работающих на телефоне доверия, и людей, не работающих в таких «помогающих» организациях.

Первый этап исследования был посвящен изучению количественных показателей уровня оценки своей работы специалистами. При этом общая выборка специалистов была разделена на группы по возрастам: n1 (специалисты в возрастном диапазоне от 18 до 25 лет) и n2 (специалисты в возрастном диапазоне от 26 до 50 лет). На рисунке 1 отображены данные по количественному показателю уровня оценки своей работы у специалистов.

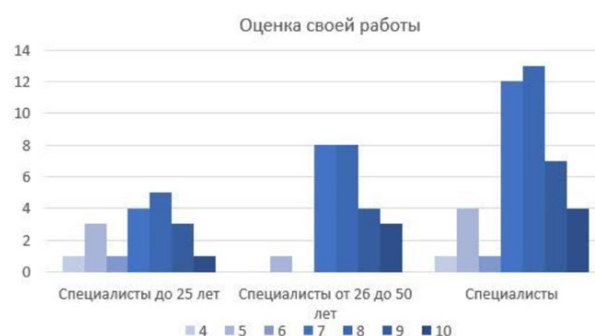


Рисунок 1. Количественный показатель оценки качества работы у специалистов

Анализ результатов показал, что возрастные специалисты (n2) выше оценивают свою удовлетворенность работой, чем молодые (n1). Чаще всего специалисты выбирали оценку удовлетворенности своей работой на 8 и 7 баллов, что соответствует значению «выше среднего».

В авторской анкете также присутствовал вопрос «Планируете ли Вы задержать-

ся на своей работе?», полученные результаты мы отразили на рисунке 2.



Рисунок 2. Количественный показатель оценки готовности остаться работать на телефоне доверия

Специалисты в возрастном диапазоне от 26 до 50 лет в большинстве ответов указывали на то, что они останутся в своей профессиональной деятельности надолго, при этом не задумывались об уходе, в отличие от молодых специалистов.

Следующим этапом стал расчет описательных статистических показателей у специалистов и студентов гуманитарного направления. Было установлено, что специалистам соответствует уровень «выше среднего» по показателям «доброжелательности» (включающему субшкалы «сочувствие», «уважительность», «доверие») и «добросовестности» (включающему субшкалы «организованность», «продуктивность», «ответственность»). Также были выявлены значения «ниже среднего» показателя «негативной эмоциональности» («тревожность», «депрессивность», «эмоциональная изменчивость»). В ходе изучения личностных характеристик студентов гуманитарного профиля было выявлено, что респондентам соответствует преимущественно уро-

вень «выше среднего» по шкале «доброжелательность» и «добросовестность». По шкале «состояние стресса» и «негативная эмоциональность» студенты гуманитарного профиля показывают значения «ниже среднего».

Сравнительный анализ личностных характеристик, позволяющий раскрыть специфику работы молодежи на телефоне доверия, был проведен в два этапа: первый этап – проведение сравнительного анализа личностных характеристик молодых специалистов, которые работают на телефоне доверия, и студентов психологического направления; второй этап – проведение сравнительного анализа личностных характеристик между специалистами возрастного диапазона от 18 до 25 лет и специалистами возрастного диапазона от 26 до 50 лет.

На первом этапе исследования проводилось изучение личностных характеристик молодежи, которая в своей деятельности применяет навык активного слушания, эмпатию, толерантное отношение к обращающимся за помощью «клиентам». Мы разделили выборку на две группы (подвыборки) по профессиональному признаку: первую группу составили специалисты с возрастным диапазоном от 18 до 25 лет ($n_1=18$); вторую группу представили студенты, обучающиеся на психологическом направлении (общей и клинической психологии), с возрастным диапазоном от 18 до 25 лет ($n_3=38$).

С помощью критерия Манна – Уитни были выявлены достоверные различия в личностных характеристиках молодежи, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительный анализ личностных характеристик респондентов, работающих на телефоне доверия (специалистов) и студентов-психологов

Название шкалы	Специалисты ($n_1=18$) X_1	Студенты ($n_3=38$) X_3	U	p-value
Шкала «Доброжелательность» (BFI-2)				
Субшкала «Сочувствие»	4,403	4,026	215,000	0,026
Тест эмоционального интеллекта Холла				
Субшкала «Управление своими эмоциями»	4,444	0,868	701,000	0,003
Субшкала «Эмпатия»	13,556	10,974	890,500	0,04
Субшкала «Распознавание эмоций других людей»	11,556	8,895	675,500	0,024

Из данных таблицы 1 следует, что специалисты ($x_1=4,403$) демонстрируют более высокие значения по показателю «Сочувствие», чем студенты-психологи без опыта работы (соответственно, $x_3=4,026$ при $p=0,026$).

Обратим внимание на то, что по шкале эмоционального интеллекта специалисты в возрастном диапазоне от 18 до 25 лет фиксируют у себя более высокие значения по показателю «управлением своими эмоциями» (при $p=0,003$), а также по показателю «распознавание эмоций других людей» (при $p=0,024$), чем студенты психологического направления. Объяснением данного обстоятельства может послужить возрастающий опыт работы специалистов с людьми, требующий включения навыков саморегуляции и понимания их эмоциональных состояний. Аналогичные результаты мы можем наблюдать в исследовании Б. Ю. Шогенова и Д. Б. Кумаховой

«Влияние стресса на человека» (Шогенов, Кумахова 2020).

Также получено значимое достоверное различие по субшкале эмпатии: у молодых специалистов данный показатель более выражен ($x_1=13,556$ при $p=0,04$), чем у студентов психологического направления ($x_3=10,974$).

Следующим этапом исследования стало изучение возрастных особенностей личностных характеристик специалистов, работающих на телефоне доверия.

Для этого мы разделили выборку на две подвыборки по возрастному критерию: первую группу составляет молодежь 18–25 лет, работающая на телефоне доверия ($n_1=18$); вторая группа представлена специалистами 26–50 лет, работающими на телефоне доверия ($n_2=24$).

Обратимся к результатам сравнительного анализа изучаемых показателей, представленных в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительный анализ личностных характеристик специалистов, работающих на телефоне доверия

Название шкалы	От 18 до 25 n (1=18)	От 26 до 50 (n2=24)	U	p-value
Планируете ли вы задержаться на этой работе? 1, - Скоро увольняюсь 2 - Я тут не задерживаюсь, уйду как только надоест 3 - Да, я тут надолго	321,000	582,000	150,000	0,05
Шкала «Негативная эмоциональность» (BFI-2)				
Субшкала «Депрессивность»	454,500	448,500	148,500	0,05
Методика «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду (адаптация В.М. Соколовой)*				
Шкала «Субъективное благополучие»	470,000	433,000	133,000	0,032
Субшкала, рассматривающая признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	476,000	427,000	127,000	0,024
Субшкала «Степень удовлетворенности повседневной деятельностью»	472,000	431,000	131,000	0,03
Тест эмоционального интеллекта Холла				
Субшкала «Эмпатия»	472,000	431,000	131,000	0,03

* по методике «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду (адаптация В.М. Соколовой) баллы имеют обратные значения, т.е. чем выше, тем ниже субъективное благополучие.

Согласно таблице 2, можно констатировать, что молодые специалисты в данной выборке проявляют эмоциональность и умение сопереживать, оказывать поддержку и проявлять больше понимания, чем специалисты второй подвыборки ($x_1=472,000$, $x_2=431,000$, при $p=0,03$).

Значимые достоверные различия по субшкалам «депрессивность» (при $p=0,05$) и «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику» (при $p=0,024$) позволяют сделать вывод о том, что молодые специалисты чаще проявляют негативные эмоции, чувству-

ют тревожность, чем их более взрослые коллеги.

Результаты по шкале «субъективное благополучие» показывают, что удовлетворенностью жизнью и эмоциональный комфорт больше испытывают специалисты в возрасте от 26 до 50 лет (при $p=0,032$).

Таким образом, мы наблюдаем у выборки n1 высокие значения показателей эмоционального интеллекта (по субшкалам «эмпатия» (при $p=0,04$), «управление своими эмоциями» (при $p=0,003$), «распознавание эмоций других людей» (при $p=0,024$), а также высокие показатели по субшкале «доверие» (при $p=0,056$), «сочувствие» (при $p=0,026$) (шкала «доброжелательность»). При этом при рассмотрении специалистов по возрастному критерию можно наблюдать различия показателей по субшкалам «депрессивность» (при $p=0,05$), «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику» (при $p=0,024$) и заниженные значения показателя «степень удовлетворенности повседневной деятельностью» (при $p=0,03$) (шкала «субъективное благополучие»).

Для выявления значимых связей между исследуемыми показателями личностных характеристик специалистов, работающих на телефоне доверия, нами был проведен корреляционный анализ:

1. Рассмотрим результаты корреляционного анализа специалистов в возрастном диапазоне от 18 до 50 лет, который отражен в рисунке 3.

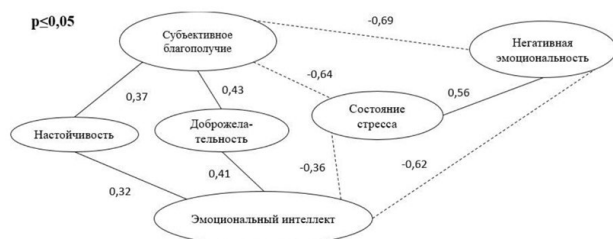


Рисунок 3. Результаты корреляционного анализа (специалисты)

— При высоком уровне «доброжелательности» личности отмечаются высокие значения показателей «эмоционально-

го интеллекта» ($r=0,41$ при $p\leq 0,05$), и «субъективного благополучия» ($r=0,43$ при $p\leq 0,05$).

— Высокие значения показателей «негативной эмоциональности» и ($r=-0,69$ при $p\leq 0,05$) и «состояния стресса» ($r=-0,64$ при $p\leq 0,05$) сопровождаются низкими значениями показателя «субъективное благополучие».

— Высокие значения эмоционального интеллекта отмечаются на фоне низкого уровня депрессии, тревожности и эмоциональной изменчивости ($r=-0,62$ при $p\leq 0,05$).

2. Раскроем значимые взаимосвязи личностных характеристик молодых специалистов. Данные отразим на рисунке 4.

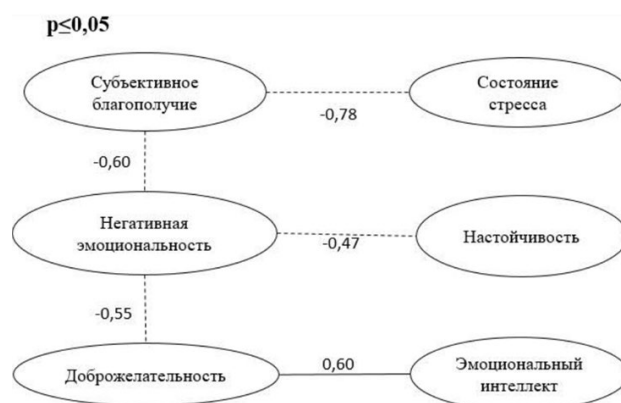


Рисунок 4. Результаты корреляционного анализа (молодежь)

Результаты корреляционного анализа, представленные на рисунке 4, можно изложить в следующих ключевых пунктах:

— Отрицательные взаимосвязи обнаружены между показателем «субъективного благополучия» и «состоянием стресса» ($r=-0,78$ при $p\leq 0,05$), а также «негативной эмоциональности» ($r=-0,60$ при $p\leq 0,05$). Это означает, что с усилением напряженности, уменьшением степени удовлетворенности повседневной деятельностью (то есть с уменьшением субъективного благополучия) увеличивается вероятность переживания состояния стресса.

— Отрицательные взаимосвязи обнаружены между показателем «негативной эмоциональности» и «доброжелатель-

ностью» ($r=-0,55$ при $p\leq 0,05$), а также «настойчивостью» ($r=-0,47$ при $p\leq 0,05$). Другими словами, усиление тревожности, депрессивности и эмоциональной изменчивости сопровождается уменьшением доброжелательности и настойчивости при решении поставленных задач.

- Положительная взаимосвязь обнаружена между показателями «доброжелательности» и «эмоционального интеллекта» ($r= 0,60$ при $p\leq 0,05$). Это означает, что на фоне уважительности и доверия, являющихся компонентами доброжелательности, отмечаются высокие значения показателей эмпатии, распознавания эмоций других людей, произвольного управления своими эмоциями, эмоциональной отходчивости.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что одними из основных личностных характеристик молодых специалистов, работающих на телефоне доверия, являются доброжелательность, эмоциональный интеллект, негативная эмоциональность, состояние стресса, настойчивость и субъективное благополучие.

3. Рассмотрим значимые взаимосвязи личностных характеристик специалистов, работающих на телефоне доверия, в возрастном диапазоне от 26 до 50 лет. Данные отразим на рисунке 5.

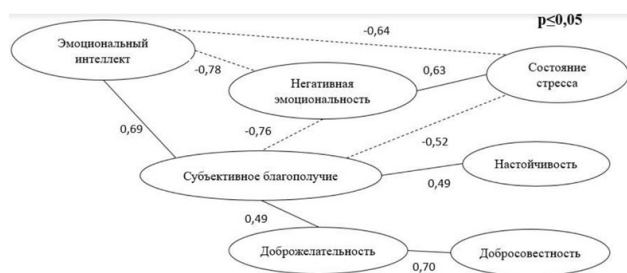


Рисунок 5. Результаты корреляционного анализа (возрастные специалисты)

Результаты корреляционного анализа, отраженного на рисунке 5, показывают нам:

- Положительная взаимосвязь обнаружена между показателями «субъективного благополучия» и «эмоцио-

нального интеллекта» ($r=0,69$ при $p\leq 0,05$), а также «настойчивости» ($r=0,49$ при $p\leq 0,05$), и «доброжелательности» ($r=0,49$ при $p\leq 0,05$). Ощущение своей эмоциональной и физической стабильности сопровождается у человека желанием сделать лучше свое окружение, применяя сочувствие к ближнему, уважительное и доверительное отношение к нему.

- Отрицательные взаимосвязи обнаружены между показателями «эмоционального интеллекта» и «негативной эмоциональности» ($r=-0,78$ при $p\leq 0,05$), а также с «состоянием стресса» ($r=-0,64$ при $p\leq 0,05$). Подобные результаты наблюдаются между показателями «субъективного благополучия» и «негативной эмоциональности» ($r=-0,76$ при $p\leq 0,05$), а также с «состоянием стресса» ($r=-0,52$ при $p\leq 0,05$).
- Положительная взаимосвязь обнаружена между показателями «негативной эмоциональности» и «состоянием стресса» ($r= 0,63$ при $p\leq 0,05$).
- Положительная взаимосвязь зафиксирована между показателями «доброжелательности» и «добросовестности» ($r= 0,70$ при $p\leq 0,05$). Этот результат интересен тем, что такие личностные характеристики показывают уровень контроля собственной импульсивности, благодаря компонентам организованности, продуктивности, ответственности, и уровень доброжелательности, склонности к согласию через сочувствие, уважительность, доверие. Такие характеристики сопровождаются в результате чувством собственной значимости, которое стимулирует продуктивную деятельность, а также организованность и ответственность. Например, в исследовании С. В. Алешина «Взаимосвязь доверия и ответственности» (Алешин 2010) мы наблюдаем, что при недоверии к людям ослабляется влияние социальной ответственности на жизнедеятельность, возрастает безответственность.

Выводы

На основании авторского опросника выяснилось, что у молодых специалистов фиксируется более низкая оценка удовлетворенности своей работой, чем у возрастных специалистов. При этом молодые специалисты больше задумываются о смене места работы, чем возрастные специалисты.

С помощью описательной статистики было установлено, что специалистов характеризуют высокие значения показателей «сочувствия», «уважительности», «доверия», «организованности», «продуктивности», «ответственности», а также средние значения показателей «тревожности», «депрессивности», «эмоциональной изменчивости» и «настойчивости». У студентов вуза были отмечены средние значения показателей «доброжелательности» (сочувствие, уважительность, доверие), «добросовестности» (организованность, продуктивность, ответственность), «негативной эмоциональности» (тревожность, депрессивность, эмоциональная изменчивость) и низкое значение по шкале «Состояние стресса».

Результаты сравнительного и корреляционного анализа позволяют констатировать подтвержденность рабочей гипотезы исследования.

На этапе сравнительного анализа в ходе изучения личностных характеристик специалистов, работающих на телефоне доверия, выяснилось, что у молодых специалистов наблюдаются более высокие значения показателей эмоционального интеллекта, чем у студентов психологического направления. Значимые различия были обнаружены по субшкале «Сочувствие». При сравнении специалистов по

возрастному критерию наблюдаются более высокие значения у молодых специалистов показателя «Депрессивность», чем у возрастных специалистов. Также более низкие значения у молодых специалистов наблюдаются по субшкалам «Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику» и «Степень удовлетворенности повседневной деятельностью» (шкала «Субъективное благополучие»). При этом у молодых специалистов отмечаются более высокие значения по показателю «Эмпатия».

Результаты корреляционного анализа позволяют сделать вывод о том, что существует взаимосвязь между такими характеристиками, как доброжелательность, эмоциональный интеллект, негативная эмоциональность, состояние стресса, настойчивость, субъективное благополучие. С возрастом у специалистов отмечается рост субъективного благополучия, увеличивается степень удовлетворенности повседневной деятельностью. Обнаружены значимые положительные взаимосвязи между показателями «доброжелательности личности» и «эмоциональным интеллектом». Отрицательные значимые взаимосвязи фиксируются между показателями «субъективного благополучия» и «состоянием стресса», а также «негативной эмоциональности».

Исследование и понимание взаимосвязи данных личностных характеристик является одной из важнейших задач, решение которой поможет повысить квалификацию молодых специалистов, работающих на телефоне доверия, а так же значительно улучшить качество оказываемой ими психологической помощи.

Литература

- Алёшин, С. В. (2010) Взаимосвязь доверия и ответственности. *Наука и современность*, № 1-3, с. 8–12.
- Алиев, У. С. (2021) Психологическая технология повышения стрессоустойчивости у представителей экстремальных профессий. *Психология человека в образовании*, № 4, с. 372–384.
- Белова, Е. В., Зинченко, Е. В. (2016) Личностные особенности специалистов Call-центра в связи с объективными и субъективными показателями успешности их профессиональной деятельности. *Russian Journal of Education and Psychology*, № 12 (68), с. 94–113.

- Вадурин, Е. Н. (2011) Развитие личности в период взрослости. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, № 9, с. 229–231.
- Елизаров, А. Н. (2003) *Основы индивидуального и семейного психологического консультирования*. М.: Осъ-89, 336 с.
- Исмаилов, Ш. О. (2013) Адаптация личности к экстремальным ситуациям. В кн.: *IV Международная научная конференция «Педагогика: традиции и инновации»*. Челябинск: Два комсомольца, с. 156–158.
- Ичитовкина, Е. Г., Злоказова, М. В., Соловьев, А. Г. (2017) *Системный мониторинг психического здоровья комбатантов – сотрудников полиции*. Архангельск: СГМУ, 205 с.
- Короленко, Ц. П. (1978) *Психофизиология человека в экстремальных условиях*. Л.: Медицина, 272с.
- Скавинская, Е. Н. (2019) Динамика личностных характеристик консультантов телефона доверия в процессе реализации профессиональной программы подготовки. *Вестник Томского государственного университета*, № 318, с. 204–207.
- Шогенов, Б. Ю., Кумахова, Д. Б. (2020) Влияние стресса на человека. *Экономика и социум*, № 1 (68), с. 917–929.

References

- Aliev, U. S. (2021) Psikhologicheskaya tekhnologiya povysheniya stressoustojchivosti u predstavitelej ekstremal'nykh professij [Psychological technology of increasing stress resistance in representatives of extreme professions]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in education*, no. 4, pp. 372–384. (In Russian)
- Alyoshin, S. V. (2010) Vzaimosvyaz' doveriya i otvetstvennosti [The relationship of trust and responsibility]. *Nauka i sovremennost' — Science and modernity*, no. 1-3, pp. 8–12. (In Russian)
- Belova, E. V., Zinchenko, E. V. (2016) Lichnostnye osobennosti specialistov Call-centra v svyazi s ob'ektivnymi i sub'ektivnymi pokazatelyami uspekhov ih professional'noy deyatel'nosti [Personal characteristics of Call Center specialists in connection with objective and subjective indicators of the success of their professional activities]. *Russian Journal of Education and Psychology*, no. 12 (68), pp. 94–113. (In Russian)
- Elizarov, A. N. (2003) *Osnovy individual'nogo i semejnogo psikhologicheskogo konsul'tirovaniya [Actual problems of humanities and natural sciences]*. Moscow: Os'-89 Publ., 336 p. (In Russian)
- Ichitovkina, E. G., Zlokazova, M. V., Solov'ev, A. G. (2017) *Sistemnyy monitoring psikhicheskogo zdorov'ya kombatantov – sotrudnikov politzii [Systematic monitoring of the mental health of combatants — police officers]*. Arkhangelsk: Northern State Medical University Publ., 205 p. (In Russian)
- Ismailov, Sh. O. (2013) Adaptatsiya lichnosti k ekstremal'nykh situatsiyam [Adaptation of personality to extreme situations]. In: *IV Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya "Pedagogika: traditsii i innovatsii" [IV International Scientific Conference "Pedagogy: Traditions and Innovations"]*. Chelyabinsk: Dva komsomol'tsa Publ., pp. 156–158. (In Russian)
- Korolenko, C. P. (1978) *Psikhoфизиология человека в экстремальных условиях [Human psychophysiology in extreme conditions]*. Leningrad: Medicine Publ., 272 p. (In Russian)
- Shogenov, B. Yu., Kumahova, D. B. (2020) Vliyaniye stressa na cheloveka [The effect of stress on a person]. *Ekonomika i sotsium — Economics and Society*, no. 1 (68), pp. 917–929. (In Russian)
- Skavinskaya, E. N. (2019) Dinamika lichnostnykh kharakteristik konsul'tantov telefona doveriya v protsesse realizatsii professional'noy programmy podgotovki [Dynamics of personal characteristics of helpline consultants in the process of implementing a professional training program]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Tomsk State University*, no. 318, pp. 204–207. (In Russian)
- Vadurina, E. N. (2011) *Razvitiye lichnosti v period vzroslosti [Personal development during adulthood]. Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk — Actual problems of humanities and natural sciences*, no. 9, pp. 229–231. (In Russian)

Исследование взаимосвязей различных параметров компетенции «готовность к изменениям» у разных категорий персонала

И. А. Уварова^{1,2}, М. В. Сафонова²

¹ ООО «Спутниковая связь»

660028, Россия, г. Красноярск, ул. Телевизорная, д. 1

² Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева
660049, Россия, г. Красноярск, ул. А. Лебедевой, д. 89

Сведения об авторах:

Ирина Анатольевна Уварова

ORCID: 0000-0001-6808-8449

e-mail: irinauvarova@bk.ru

Марина Вадимовна Сафонова

SPIN: 8787-9993

ORCID: 0000-0002-7925-274X

e-mail: marina.safonova@mail.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Проблема и цель. Непрерывное образование как процесс роста образовательного потенциала личности происходит на протяжении всей жизни человека. В процессе обучения, в том числе в рамках профессионального повышения квалификации, можно не только повышать квалификацию и так называемые «твердые компетенции», которые нужны непосредственно в профессиональной деятельности, но и способствовать развитию личностных характеристик. Одной из важнейших компетенций сегодня является компетенция «готовность к изменениям», которую необходимо развивать, воздействуя на личностные характеристики, чтобы быстро приобретать или усиливать другие компетенции, необходимые в современных условиях. В статье представлены результаты исследования взаимосвязей различных параметров компетенции «готовность к изменениям» у разных категорий персонала с помощью корреляционного анализа.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют общая теория установки (Д.Н. Узнадзе), субъектно-

деятельностный подход (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, В. А. Крутецкий, К. К. Платонов и др.), компетентностный подход (Ю. Г. Татур, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.), интегративный подход (М. И. Фаерман), компетентностный подход в управлении инновационными изменениями (Т. А. Терехова), инновационный подход (Л. А. Журавлев), исследования феномена психологической готовности к инновациям (С. Р. Яголковский, О. В. Советова, М. И. Килошенко, Э. В. Иванова, В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцева), работы, посвященные психологическим проблемам и механизмам формирования готовности к деятельности (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Р. Д. Санжаева, О. В. Махова), теория обучения взрослых (С. Г. Вершловский, А. П. Тряпицын), работы, посвященные вопросам андрагогики (М. Ш. Ноулз, Н. И. Мицкевич, С. Г. Вершловский, М. Г. Громкова, С. И. Змеев, Т. А. Василькова и др.).

В исследовании приняли участие 150 сотрудников группы компаний сферы ИТ/Телеком, г. Красноярск. Статистическая обработка данных включала в себя сравнение выборок и анализ взаимозависимости признаков.

Результаты. В результате проведения корреляционного анализа установлены значимые взаимосвязи между основными параметрами компетенции «готовность к изменениям» у разных категорий персонала.

Для категории «топ-менеджмент» важным параметром, способствующим развитию компетенции «готовность к изменениям», является ценность «самостоятельность», а ценность «приверженность традициям» отрицательно взаимосвязана с развитием компетенции «готовность к изменениям». Значимыми показателями у среднего менеджмента являются ценности стимуляция и гедонизм. Эта категория руководителей ориентирована на достижение, самостоятельное определение целей с использованием нестандартных способов принятия решения и получение удовольствия от жизни. Для категории специалисты важной ценностью является безопасность, которая отрицательно связана с самостоятельностью, стремлением к новизне и достижениям и не способствует развитию компетенции «готовность к изменениям».

Новизна состоит в прослеживании взаимосвязи между характером профессиональной деятельности и развитием определенных компонентов компетенции «готовность к изменениям», что позволяет организовать обучение различных категорий персонала с учетом профессиональных задач.

Заключение. Полученные результаты исследования позволили выбрать содержание, технологии, механизмы обучения с учетом профессиональных задач.

Ключевые слова: корреляционный анализ, готовность к изменениям, метакомпетенция, психолого-педагогические условия

A study of the relationships between various parameters of the 'readiness for change' competence in different categories of personnel

I. A. Uvarova^{1,2}, M. V. Safonova²

¹ Sputnikovaya Svyaz' LLC

1 Televisornaya Str., Krasnoyarsk 660028, Russia

² Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev

89 Lebedeva Str., Krasnoyarsk 660049, Russia

Authors:

Irina A. Uvarova

ORCID: 0000-0001-6808-8449

e-mail: irinauvarova@bk.ru

Marina V. Safonova

SPIN: 8787-9993

ORCID: 0000-0002-7925-274X

e-mail: marina.safonova@mail.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Professional development, as a process of enhancing an individual's educational potential, occurs throughout a person's life. Learning, including as part of professional development, is an opportunity not only to improve qualifications and the so-called hard skills, but also to contribute to the development of personality. Today, one of the most important competences is readiness for change. It develops by influencing personality characteristics so that an individual can quickly acquire or strengthen other competences necessary in modern conditions.

The article presents the results of a study of the relationships between various parameters of the competence 'readiness for change' among different categories of personnel based on correlation analysis. The theoretical and methodological basis of the study is the general theory of mindset (D. N. Uznadze); the subject and activity approach (S. L. Rubinshtein, B. G. Ananyev, V. A. Krutetsky, K. K. Platonov, etc.); competence-based approach (Yu. G. Tatur, I. A. Zimnyaya, A. V. Khutorskoy, etc.); integrative approach (M. I. Faerman); competence-based approach in managing innovative changes (T. A. Terekhova);

innovative approach (L. A. Zhuravlev); psychological readiness for innovation (S. R. Yagolkovsky, O. V. Sovetova, M. I. Kiloshenko, E. V. Ivanova, V. E. Klochko, O. M. Krasnoryadtseva); works on psychological problems and mechanisms of the formation of readiness for a certain activity (M. I. Dyachenko, L. A. Kandybovich, R. D. Sanzhaeva, O. V. Makhova); theory of adult learning (S. G. Vershlovsky, A. P. Tryapitsyn); and works focusing on andragogy (M. S. Knowles, N. I. Mitskevich, S. G. Vershlovsky, M. G. Gromkova, S. I. Zmeyev, T. A. Vasilkova, etc.).

The study involved 150 employees of a group of IT/Telecom companies based in Krasnoyarsk, Russia. Statistical data processing included the comparison of samples and analysis of the interdependence of characteristics.

The correlation analysis established significant relationships between the main parameters of the 'readiness for change' competence in different categories of personnel. For the top management, an important parameter that contributes to the development of the 'readiness for change' competence is 'independence', while the 'adherence to traditions' negatively affects the development of the readiness for change. Significant indicators for middle management are 'stimulation' and 'hedonism'. Middle managers focus on achievement and independent determination of goals using non-standard methods of decision-making. They find it fundamental to enjoy life. Junior staff had high values for 'security'. This negatively relates to independence, the desire for novelty, and achievement, and does not contribute to the development of the 'readiness for change' competence.

The novelty of the reported study lies in the establishment of the relationship between the nature of professional activity and the development of certain components of the 'readiness for change' competence. Thus, these findings make it possible to organize training for various categories of personnel taking into account professional tasks.

The results of the study made it possible to select learning content, technologies, and tools taking into account professional tasks.

Keywords: correlation analysis, readiness for change, meta-competence, psychological and pedagogical conditions

Введение

В условиях глобальных изменений в обществе «готовность к изменениям» становится не только компетенцией, но и важной личностной характеристикой, ключевым фактором успешности и результативности.

В связи с этим особое значение имеют психолого-педагогические условия развития компетенции «готовность к изменениям» в процессе обучения взрослых, а компетенция «готовность к изменениям» рассматривается как метакомпетенция (Уварова, Сафонова 2022а). В вопросах андрагогики и обучения взрослых важная роль принадлежит дополнительному профессиональному образованию, которое будет способствовать «стимулированию их жизненной активности» и «влиять на развитие общества в целом» (Вершловский 2008, 149).

В нашем исследовании мы выделили пять компонентов компетенции «готовность к изменениям»: ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий и рефлексивный (Уварова, Сафонова 2022b), проанализировали особенности развития данных компонентов компетенции у разных категорий персонала и описали специфику (принципы) формирования программы обучения с учетом этих особенностей.

Материалы и методы исследования

В исследовании приняли участие 150 сотрудников группы компаний сферы ИТ/Телеком, г. Красноярск. Методы исследования:

1. Калифорнийский личностный опросник CPI.
2. Опросник ценностей Шварца.
3. Шкала толерантности к неопределенности МакЛейна.
4. Новый опросник толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой.
5. Опросник «Личностные факторы принятия решения» Т. В. Корниловой.
6. Опросник рефлексивности А. В. Карпова.

Для исследования взаимосвязей различных параметров был проведен корреляционный анализ по методу Спирмена. Статистические расчеты выполнялись при помощи статистической программы SPSS Statistics 22 и программы Excel. Исследования проводились по категориям персонала: топ-менеджмент, средний менеджмент и специалисты.

В каждой группе обозначены ключевые показатели, проведен их корреляционный анализ и интерпретация полученных результатов.

Результаты и их обсуждение

Анализ корреляционных связей в общей группе показал, что возраст в общей выборке коррелирует с категорией должности ($r=0,323$), ценностями «конформность» ($r=0,250$), «традиции» ($r=0,216$) и «безопасность» ($r=0,237$) на уровне нормативных идеалов, а с «безопасностью» и на уровне индивидуальных приоритетов ($r=0,310$), на уровне нормативных идеалов отрицательно коррелирует с ценностью «стимуляция» ($r=-0,395$) и «достижения» ($r=-0,270$), независимостью ($r=-0,248$), толерантностью к неопределенности (по методике Корниловой) ($r=-0,214$), интолерантностью ($r=-0,219$), межличностной интолерантностью ($r=-0,225$), толерантностью к неопределенности (по методике МакЛейна) ($r=-0,226$), рациональностью ($r=-0,230$) и готовностью к риску ($r=-0,235$). Результаты представлены в таблице.

Это означает, что чем старше сотрудник, тем важнее уровень должности и такие ценности, как конформность, соблюдение традиций, безопасность, и чем моложе, тем важнее ценности стимуляция и достижения, независимость, выше толерантность к неопределенности, межличностная интолерантность, готовность к риску. Категория должности коррелирует с ценностью «достижения» ($r=0,256$) на уровне нормативных идеалов, властью на уровне нормативных идеалов ($r=0,320$), индивидуальных приоритетов ($r=0,214$) и самостоятельностью ($r=0,215$), отрица-

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа показателей компетенции «Готовность к изменениям» общая выборка

		Пол	Возраст	Категория должности	Опросник Шварца														СРГ								Опросник Карпова	Опросник Корниловой	Опросник Мас-Лейн	Готовность к риску Корниловой		
					Конформность		Традиции		Самостоятельность		Стимуляция		Гедонизм		Достижения		Безопасность															
					ОЦ	ПЛ	ОЦ	ПЛ	ОЦ	ПЛ	ОЦ	ПЛ	ОЦ	ПЛ	ОЦ	ПЛ	ОЦ	ПЛ	И	С	Wb	To	Ai	Ie	Fx	РФ	ТН	ИТН	МИТН	ТН	РЦ	ГКР
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Опросник Шварца	Пол	1																														
	Возраст	2																														
	Категория должности	3																														
	Конформность	ОЦ	4																													
		ПЛ	5																													
	Традиции	ОЦ	6																													
		ПЛ	7																													
	Самостоятельность	ОЦ	8																													
		ПЛ	9																													
	Стимуляция	ОЦ	10																													
		ПЛ	11																													
	Гедонизм	ОЦ	12																													
		ПЛ	13																													
	Достижения	ОЦ	14																													
ПЛ		15																														
Безопасность	ОЦ	16																														
	ПЛ	17																														
СРГ	И	18																														
	С	19																														
	Wb	20																														
	To	21																														
	Ai	22																														
	Ie	23																														
	Fx	24																														
	РФ	25																														
Опросник Карпова	ТН	26																														
	ИТН	27																														
Опросник Корниловой	МИТН	28																														
	ТН	29																														
Опросник Мас-Лейн	РЦ	30																														
	ГКР	31																														

Примечание:

№ столбца, строки	Обозначение	Расшифровка
4 - 17	ОЦ	Обзор ценностей
	ПЛ	Профиль личности
18	In	Независимость
19	Sc	Самоконтроль
20	Wb	Чувство благополучия
21	To	Толерантность
22	Ai	Достижение через подчинение
23	Ie	Интеллектуальная эффективность
24	Fx	Гибкость
25	Rf	Рефлексивность по Карпову
26,29	TN	Толерантность
27	ИТН	Интолерантность
28	МИТН	Межличностная интолерантность к неопределенности
30	РЦ	Рациональность
31	ГКР	Готовность к риску

тельно коррелирует с такими ценностями, как «традиции» ($r=-0,281$) на уровне нормативных идеалов и ($-0,423$) на уровне индивидуальных приоритетов, «универсализм» ($r=-0,385$ и $r=-0,418$), «стимуляция» ($r=-0,277$ и $r=-0,227$), «безопасность» ($r=-0,247$).

Ценность «конформность» отрицательно коррелирует на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов с независимостью ($r=-0,313$ и $r=-0,367$), самостоятельностью ($r=-0,445$ и $r=-0,217$), интеллектуальной эффективностью ($r=-0,251$ и $r=-0,241$), гибкостью ($r=-0,223$), толерантностью к неопределенности по методике Корниловой ($r=-0,242$ и $r=-0,215$), интолерантностью ($r=-0,245$ и $r=-0,221$), межличностной интолерантностью ($r=-0,246$ и $r=-0,222$), толерантностью к неопределенности по методике Мак-Лейна ($r=-0,245$ и $r=-0,222$), готовностью к риску ($r=-0,246$ и $r=-0,228$). Чем больше проявляется эта ценность у сотрудников, тем меньше независимость, самостоятельность, интеллектуальная эффективность, гибкость, толе-

рантность к неопределенности и готовность к риску.

Ценность «традиции» отрицательно коррелирует на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов с независимостью ($r=-0,319$ и $r=-0,331$) и на уровне индивидуальных приоритетов с самостоятельностью ($r=-0,239$), положительно связана на уровне индивидуальных приоритетов с самоконтролем ($r=0,268$) и на уровне нормативных идеалов с толерантностью к людям ($r=0,264$). Чем больше сотрудники привержены традициям компании, тем меньше у них проявляется независимость, самостоятельность, больше самоконтроля и выше толерантность к людям. Ценность «стимуляция» положительно коррелирует на уровне индивидуальных приоритетов с независимостью ($r=0,218$) и отрицательно на уровне нормативных идеалов с самоконтролем ($r=-0,258$). Это означает, что обладающие большей независимостью сотрудники стремятся к новизне и глубоким переживаниям и обладают меньшим самоконтролем.

Ценность «достижения» отрицательно коррелирует на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов с самоконтролем ($r=-0,255$ и $r=-0,359$) и на уровне индивидуальных приоритетов с чувством благополучия ($r=-0,294$). Чем выше стремление к достижениям, тем ниже самоконтроль, минимум серьезных сомнений, тревог и ощущения собственного благополучия, что положительно влияет на «готовность к изменениям».

Ценность «безопасность» отрицательно коррелирует на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов с независимостью ($r=-0,278$ и $r=-0,311$), самостоятельностью ($r=-0,386$ и $r=-0,336$), интеллектуальной эффективностью ($r=-0,249$ и $r=-0,297$), на уровне нормативных идеалов с гибкостью ($r=-0,284$), рефлексивностью ($r=-0,272$), толерантностью к неопределенности ($r=-0,304$), на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов с рациональностью ($r=-0,317$ и $r=-0,228$) и готовностью к риску ($r=-0,317$ и $r=-0,231$). Чем выше безопасность и ощущение стабильности, тем ниже самостоятельность, интеллектуальная эффективность, гибкость, толерантность к неопределенности, рациональность и готовность к риску.

Таким образом, можно сделать вывод: чем выше значимость таких ценностей, как «стимуляция» и «достижение», тем выше готовность к изменениям и способность к адаптивному поведению. И наоборот, приверженность ценностям «конформность», «традиции» и «безопасность» говорит о невысоком уровне компетенции «готовность к изменениям». Следует отметить, что ценности «традиции», «конформность», «безопасность» устойчиво связаны между собой, и такие ценностные ориентации формируют поведение, направленное на понимание, терпимость, смирение, стабильность общества, что, в свою очередь, не способствует формированию компетенции «готовность к изменениям». «Конформность» и «традиции» в меньшей степени связаны с «вла-

стью», «самостоятельностью» и «достижениями».

Полученные взаимосвязи важно учитывать при формировании программы обучения для каждой категории персонала. Далее мы рассмотрим результаты корреляционного анализа и особенности программ обучения в каждой категории персонала.

Анализ корреляционных связей в категории топ-менеджмент показал: чем старше сотрудник, тем значимее на уровне нормативных ценностей для него «достижения» ($r=0,564$), «безопасность» на уровне нормативных ценностей и индивидуальных приоритетов ($r=0,618$ и $r=0,649$) и «самоконтроль» ($r=0,577$).

В категории топ-менеджмент «конформность» положительно связана с «безопасностью» на уровне нормативных ценностей ($r=0,642$) и отрицательно связана с «самостоятельностью» ($r=-0,587$).

Ценность «традиции» отрицательно коррелирует с самоконтролем ($r=-0,855$), чувством благополучия ($r=-0,781$), толерантностью ($r=-0,560$) и гибкостью ($r=-0,5820$, рефлексивностью ($r=-0,648$), толерантностью к неопределенности по методике Корниловой ($r=-0,582$), интолерантностью ($r=-0,582$) и межличностной интолерантностью ($r=-0,582$), толерантностью к неопределенности по методике МакЛейна ($r=-0,582$), рациональностью ($r=-0,582$) и готовностью к риску ($r=-0,582$). Чем выше приверженность традиции, тем ниже самоконтроль, толерантность к людям, гибкость, рефлексивность, толерантность к неопределенности, стремление к риску и осознанному принятию решений.

Ценность «самостоятельность» положительно коррелирует на уровне нормативных ценностей с толерантностью к людям ($r=0,734$), гибкостью ($r=0,564$), толерантностью к неопределенности по методике Корниловой ($r=0,564$), интолерантностью ($r=0,564$), межличностной толерантностью ($r=0,564$), толерантностью

по методике МакЛейна ($r=0,564$), рациональностью ($r=0,564$) и готовностью к риску ($r=0,564$), на уровне нормативных ценностей и индивидуальных приоритетов с самостоятельностью ($r=0,835$ и $r=0,908$). Чем выше у топ-менеджмента уровень и стремление к самостоятельности, тем выше толерантность к людям, толерантность к неопределенности, стремление к новому, склонность подходить к проблемам творчески, выше гибкость и готовность к риску и осознанность в принятии решений.

Что касается ценности стимуляция, то она отрицательно коррелирует на уровне нормативных ценностей и индивидуальных приоритетов с толерантностью к людям ($r=-0,585^*$), ($r=-0,595^*$). Соответственно, у топ-менеджеров чем значимее стремление к новизне и новым переживаниям, тем ниже социальная терпимость, способность принимать людей такими, какие они есть.

Таким образом, можно сделать вывод, что для категории топ-менеджмент ключевыми ценностями, важным параметром, способствующими развитию компетенции «готовность к изменениям», является самостоятельность и, наоборот, отрицательно влияющей на «готовность к изменениям», - приверженность традициям. Поэтому развивать «готовность к изменениям» можно через поощрение самостоятельности, формирование ясного видения в ближайшей перспективе, выстраивание взаимодействия в командах, работая вместе с этим над готовностью принимать людей такими, какие они есть, и развивать новые традиции компании. При формировании программ обучения для топ-менеджмента необходимо выбирать обучающие технологии, направленные на развитие и самосовершенствование, например, командные и стратегические сессии, индивидуальный и командный коучинг, особое внимание уделять проектной деятельности, работе над конкретным проектом с конкретным результатом.

Анализ корреляционных связей в категории средний менеджмент показал, что для женщин этой категории важны на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов такие ценности, как конформность ($r=0,541^{**}$), ($r=0,363^{**}$), универсализм ($r=0,495^{**}$), ($r=0,493$), стимуляция ($r=0,427^{**}$), ($r=0,409^{**}$), гедонизм ($r=0,716^{**}$), ($r=0,525^{**}$), на уровне нормативных ценностей – традиции ($r=0,580^{**}$), доброта ($r=0,470^{**}$), самостоятельность ($r=0,382^{**}$), достижение, безопасность ($r=0,620^{**}$) ($r=0,436^{**}$), чувство благополучия ($r=0,471^{**}$).

В этой категории чем старше сотрудник, тем значимее на уровне индивидуальных приоритетов ценность традиции ($r=0,523^{**}$), на уровне нормативных ценностей – универсализм ($r=0,346^*$), на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов – безопасность ($r=0,357^*$), ($r=0,432^*$). Возраст отрицательно коррелирует с независимостью ($r=-0,364^*$), самостоятельностью ($r=-0,457^{**}$), гибкостью ($r=-0,378^*$), рефлексивностью ($r=-0,361^*$), толерантностью к неопределенности Корниловой ($r=-0,378^*$), интолерантностью ($r=-0,378^*$), межличностной толерантностью ($r=-0,378^*$), толерантностью к неопределенности МакЛейна ($r=-0,378^*$), рациональностью ($r=-0,378^*$) и готовностью к риску ($r=-0,378^*$). Чем старше сотрудник, тем сложнее у него будет формироваться компетенция «готовность к изменениям».

Ценность конформность положительно связана на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов с самоконтролем ($r=0,486^{**}$) ($r=0,554^{**}$), на уровне индивидуальных приоритетов – с чувством благополучия ($r=0,340^*$) и отрицательно коррелирует с самостоятельностью ($r=-0,367^*$).

Ценность традиции положительно связана на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов с самоконтролем ($r=0,412^*$) ($r=0,494^{**}$) и на уровне нормативных идеалов – с чувством благополучия ($r=0,398^*$).

Ценность самостоятельность на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов положительно связана с независимостью ($r=0,453^{**}$), ($r=0,664^{**}$), на уровне индивидуальных приоритетов – с самостоятельностью ($r=0,461^{**}$) и на уровне индивидуальных приоритетов отрицательно связана с самоконтролем ($r=-0,627^{**}$).

Ценность гедонизм положительно коррелирует на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов с независимостью ($r=0,341^{*}$), ($r=0,513^{**}$), чувством благополучия ($r=0,676^{**}$), ($r=0,484^{**}$), толерантностью к людям ($r=0,511^{**}$), ($r=0,621^{**}$), гибкостью ($r=0,519^{**}$), ($r=0,542^{**}$), рефлексивностью ($r=0,462^{**}$), ($r=,489^{**}$), толерантностью к неопределенности Корниловой ($r=0,519^{**}$) ($r=0,542^{**}$), интолерантностью ($r=0,519^{**}$), ($r=0,542^{**}$), межличностной интолерантностью ($r=0,519^{**}$) ($r=0,542^{**}$), толерантностью к стрессу и неопределенности МакЛейна ($r=0,519^{**}$), ($r=0,542^{**}$), рациональностью ($0,519^{**}$) ($0,542^{**}$) и готовностью к риску ($r=0,519^{**}$), ($r=0,542^{**}$) и на уровне индивидуальных приоритетов с независимостью ($0,340^{*}$). Чем выше уровень удовольствия, наслаждения от жизни, тем показатели «готовности к изменениям» выше.

Ценность стимуляция положительно коррелирует на уровне нормативных ценностей и индивидуальных приоритетов с независимостью ($r=0,371^{*}$), ($r=0,669^{**}$), на уровне индивидуальных приоритетов – с чувством благополучия ($r=0,674^{**}$), толерантностью ($r=0,569^{**}$), самостоятельностью ($r=0,449^{**}$), интеллектуальной эффективностью ($r=0,556^{**}$), гибкостью ($r=0,654^{**}$), рефлексивностью ($r=0,644^{**}$), толерантностью к неопределенности Корниловой ($r=0,654$), интолерантностью, ($r=0,654$), межличностной толерантностью ($r=0,654$), толерантностью к неопределенности МакЛейна ($r=0,654$), рациональностью ($r=0,654$) и готовностью к риску ($r=0,654$). Ценность стимуляция отрицательно коррелирует с самоконтролем ($r=-0,484^{**}$). Это говорит

о том, что чем выше у руководителей среднего уровня стремление к новизне и глубоким переживаниям, тем выше показатели компетенции «готовность к изменениям».

Ценность достижения положительно связана на уровне нормативных ценностей с независимостью ($r=0,360^{*}$), самостоятельностью ($r=0,346^{*}$), ($r=0,568^{**}$), отрицательно коррелирует на уровне нормативных ценностей и индивидуальных приоритетов с самоконтролем ($r=-0,351^{*}$), ($r=-0,396^{*}$). Чем выше у руководителей среднего уровня независимость и самостоятельность, тем выше стремление к достижениям.

Ценность безопасности положительно связана на уровне нормативных ценностей с самоконтролем ($r=0,408^{*}$), на уровне нормативных ценностей и индивидуальных приоритетов с чувством благополучия ($r=0,462^{**}$). ($r=0,532^{**}$).

Таким образом, можно сделать вывод, что значимыми показателями у этой категории руководителей является стимуляция и гедонизм. Они ориентированы на достижение, самостоятельное определение целей с использованием нестандартных способов принятия решения и получение удовольствия от жизни. Чем выше у руководителей среднего уровня стремление к новизне и глубоким переживаниям, самостоятельности, стремление к достижениям, тем выше показатели компетенции «готовность к изменениям». Поэтому в обучении среднего менеджмента мы рекомендуем использовать технологии проблемного обучения, кейс-обучения, проектной деятельности, которая включает работу над индивидуальным проектом и мотивирует на проявление самостоятельности и достижение результата.

Анализ корреляционных связей в категории специалисты показал, что для женщин в этой категории на уровне нормативных ценностей важны ценность конформность ($r=0,218^{*}$), достижения ($r=0,216^{*}$), на уровне нормативных ценностей и индивидуальных приоритетов та-

кие ценности, как гедонизм ($r=0,476^{**}$), ($r=0,324^{**}$), безопасность ($r=0,281^{**}$), ($r=0,305^{**}$) и чувство благополучия ($r=0,208^*$).

В категории специалисты возраст положительно коррелирует с ценностями на уровне нормативных ценностей с конформностью ($r=0,218^*$), ценностью достижения ($r=0,216^*$), на уровне нормативных ценностей и индивидуальных приоритетов – с гедонизмом ($r=0,476^{**}$), ($r=0,324^{**}$), безопасностью ($r=0,281^*$), ($r=0,305^{**}$), чувством благополучия ($r=0,208^*$). Чем старше специалист, тем выше ценности конформность, достижения, гедонизм, безопасность и чувство благополучия.

Ценность традиции у специалистов на уровне нормативных ценностей положительно коррелирует с толерантностью к людям ($r=0,264^{**}$), а на уровне индивидуальных приоритетов – отрицательно коррелирует с независимостью ($r=-0,239^*$).

Самостоятельность на уровне индивидуальных приоритетов отрицательно коррелирует с самоконтролем ($r=-0,396^{**}$).

Стимуляция на уровне нормативных ценностей отрицательно коррелирует с самоконтролем ($r=-0,258^*$), на уровне индивидуальных приоритетов положительно коррелирует с независимостью ($r=0,218^*$).

Гедонизм на уровне индивидуальных приоритетов отрицательно коррелирует с самоконтролем ($r=-0,257^*$).

Ценность достижения на уровне нормативных ценностей и индивидуальных приоритетов отрицательно коррелирует с самоконтролем ($r=-0,255^*$), ($r=-0,359^{**}$), на уровне индивидуальных приоритетов – с чувством благополучия ($r=-0,294^{**}$).

Безопасность отрицательно коррелирует на уровне нормативных ценностей и индивидуальных приоритетов с самостоятельностью ($r=-0,366^{**}$), ($r=-0,336^{**}$), интеллектуальной эффективностью ($r=-0,243^*$), ($r=-0,297^*$), толерантностью Корниловой ($r=-0,304^{**}$), ($r=-0,212^*$), ин-

толерантностью ($r=-0,308^{**}$), ($r=-0,219^*$), межличностной толерантностью ($r=-0,312^{**}$), ($r=-0,224^*$), толерантность к неопределенности Маклейна ($r=-0,314^{**}$), ($r=-0,226^*$), рациональностью ($r=-0,317^{**}$), ($r=-0,229^{**}$), готовностью к риску ($r=-0,317^{**}$), ($r=-0,231^*$), на уровне нормативных ценностей отрицательно коррелирует с гибкостью ($r=-0,284^{**}$) и рефлексивностью ($r=-0,272^*$).

Для этой категории сотрудников важными показателями являются соблюдение дисциплины, следование нормам и правилам, безопасность, которые не способствует формированию самостоятельности, стремлению к новизне и достижениям и «готовности к изменениям». При формировании программы обучения для данной категории персонала необходимо учитывать необходимость развития компетенции «готовность к изменениям» под профессиональные задачи у разных специалистов. При необходимости такого обучения включать технологии обучения в сотрудничестве и малых группах (Бордовская 2022), используя принцип совместной деятельности (Андреева 2015), что позволяет повысить ответственность не только за свой результат, но и за результат работы команды, а также снизить уровень тревожности в данной категории персонала.

Выводы

Исследование взаимосвязи различных параметров с помощью корреляционного анализа показало, что для развития компетенции «готовность к изменениям» у сотрудников разных категорий в организации важно работать с такими ценностями как самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижения, конформность, традиции, безопасность и личностными характеристиками, такими, как гибкость, толерантность к людям, толерантность к неопределенности, рефлексивность, готовность к риску. Кроме того, при выборе содержания, технологий, механизмов обучения важно учитывать возраст сотрудников и характер профессиональной деятельности.

Литература

- Андреева, Н. Ю. (2015) Психологические особенности обучения взрослых с учетом различных учебных стилей. *Инновационное развитие профессионального образования*, № 1 (7), с. 36–41.
- Бордовская, Н. В. (ред.). (2022) *Современные образовательные технологии*. М.: КНОРУС, 432 с.
- Вершловский, С. Г. (2008) *Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена*. СПб.: СПб АППО, 149 с.
- Гордеев, М. Н. (2016) Формирование метакомпетенции средствами самостоятельной работы. *Международный научно-исследовательский журнал*, №6 (48), часть 3, с. 27.
- Змеев, С. И. (2002) *Технологии обучения взрослых*. М.: Академия, 128 с.
- Мезенцева, Л. В. (2015) Обучение взрослых: формы и методы. *Вестник Волжского Университета им. В. Н. Татищева*, № 4 (19), с. 137–143.
- Уварова, И. А., Сафонова М. В. (2022a) Компетенция готовности к изменениям как жизненная компетенция: перспективы, изучение, развитие. В кн.: Ж. В. Мурзина и др. (ред.). *Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы III Всерос. науч-практ конф. с междунар. участием*. Чебоксары: ИД «Среда», с. 279–284.
- Уварова, И. А., Сафонова, М. В. (2022b) Особенности сформированности компетенции «готовность к изменениям» у руководителей. *Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева*, № 2 (60), с. 68–84. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-60-2-340

References

- Andreeva, N. Yu. (2016) Psikhologicheskie osobennosti obucheniya vzroslykh s uchetom razlichnykh uchebnykh stilej [Psychological features of adult learning taking into account different learning styles]. *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya — Innovative development of vocational education*, no. 1 (7), pp. 36–41. (In Russian)
- Bordovskaya, N. V. (ed.). (2022) *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii [Modern educational technologies]*. Moscow: KNORUS Publ., 432 p. (In Russian)
- Gordeev, M. N. (2016) *Formirovanie metakompetentsii sredstvami samostoyatel'noj raboty [Formation of metacompetence through independent work]*. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal — International scientific research journal*, no. 6 (48), part 3, p. 27. (In Russian)
- Mezentseva, L. V. (2015) Obuchenie vzroslykh: formy i metody [Adult education: forms and methods]. *Vestnik Volzhskogo Universiteta im. V. N. Tatishcheva — Bulletin of Volga Region University named after V. N. Tatishchev*, no. 4 (19), pp. 137–143. (In Russian)
- Uvarova, I. A., Safonova, M. V. (2022a) Kompetentsiya gotovnosti k izmeneniyam kak zhiznennaya kompetentsiya: perspektivy, izuchenie, razvitie [Readiness for change competence as a life competence: prospects, study, development]. In: Zh. V. Murzina et al. (eds.). *Pedagogika, psikhologiya, obshchestvo: ot teorii k praktike: Materialy III Vserossiiskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem [Pedagogy, psychology, society: from theory to practice: materials of the III All-Russian scientific-practical conference with international participation]*. Cheboksary: Sreda Publ., pp. 279–284. (In Russian)
- Uvarova, I. A., Safonova, M. V. (2022b) Osobennosti sformirovannosti kompetentsii “gotovnost’ k izmeneniyam” u rukovoditelej [Features of the development of the “readiness for change” competence among managers]. *Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva — Bulletin of KSPU named after V. P. Astafiev*, no. 2 (60), pp. 68–84. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-60-2-340 (In Russian)
- Vershlovsky, S. G. (2008) *Nepreryvnoe obrazovanie: istoriko-teoreticheskij analiz fenomena [Lifelong education: historical and theoretical analysis of the phenomenon]*. Saint Petersburg.: SPb APPO Publ., 149 p. (In Russian)
- Zmeyer, S. I. (2002) *Tekhnologii obucheniya vzroslykh [Adult learning technologies]*. Moscow: Academia Publ., 128 p. (In Russian)

Особенности формирования моральной идентичности в цифровую эпоху

Е. К. Веселова¹

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

Сведения об авторе:

Елена Константиновна Веселова

SPIN: 7604-9481

Scopus AuthorID: 57190222439

ResearcherID: O-1798-2018

ORCID: 0000-0002-5513-305X

e-mail: elkonves16@yandex.ru

Финансирование: исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 19BG).

© Автор (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Процесс воспитания нравственной личности должен опираться на понимание психологических механизмов формирования моральной идентичности. Современная ситуация в образовании характеризуется широким внедрением цифровизации и искусственного интеллекта, что существенно расширяет использование интернет-сетей и меняет условия формирования личностной и моральной идентичности. Сетевая идентичность как компонент личностной идентичности начинает преобладать над другими компонентами Я-образа. Основной характеристикой сетевой идентичности является ее неустойчивость, переменчивость. При изменении сетевой идентичности на другую личность получает полную свободу в виртуальной среде нарушать моральные правила, связанные с предыдущей идентичностью. Меняя свою сетевую идентичность, субъект перестает отвечать за свои поступки, сделанные ранее. Доминирующее пребывание подростка в виртуальной среде понимается

им как эквивалентное существованию в реальном мире, и образ действий в интернет-среде переносится в реальную жизнь.

Моральная идентичность – часть личностной идентичности, комплекс представлений о себе как моральном субъекте, руководствующемся в своем поведении моральными принципами, ценностями и убеждениями. Моральная идентичность предполагает связь образа себя как принимающего комплекс моральных норм с ответственностью за их исполнение. Это вносит постоянство и личностный смысл в жизнь человека. Подростковый возраст является решающим для формирования системы взглядов на мир, в которой предполагается существование нравственного закона, обязательного для исполнения всеми людьми. Система моральных категорий, в которой выражается моральная идентичность, является решающей для самопонимания подростка. Преобладание сетевой реальности над реальной жизнью лишает подростков традиционных нравственных культурных идеалов, необходимых для формирования позитивной устойчивой самоидентификации и ответственности за свое поведение. В реальной жизненной среде обеспечиваются условия осознанного принятия подростком моральных убеждений, которые становятся смыслообразующими в его поведении и определяют отношения с окружающими.

Ключевые слова: моральная идентичность, сетевая идентичность, личностная идентичность, цифровизация образования, ответственность

The formation of moral identity in the digital age

E. K. Veselova¹

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

Author:

Elena K. Veselova

SPIN: 7604-9481

Scopus AuthorID: 57190222439

ResearcherID: O-1798-2018

ORCID: 0000-0002-5513-305X

e-mail: elkonves16@yandex.ru

Funding: The study was funded by an internal grant of Herzen State Pedagogical University of Russia (Project No. 19 VG).

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The process of educating a moral personality should be based on an understanding of the psychological mechanisms of the formation of moral identity. The current situation in education is characterized by widespread digitalization and introduction of artificial intelligence — this significantly expands the use of the internet and changes the conditions for the formation of personal and moral identity. The network identity, as a component of personal identity, begins to prevail over other components of the self-image. The main feature of network identity is its instability, or changeability. When changing the network identity, a person gets complete freedom to violate in a virtual environment the moral rules associated with the previous identity. By changing the network identity, a person ceases to be responsible for his or her earlier actions. A teenager who spends time mostly in the virtual environment understands it as an equivalent to existence in the real world, and the way of acting in the internet environment transfers to the real life.

Moral identity is a part of personal identity, a complex of ideas about oneself as a moral subject whose behavior is guided by

moral principles, values and beliefs. Moral identity means that the image of oneself as accepting a set of moral norms is connected with responsibility for compliance with them. This brings constancy and personal meaning to one's life. Adolescence is crucial for the formation of a system of views that assumes the existence of a moral law which is binding on all people. The system of moral categories in which moral identity is expressed is crucial for a teenager's self-understanding. When online reality prevails over the real life, teenagers are deprived of traditional moral and cultural ideals necessary for the formation of a positive and stable self-identification and responsibility for their behavior. It is the real-life environment which provides conditions for the conscious acceptance by a teenager of moral beliefs, which become meaning-forming in his or her behavior and determine relationships with others.

Keywords: moral identity, network identity, personal identity, digitalization of education, responsibility

Введение

Сегодня уже ни у кого не возникает сомнений в наступлении новой эпохи в жизни человечества – эпохи цифровизации и искусственного интеллекта. Неизбежно осуществляется трансформация всех сторон жизни. С одной стороны, возникли радужные перспективы сокращения утилитарных функций в жизни и профессиональной деятельности челове-

ка, а, с другой, возникают серьезные вызовы, связанные с перспективой кардинальной трансформации традиционного представления о том, что такое человек? И, соответственно, под угрозой поставлена традиционная система образования и воспитания (Маниковская 2019). Образование как система обучения и воспитания не сводится только к трансляции знаний и направлено на формирование социаль-

ной, культурной и моральной идентичности личности. Выпускник средней школы и, тем более, выпускник высшего учебного заведения должен иметь достаточно зрелую личностную идентичность, интегрирующую социальную, культурную, моральную, гражданскую идентичности и т. д., предполагающую наличие способности сохранять свою самоидентичность, т. е. непрерывность во времени, постоянство и устойчивость Я-образа. Молодой человек должен быть также гражданином своей страны и нравственным человеком.

Интенсивное развитие цифровых технологий иногда порождает эйфорию и представление об их всемогуществе и власти. Однако всякое технологическое развитие нельзя адекватно оценить, не касаясь антропологической стороны дела, так как невозможно сконструировать и реализовать какую-либо цифровую технологию вне социокультурного контекста (Аванесов 2023).

Футурологические проекты цифровизации образования и искусственного интеллекта породили поляризацию мнений, касающихся представления о том, каким должен быть «новый человек» в новую цифровую эпоху. При этом камнем преткновения становится понимание смысла морали и ее роли в цифровой реальности.

Трансгуманизм и проблема формирования личности

Сегодня гуманистическое мировоззрение постепенно вытесняется трансгуманистическими идеями. Трансгуманизм – это теоретический концепт, интегрирующий идеи исследователей, не принимающих традиционные ограничения человеческой природы и желающих найти способы их устранения и продления жизни. Это широкий мировоззренческий проект преобразования человека: внешнего облика, увеличения продолжительности жизни, преодоления подверженности болезням и смерти и т. д. (Ковба, Грибовод 2023).

Радикальные сторонники трансгуманизма ставят задачу совершенствования

не только человека, но и окружающей его природы с помощью таких средств, как генная инженерия, кибернетика и нанотехнологии. Согласно радикально ориентированному трансгуманизму, цель развития человека – это так называемый *постчеловек* (человек будущего). А пока еще нет этого человека будущего, но уже есть *переходный человек* – *трансчеловек*. Термин впервые использовал Ферейдун М. Эсфендиари – один из основателей трансгуманистического движения, американский писатель-фантаст, футуролог, философ (Войтенко 2018). Признаками трансчеловека он назвал улучшение тела имплантатами, бесполость и искусственное размножение. Трансчеловек – это тот, кто готовится стать постчеловеком.

Приверженцы негативной евгеники и радикального трансгуманизма предполагают, что генные цифровые технологии и трансгуманистическая медицина, внедряя технологии создания искусственных телесных органов, создадут условия трансформации не только тела, но и индивидуального сознания человека. Человек перестанет чувствовать себя как психобиологическое единство естественного биологического тела и души, а будет ощущать себя как некое технологически комбинированное устройство, обладающее искусственным небиологическим субстратом (Летов 2009; Маниковская 2019). Надо отдать должное приверженцам трансгуманистического мировоззрения, работа с общественным сознанием идет постоянно и очень эффективно. В качестве примера можно привести деятельность киностудии Marvel, одной из самых популярных киностудий мира, которая создала свою кинематографическую вселенную. Marvel Entertainment LLC – дочерняя компания The Walt Disney Company с августа 2009 года. Ею создано более восьми тысяч персонажей, многие из которых широко известны в России, например, Соколиный глаз, Человек-паук, Капитан Америка, Железный человек, Человек-муравей и другие (Войтенко 2018). Эти

персонажи – транслюди, супергерои, потому что изменена их биология. Питер Паркер (Человек-паук) получил сверхспособности после укуса радиоактивного паука, а Капитан Америка стал супергероем в результате действия сыворотки суперсолдата. Таким образом, идеальные герои трансгуманизма уже присутствуют в общественном сознании и вытесняют традиционных героев российской истории.

Возникают большие вопросы об отечественных героях, которые должны бы стать идеалами для процесса идентификации с ними молодых людей. Герои трансгуманизма не предназначены для формирования традиционной российской идентичности и противостоят им. Супергерой трансгуманизма не сам достигает успеха, потому что он полу-человек или совсем *нечеловек*, и бессмысленно говорить об ответственности за свои действия, так как моральный субъект как психосоциальная целостность отсутствует, отсутствуют гражданские и патриотические чувства. Соответственно, не ясно, как формировать индивидуальное сознание? Воспитывать супергероев, внедряя в их сознание, что им сделают прививку и они получают силы и способности, которых у них не было? И как это будет соотноситься с традиционной системой образования и воспитания, направленной на формирование патриотически ориентированного мировоззрения и моральной идентичности?

До середины XX века личность традиционно понималась как психологическая целостность, устойчивое единство, постоянство душевных, духовных и телесных качеств, т. е. в рамках христианского антропологического представления о составе человеке, который включает тело, душу и дух. Отказ от такого понимания человека и личности как особого инструмента, направляющего духовное и нравственное развитие, ставит вопрос о том, какие же антропологические основания лежат в основе проекта «нового человека»?

Моральная идентичность и цифровая среда

С появлением новой цифровой среды обитания – мировых сетей – процесс личностной идентификации, являющийся целью традиционного образования и воспитания, существенно изменился. Возник новый феномен, названный «сетевой идентичностью» и связанный с ней феномен так называемого *атомарного человека*, полностью индивидуализированного, не нуждающегося в традиционных социальных связях, в семье, в друзьях, в коллективе единомышленников. Научное общество с конца XX – начала XXI вв. пытается описать и осмыслить его психологические характеристики (Аванесов 2023). Основными признаками атомарного человека являются непостоянство, временность существования с определенными идентификационными признаками. Изменение временной сетевой идентичности возможно даже на коротких отрезках времени. Фактически атомарный человек лишен личности и возможности ее формирования. Изменчивость как основное качество сетевой идентичности противоположно главному признаку идентичности личности в традиционном обществе – постоянству и тождественности личности самой себе. Переменчивая идентичность «ломает» индивидуальное сознание, разрушая причинные связи между действиями личности и их последствиями. Виртуальный мир не связан с нравственным законом и предполагает существование множества различных миров со своими правилами, которые не имеют ничего общего с моралью реального мира (Маниковская 2019).

Жесткая ориентация на персонализированное цифровое образование, имея свои преимущества в виде индивидуальных маршрутов овладения образовательными программами, представляет серьезную опасность увеличения степени атомарности человека, деформированности личности, так как общение лицом к лицу обучающегося и учителя в таком формате

образования сведено к минимуму. Фактически этика и мораль вытесняются из цифрового образовательного пространства, и функцию регуляции отношений между людьми берут на себя автоматизированные программы. Но мораль имеет место только в личных человеческих отношениях, в связи с чем не возникает условий для формирования моральной идентичности (Маниковская 2019).

В современных исследованиях личности большое внимание уделяется нравственной сфере и моральной идентичности (моральному Я), которая является частью личностной идентичности и формируется как комплексное представление о себе как носителе моральных принципов, ценностей и причинных схем. Образ морального Я отвечает самому человеку на вопрос – «являюсь ли Я нравственной личностью?».

G. Blasi – первый исследователь моральной идентичности – полагает, что она формируется в тот период подросткового возраста, когда моральные категории являются важными для понимания подростком самого себя (Blasi 1984; Молчанов 2017). В этот период самость выстраивается вокруг моральных обязательств. Изучение моральных образцов поведения показывает, что человек, следующий в жизни моральным нормам, обычно ориентирует свои цели относительно моральных идеалов. То, как личность понимает и интерпретирует социальную реальность, зависит от усвоенных моральных категорий, норм, опыта их реализации в жизни. G. Blasi считает, что можно говорить о таком феномене, как *моральный характер*. Моральный характер – это сложный конструкт, включающий не только знания моральных законов и моральные убеждения, но и свойства личности, действующей в соответствии с этими нормами. Схемы моральных действий имеют личностный смысл и приняты субъектом осознанно. Отношение к моральным нормам занимает высокое место в иерархии ценностей зрелой личности, и их предпочтение в ситуациях морального

выбора происходит при минимальном уровне сознательного контроля (Авдулова 2010; Narvaes, Lapsley 2009).

Моральная идентичность сопряжена с ответственностью за собственное поведение и просоциальной направленностью, кроме того, она определяет внутреннюю самосогласованность и целостность личности (Blasi 1984; Narvaes, Lapsley 2009). Современные исследователи рассматривают моральную идентичность как контекстно-зависимую конструкцию, связанную с различными социальными и культурными обязательствами (Krettenauer et al. 2016).

Заключение

Таким образом, можно заключить, что цифровая среда, существующая как множество виртуальных сред и интернет-пространств, не зависящих от социального и культурного контекста, разрушает постоянство и целостность личности, не обеспечивает условий формирования ответственности за свое поведение и тем самым не позволяет формировать у обучающихся моральную идентичность. Преобладание сетевой реальности над реальной жизнью лишает подростков традиционных нравственных культурных идеалов, необходимых для формирования позитивной устойчивой самоидентификации и ответственности за свое поведение. Только в реальной жизненной среде обеспечиваются условия осознанного принятия подростком моральных убеждений, которые становятся смыслообразующими в его поведении и определяют отношения с окружающими.

Это обстоятельство необходимо ставить во главу угла при проектировании образовательных цифровых пространств, которые должны быть включены только в аспектах планирования знаниевых ресурсов, с возможностью их свободного выбора, но не затрагивающих воспитательный сектор образования, ответственный за развитие ценностно-смысловой, нравственной и эмоциональной сфер личности с жестким учетом возрастных аспектов морального развития.

Литература

- Аванесов, С. С. (2023) Этика и автоматика: негативный семиозис как парадигма цифровизации. *Критика и семиотика*, № 1, с. 384–397.
- Авдулова, Т. П. (2010) Современные зарубежные исследования моральной идентичности подростков. *Психология обучения*, № 9, с. 71–86.
- Веселова, Е. К. (2014) Личность в виртуальном мире и нравственная регуляция поведения. *Гаудеамус*, № 1 (23), с. 9–14.
- Войтенко, И. О. (2018) Философия трансгуманизма как концепция работы киностудии Marvel. В кн.: *Стратегические коммуникации в современном мире: сборник материалов по результатам научно-практических конференций*. Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, с.105–111.
- Ковба, Д. М., Грибовод, Е. Г. (2019) Теоретические аспекты феномена трансгуманизма: основные направления. *Дискурс-Пи*, № 3 (36), с. 38–52. DOI: 10.24411/1817-9568-2019-10303
- Летов, О. В. (2009) Трансгуманизм и этика: (аналитический обзор). *Социальные и гуманитарные науки: отечественная и зарубежная литература. Серия 3, Философия*, № 2, с. 51–99.
- Маниковская, М. А. (2019) Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали. *Власть и управление на Востоке России*, № 2 (87), с. 100–106. DOI: 10.22394/1818-4049-2019-87-2-100-106
- Молчанов, С. В. (2017) Личностные факторы принятия моральной ответственности в подростковом возрасте. *Национальный психологический журнал*, № 4 (28), с. 114–120. DOI: 10.11621/npj.2017.0411
- Blasi, G. (1984) Moral identity: Its role in moral functioning. In: W. M. Kurtines, J. J. Gewirtz (eds.). *Morality, moral behavior and moral development*. New York: Wiley, pp. 128–139.
- Narvaes, D., Lapsley, D. K. (2009) *Personality, Identity, and Character: Explorations in Moral Psychology*. New York: Cambridge University Press, 466 p.
- Krettenauer, T., Murua, L., Jia, F. (2016) Age-related differences in moral identity across adulthood. *Developmental Psychology*, vol. 52 (6), pp. 972–984. DOI: 10.1037/dev0000127

References

- Avanesov, S. S. (2023) Etika i avtomatika: negativnyj semiozis kak paradigma tsifrovizatsii [Ethics and automation: negative semiosis as a paradigm of digitalization]. *Kritika i semiotika — Criticism and Semiotics*, no. 1, pp. 384–397. (In Russian)
- Avdulova, T. P. (2010) Sovremennye zarubezhnye issledovaniya moral'noj identichnosti podrostkov [Modern foreign studies of moral identity of adolescents]. *Psikhologiya obucheniya — Psychology of Learning*, no. 9, pp. 71–86. (In Russian)
- Blasi, G. (1984) Moral identity: Its role in moral functioning. In: W. M. Kurtines, J. J. Gewirtz (eds.). *Morality, moral behavior and moral development*. New York: Wiley, pp. 128–139. (In English)
- Kovba, D. M., Gribovod, E. G. (2019) Teoreticheskie aspekty fenomena transgumanizma: osnovnye napravleniya [Theoretical aspects of the phenomenon of transhumanism: main directions]. *Diskurs-Pi*, no. 3 (36), pp. 38–52. DOI: 10.24411/1817-9568-2019-10303 (In Russian)
- Krettenauer, T., Murua, L., Jia, F. (2016) Age-related differences in moral identity across adulthood. *Developmental Psychology*, vol. 52 (6), pp. 972–984. DOI: 10.1037/dev0000127 (In English)
- Letov, O. V. (2009) Transgumanizm i etika: (analiticheskii obzor) [Transhumanism and Ethics: (analytical review)]. *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki: otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Seriya 3, Filosofiya — Social and humanitarian sciences: domestic and foreign literature. Series 3, Philosophy*, no. 2, pp. 51–99. (In Russian)
- Manikovskaya, M. A. (2019) Tsifrovizatsiya obrazovaniya: vyzovy traditsionnym normam i printsipam morali [Digitalization of Education: Challenges to traditional norms and principles of Morality]. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii — Power and Management in the East of Russia*, no. 2 (87), pp. 100–106. DOI 10.22394/1818-4049-2019-87-2-100-106 (In Russian)
- Molchanov, S. V. (2017) Lichnostnye faktory prinyatiya moral'noj otvetstvennosti v podrostkovom vozraste [Personal factors of taking moral responsibility in adolescence]. *Natsional'nyj psikhologicheskij zhurnal — National Psychological Journal*, no. 4 (28), pp. 114–120. DOI:10.11621/npj.2017.0411 (In Russian)

- Narvaes, D., Lapsley, D. K. (2009) *Personality, Identity, and Character: Explorations in Moral Psychology*. New York: Cambridge University Press, 466 p. (In English)
- Veselova, E. K. (2014) Lichnost' v virtual'nom mire i npravstvennaya regulyatsiya povedeniya [Personality in the virtual world and moral regulation of behavior]. *Gaudeamus*, no. 1 (23), pp. 9–14. (In Russian)
- Voitenko, I. O. (2018) Filosofiya transgumanizma kak kontseptsiya raboty kinostudii Marvel [The philosophy of Transhumanism as a concept of the Marvel Film Studio]. In: *Strategicheskie kommunikatsii v sovremennom mire: sbornik materialov po rezul'tatam nauchno-prakticheskikh konferentsii* [Strategic Communications in the modern world: a collection of materials based on the results of scientific and practical conferences]. Saratov: SGU im. N. G. Chernyshevskogo Publ., pp.105–111. (In Russian)

Развитие эмоционального интеллекта педагогов как направление профилактики их эмоционального выгорания

И. В. Воробьева¹, А. И. Матвеева¹

¹ Уральский государственный педагогический университет
620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26

Сведения об авторах:

Ирина Владимировна Воробьева

SPIN: 8114-7926

Scopus AuthorID: 56662082000

ResearcherID: T-8507-2017

ORCID: 0000-0003-0561-3888

e-mail: lorisha@mail.ru

Алена Игоревна Матвеева

SPIN: 1301-3706

Scopus AuthorID: 57452782400

ResearcherID: AAC-3218-2022

ORCID: 0000-0002-9595-3458

e-mail: lyonchik_7777@list.ru

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Научно-методическое обеспечение модели развития эмоционального интеллекта субъектов образовательной среды в условиях цифровизации».

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Эмоциональное выгорание – одна из актуальных проблем группы профессий, чья основная деятельность напрямую связана с межличностным взаимодействием. В связи с этим педагогическая деятельность также содержит в себе существенные риски формирования данной профессиональной деформации, поскольку предполагает общение с другими людьми, которое отличается наличием конкретных целей и задач в обучении и воспитании, различием статусов и возрастных групп, ориентацией на определенный результат и пр. Таким образом, предупреждение эмоционального выгорания педагогов является одной из приоритетных задач, стоящих как перед самим профессионалом, так и перед администрацией образовательных организаций и органов управления образованием, так как от успешности ее решения зависят результаты деятельности всех субъектов образовательных отношений. Одним из подходов к профилактике возникновения у педагогов профессиональных деструкций является развитие психолого-педагогических компетенций в процессе обучения и повышения квалификации (Сыманюк, Девятковская 2010). При этом ключевой компетенцией для коррекции эмоционального выгорания может выступать развитие эмоционального интеллекта педагога, который позволяет нивелировать высокую тревожность, минимизировать негативное влияние стресс-факторов образовательной среды. Так, исследование эмоциональной сферы педагогических работников (1059 педагогов, средний возраст – 43,21 года, средний стаж педагогической деятельности – 18,35 лет

($n=11,66$), среди респондентов 13,7% мужчин, 86,3% женщин) показало, что наибольшая напряженность у педагогов возникает относительно оценки перспективы и собственного будущего, уже на личностном уровне сформирован эмоциональный дискомфорт и астенические проявления тревожности (усталость, апатия и пр.). Последующие фокус-группы (36 педагогов) также позволили констатировать некоторые дефициты и определить наиболее востребованные направления в развитии отдельных компонентов эмоционального интеллекта педагогов (управление собственными эмоциями и эмоциями других людей, способность использовать эмоции в профессиональной деятельности), а также готовности педагогов к саморазвитию и формированию этой универсальной профессиональной компетенции.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, тревожность, педагог, эмоциональный интеллект, профессиональная деятельность

Development of emotional intelligence in educators as a means of preventing emotional burnout

I. V. Vorobyeva¹, A. I. Matveeva¹

¹ Ural State Pedagogical University
26 Kosmonavtov Ave., Ekaterinburg 62091, Russia

Authors:

Irina V. Vorobyeva

SPIN: 8114-7926

Scopus AuthorID: 56662082000

ResearcherID: T-8507-2017

ORCID: 0000-0003-0561-3888

e-mail: lorisha@mail.ru

Alena I. Matveeva

SPIN: 1301-3706

Scopus AuthorID: 57452782400

ResearcherID: AAC-3218-2022

ORCID: 0000-0002-9595-3458

e-mail: lyonchik_7777@list.ru

Funding: The research was carried out as part of the state-commissioned assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation — Scientific and methodological support of the model of development of emotional intelligence of subjects of the educational environment in the conditions of digitalization.

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Emotional burnout is one of the pressing issues among professions that directly involve interpersonal interactions. In this regard, educational activities inherently entail significant risks of developing this professional deformation, as they involve communication with diverse individuals with distinct goals and tasks in education and upbringing, differences in statuses and age groups, and an orientation toward specific outcomes, among other factors. Therefore, prevention of emotional burnout among educators represents a priority, not only for the professionals themselves but also for educational institution administrations and educational authorities. The success of addressing this issue directly impacts the outcomes of all participants in the educational process.

One approach to preventing the professional distress among educators is development of psychological and pedagogical competencies through ongoing education and professional development (E.E. Symanyuk, I.V. Devyatovskaya 2010). A pivotal competency for mitigating emotional burnout in educators is emotional intelligence. This competency enables them to mitigate high levels of anxiety and minimize the adverse impact of stressors within the educational environment. Consequently, an investigation into the emotional sphere of educational staff (1059 educators, average age = 43.21 years, average teaching experience = 18.35 years, $\sigma = 11.66$) revealed that educators exhibited the highest apprehension concerning the assessment of prospects and their own future. At the personal level, they demonstrated emotional discomfort and asthenic manifestations of anxiety (fatigue, apathy, etc.). Subsequent focus groups (36 educators) further facilitated the identification of cer-

tain deficits and pinpointed the most sought-after directions in developing specific components of educators' emotional intelligence, including self-emotion management, understanding the emotions of others, and the ability to utilize emotions in professional activities. Additionally, these findings underscore educators' readiness for self-development and cultivation of this universal professional competency.

Keywords: emotional burnout, anxiety, educator, emotional intelligence, professional activity

Введение

Феномен эмоционального выгорания был описан еще в XX веке и традиционно связывается с систематическим воздействием на человека стресс-факторов (Козлова, Муравьева, Корытова 2019). Как правило, определяющими характеристиками выгорания являются: эмоциональное истощение личности, проявляющееся в утрате интереса, снижении эмоционального тонуса, нестабильных эмоциональных реакциях, раздражительности и т. п.; деперсонализация, сигнализирующая о деформации и обезличивании взаимоотношений человека, в том числе и профессиональных; редукция профессиональных достижений – снижение значимости собственной деятельности, негативизм, перенос ответственности и т. п. При этом исследователи указывают, что в особой группе риска оказываются представители интеллектуально-коммуникативных профессий, к которой относится и педагогическая деятельность, поскольку она отличается не только специфическими условиями труда, но и наличием объективных психологических и организационных трудностей (Платонов 2018). Интересен тот факт, что зарубежные ученые зачастую используют термины «выгорание» и «стресс» в качестве синонимов, поскольку наблюдаемая симптоматика эмоционального выгорания включает в себя эмоциональное истощение, что, в свою очередь, характерно для нахождения человека в стрессовом состоянии (Ермакова 2010). В условиях образовательной организации педагоги действительно испытывают регулярное негативное воздействие, обусловленное высокими требованиями со стороны субъектов образовательных отношений к достижению определенных результатов, взаимодействием с представителями разных возрастных и статусных групп, чрезмерной нагрузкой, объективными условиями труда и др. Соответственно, задачи по их минимизации и, как следствие, предупреждению профессионального выгорания педагогов являются приоритетными, поскольку обес-

печивают успешное достижение результатов образовательной деятельности, а также целей процессов образования и воспитания.

Развитие у педагогов психолого-педагогических компетенций в процессе их профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации выступает в качестве ключевого подхода к профилактике возникновения у них профессиональных деструкций (Сыманюк, Девятковская 2010). Одной из таких компетенций является эмоциональный интеллект, позволяющий снизить эмоциональное напряжение педагога, минимизировать негативное воздействие стресс-факторов и создать условия для управления эмоциями и использования их в педагогической деятельности. Исследования отечественных и зарубежных авторов подтвердили позитивное влияние эмоционального интеллекта на эффективность выполняемой человеком деятельности, включая педагогическую (Сергиенко 2020). Особенно ярко данный эффект проявляется в образовательном процессе, в том числе с использованием онлайн технологий (Аленези 2020). Таким образом, целью настоящей работы выступило подтверждение связи эмоционального интеллекта и тревожности педагогов (как предпосылки эмоционального выгорания), а также определение потенциала данной компетенции в механизмах предупреждения возникновения профессиональных деформаций в педагогической деятельности.

Материалы и методы

Для выявления уровня тревожности и особенностей эмоционального интеллекта педагогов были подобраны и предварительно апробированы следующие психодиагностические методики: «Интегративный тест тревожности» (А. П. Бизюк, Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев), «Эмоциональный интеллект» (Дж. Мэйер, П. Сэловей, и Д. Карузо). В исследовании на констатирующем этапе приняло участие 1059 педагогов, средний возраст –

43,21 года ($\bar{x}=11,52$), средний стаж педагогической деятельности – 18,35 лет ($\bar{x}=11,66$). Педагоги осуществляют свою профессиональную деятельность в образовательных организациях общего образования (школы), среднего специального (колледжи) и высшего профессионального образования (вузы) и проживают в семи субъектах Российской Федерации – Пермский край, Республика Татарстан, Самарская область, Свердловская область, Тюменская область, Ханты-Мансийский автономный округ, Челябинская область.

Далее были проведены фокус группы (36 педагогов), в рамках которых обсуждались вопросы востребованности эмоционального интеллекта в педагогическом взаимодействии, а также определялись существующие дефициты в его представленности у субъектов образовательной среды.

Полученные данные обрабатывались методами математико-статистического анализа (дескриптивная статистика, частотный анализ, сравнительный анализ, корреляционный анализ).

Результаты и их обсуждение

Измерение уровня тревожности педагогов с помощью интегративного теста позволила определить степень выраженности данного феномена по двум аспектам – выявление тревоги (ситуативная тревожность как эмоциональное состояние человека) и личностная тревожность (фундаментальная личностная характеристика). Суммарные значения данных показателей показывают преобладание у педагогов личностной тревожности над ситуативным состоянием тревоги ($X_{\text{срСТ}}=14,9$; $X_{\text{срЛТ}}=16,63$; $T=-6,85$ при $p=0,000$), что свидетельствует о присутствии у педагогов существенных психоэмоциональных переживаний, высокого эмоционального напряжения, профессиональной усталости, которые являются признаками формирования эмоционального выгорания. Детализированный анализ профилей указывает на то, что для педагогов в большей степени характерна

тревожная оценка перспективы, причем как на уровне оценки актуальной ситуации, так и на уровне личностной предрасположенности ($X_{\text{срСТ}}=137,65$; $X_{\text{срЛТ}}=135,89$; $T\text{-Студента}=0,514$ при $p=0,608$), менее всего выражен фобический компонент тревожности, который свидетельствуют об эмоциональной устойчивости педагогов относительно возникновения необоснованных страхов и фобий ($X_{\text{срСТ}}=53,85$; $X_{\text{срЛТ}}=56,27$; $T\text{-Студента}=-5,19$ при $p=0,000$).

Диагностика эмоционального интеллекта педагогов показала, что наиболее представленной характеристикой этой компетенции является способность к идентификации эмоций, предполагающая возможность адекватного восприятия эмоций, их последующую оценку, а также конгруэнтное выражение собственного эмоционального состояния ($X_{\text{ср}}=4,24$). Наименьшие оценки у показателя «Сознательное управление эмоциями» ($X_{\text{ср}}=3,90$), который включает в себя, с одной стороны, управление собственными переживаниями, а с другой предполагает учет эмоций окружающих в логике выстраивания взаимодействия с ними, т. е. в определенной степени управление эмоциональными состояниями других людей. В целом, необходимо заметить, что средние значения показателей эмоционального интеллекта относятся к среднему уровню выраженности изучаемого феномена, что свидетельствует о его сформированности, включенности ежедневную активность и востребованности в профессиональном взаимодействии.

Корреляционный анализ показателей тревожности и эмоционального интеллекта показал, что эти два феномена тесно взаимосвязаны друг с другом (см. таблицу).

Обращает на себя внимание тот факт, что подавляющее число статистически значимых корреляционных коэффициентов имеют отрицательную направленность, т. е. при высокой сформированности одного феномена уровень развития второго является низким. Таким образом,

Выводы

В заключение можно констатировать, что педагогическая деятельность действительно находится в группе риска по возникновению профессиональных деформаций среди которых наиболее выражен феномен эмоционального выгорания. Высокий уровень личностной тревожности у педагогов из различных образовательных организаций подтверждает их предрасположенность к данной профессиональной деструкции. Обнаруженные закономерности во взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности позволяют предположить возможность использования развития данной компетенции для предупреждения эмоционального выгорания педагогов. В то же время представители педагогической профессии готовы к личностному саморазвитию и ориентированы на задачу профессионального самосохранения.

можно предположить, что, например, посредством активной работы по развитию эмоционального интеллекта педагогов можно стабилизировать уровень их тревожности. И наоборот, оптимизация психоэмоционального состояния будет способствовать развитию их эмоционального интеллекта.

Результаты проведенных фокус-групп также подтвердили востребованность эмоционального интеллекта в педагогической деятельности. Так, педагоги в процессе работы указывали, что в любой ситуации профессионального взаимодействия ими используются навыки распознавания эмоций собеседника, а также необходимы умения по контролю собственных переживаний. В целом, педагоги готовы к саморазвитию и повышению уровня своей эмоциональной компетентности, ориентированы на обучение и повышение своей профессиональной квалификации.

Таблица. Результаты корреляционного анализа (критерий Пирсона)

Параметры	Идентификация эмоций	Использование эмоций	Понимание и анализ эмоций	Сознательное управление эмоциями	Общий балл эмоционального интеллекта
Общий показатель ситуативной тревожности	-0,233	-0,243	<i>-0,138</i>		-0,228
Эмоциональный дискомфорт (ситуативная тревожность)	-0,212	-0,238	-0,205		-0,251
Астенический компонент тревожности (ситуативная тревожность)	-0,187	-0,192			-0,158
Фобический компонент тревожности (ситуативная тревожность)	-0,248	-0,259	-0,241	<i>-0,124</i>	-0,289
Тревожная оценка перспективы (ситуативная тревожность)	-0,162	-0,178			<i>-0,129</i>
Социальная защита (ситуативная тревожность)	<i>-0,122</i>				
Общий показатель личностной тревожности	-0,208	-0,189			<i>-0,117</i>
Эмоциональный дискомфорт (личностная тревожность)	-0,159	<i>-0,140</i>			
Астенический компонент тревожности (личностная тревожность)	-0,175	-0,160			
Фобический компонент тревожности (личностная тревожность)	-0,253	-0,303	-0,150		-0,260
Тревожная оценка перспективы (личностная тревожность)	-0,147	<i>-0,115</i>	<i>0,126</i>		
Социальная защита (личностная тревожность)	-0,156				

Примечание: жирный шрифт – высокосignимые коэффициенты корреляции ($p \leq 0,01$), курсив – средне-signимые коэффициенты корреляции ($p \leq 0,05$).

Литература

- Аленези, А. М. (2020) Взаимосвязь эмоционального интеллекта студентов и уровня их готовности к онлайн-образованию: контекстуальное исследование на примере университетского обучения в Саудовской Аравии. *Образование и наука*, № 22 (4), с. 89–109. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-89-109
- Ермакова, Е. В. (2010) Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект). *Культурно-историческая психология*, т. 6, № 1, с. 27–39.
- Козлова, К. В., Муравьева, О. И., Корытова, Г. С. (2019) Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов. *Научно-педагогическое обозрение*, № 1 (23), с. 18–27. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-1-18-27
- Платонов, Ю. П. (2018) Феномен эмоционального выгорания личности: структурно-функциональный анализ. *Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*, т. 29, № 1, с. 7–13.
- Сергиенко, Е. А., Хлевная, Е. А., Киселева, Т. С. (2020) Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности и психологическом благополучии человека. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, т. 26, № 1, с. 46–53. DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-1-46-53
- Сыманюк, Э. Э., Девятковская, И. В. (2010) Профессиональные деструкции и способы их профилактики. *Народное образование*, № 6, с. 123–129.
- Шевелёва, Н. Н. (2022) Основные научные психологические и педагогические подходы к организации профилактики профессионального эмоционального выгорания педагогов. *Мир науки, культуры, образования*, № 2 (93), с. 253–254. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-293-253-254

References

- Alenezi, A. M. (2020) Vzaimosvyaz' emotsional'nogo intellekta studentov i urovnya ikh gotovnosti k onlajn-obrazovaniyu: kontekstual'noe issledovanie na primere universitetskogo obucheniya v Saudovskoj Aravii [The relationship between students' emotional intelligence and their level of readiness for online education: a contextualized case study of university education in Saudi Arabia]. *Obrazovanie i nauka — Education and Science*, no. 22 (4), pp. 89–109. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-89-109 (In Russian)
- Ermakova, E. V. (2010) Izuchenie sindroma emotsional'nogo vygoraniya kak narusheniya tsennostno-smyslovoj sfery lichnosti (teoreticheskij aspekt) [Study of emotional burnout syndrome as a violation of the value-sense sphere of personality (theoretical aspect)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya — Cultural and Historical Psychology*, vol. 6, no. 1, pp. 27–39. (In Russian)
- Kozlova, K. V., Murav'eva, O. I., Korytova, G. S. (2019) Ponyatie “vygoranie” v psikhologii: analiz i obobshchenie podkhodov [The concept of “burnout” in psychology: analysis and generalization of approaches]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie — Scientific Pedagogical Review*, no. 1 (23), pp. 18–27. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-1-18-27 (In Russian)
- Platonov, Yu. P. (2018) Fenomen emotsional'nogo vygoraniya lichnosti: strukturno-funktsional'nyj analiz [Phenomenon of emotional burnout of personality: structural and functional analysis]. *Uchyonye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noj raboty — Scientific Notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, vol. 29, no. 1, pp. 7–13. (In Russian)
- Sergienko, E. A., Khlevnaya, E. A., Kiseleva, T. S. (2020) Rol' emotsional'nogo intellekta v effektivnosti deyatel'nosti i psikhologicheskom blagopoluchii cheloveka [The role of emotional intelligence in human performance and psychological well-being]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sociokinetika — Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, vol. 26, no. 1, pp. 46–53. DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-1-46-53 (In Russian)
- Shevelyova, N. N. (2022) Osnovnye nauchnye psikhologicheskie i pedagogicheskie podkhody k organizatsii profilaktiki professional'nogo emotsional'nogo vygoraniya pedagogov [Main scientific psy-

chological and pedagogical approaches to the organization of prevention of professional emotional burnout of teachers]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* — *World of Science, Culture, Education*, vol. 2, no. 93, pp. 253–254. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-293-253-254 (In Russian)

Symanyuk, E. E., Devyatovskaya, I. V. (2010) Professional'nye destruktzii i sposoby ikh profilaktiki [Occupational destructions and ways to prevent them]. *Narodnoe obrazovanie* — *Public Education*, no. 6, c. 123–129. (In Russian)

Особенности внедрения программ по профилактике употребления обучающимися психоактивных веществ

И. В. Воробьева¹, Д. Д. Гильмутдинова¹

¹ Уральский государственный педагогический университет
620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26

Сведения об авторах:

Ирина Владимировна Воробьева

SPIN: 8114-7926

Scopus AuthorID: 56662082000

ResearcherID: T-8507-2017

ORCID: 0000-0003-0561-3888

e-mail: lorisha@mail.ru

Диана Дамировна Гильмутдинова

SPIN: 7079-8910

ORCID: 0000-0002-4177-1376

e-mail: diana.gilmutdinova@mail.ru

Финансирование: Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ по теме «Научно-методическое обеспечение коррекционных и профилактических программ в сфере употребления несовершеннолетними обучающимися психоактивных веществ».

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В наши дни наблюдается увеличение доступности и распространения психоактивных веществ. Данная проблема создает серьезную угрозу для здоровья и безопасности населения, особенно среди молодежи, так как именно эта категория граждан является наиболее уязвимой. Обучающиеся часто сталкиваются с психологическим и социальным давлением, что делает их более подверженными риску. Это подчеркивает необходимость усиленных профилактических мер и образовательных программ, ориентированных на поддержку и защиту подростков. Согласно концепции профилактики употребления психоактивных веществ (ПАВ) в образовательной среде, утвержденной на период до 2025 года, профилактика употребления ПАВ является неотъемлемым компонентом образовательного процесса. Соответственно, образовательным организациям необходимо реализовывать программы по профилактике употребления ПАВ несовершеннолетними обучающимися. В рамках настоящего исследования был проведен сбор данных с участием 3 фокус-групп (обучающиеся, педагоги и администрация) по вопросу внедрения программ по профилактике употребления ПАВ. Участникам фокус-групп было предложено обсудить форматы занятий, их время и продолжительность, а также наиболее эффективные варианты реализации. Представители администрации образовательной организации обсудили ресурсы, риски, дефициты и потенциальные зоны развития. Обработка полученных результатов осуществлялась посредством аналитического метода.

В результате исследования были выявлены различные аспекты, связанные с внедрением программ профилактики употребления психоактивных веществ. Обучающиеся выразили предпочтение интерактивному формату работы, считая его наиболее информативным. В то же время педа-

гоги обозначают дефицит времени, поскольку программа должна вписываться в образовательный и воспитательный процесс. Тем не менее они однозначно признают важность и необходимость мер по предупреждению адиктивного поведения. Администрация образовательного учреждения подчеркнула дефициты ресурсов для полноценной реализации таких программ.

Таким образом, для выстраивания эффективной профилактической работы образовательной организации необходимо ориентироваться на восприимчивость обучающихся, а также готовность педагогов и администрации образовательной организации к внедрению программы в образовательный процесс.

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ по теме «Научно-методическое обеспечение коррекционных и профилактических программ в сфере употребления несовершеннолетними обучающимися психоактивных веществ».

Ключевые слова: употребление психоактивных веществ, несовершеннолетние, внедрение программы профилактики, образовательная среда, обучающиеся

The implementation of programs for the prevention of substance use by students

I. V. Vorobyeva¹, D. D. Gilmutdinova¹

¹ Ural State Pedagogical University
26 Kosmonavtov Ave., Ekaterinburg 62091, Russia

Authors:

Irina V. Vorobyeva

SPIN: 8114-7926

Scopus AuthorID: 56662082000

ResearcherID: T-8507-2017

ORCID: 0000-0003-0561-3888

e-mail: lorisha@mail.ru

Diana D. Gilmutdinova

SPIN: 7079-8910

ORCID: 0000-0002-4177-1376

e-mail: diana.gilmutdinova@mail.ru

Funding: The research was carried out as part of the state-commissioned assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation, the topic Scientific and Methodological Support of Remedial and Preventive Programs in the Area of Underage Substance Use by Students.

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Today, psychoactive substances are easy to get. This poses a serious threat to public safety and health, especially among young people as the most vulnerable social group. Students often face psychological and social pressure, which makes them more susceptible to risk. This underscores the need for enhanced prevention measures and educational programs aimed at supporting and protecting adolescents. According to the whitepaper on substance use prevention in the educational environment approved for the period until 2025, substance use prevention is an integral component of teaching and learning. Accordingly, educational organizations have to implement substance use prevention programs for underage students.

This study collected the data from three focus groups — students, teachers, and administrators — on the implementation of substance use prevention programs. Focus group participants were asked to discuss the formats of sessions, their timing and duration, and the most effective implementation options. Administrators discussed resources, risks, deficits and potential areas for development. The obtained results were processed analytically.

The study identified various aspects related to the implementation of substance use prevention programs. Students expressed a preference for the interactive format as the most informative. At the same time, teachers pointed out time constraints as the program should fit into the timetable of educational activities. Nevertheless, they clearly recognize the importance and necessity of measures to prevent addictive behavior. The administration of the educational

institution emphasized a lack of resources for the effective implementation of such programs.

Thus, an effective prevention program within an educational organization should focus on the receptivity of students and readiness of teachers and administration of the educational organization to introduce such programs as part of the curriculum.

The research was carried out as part of the state-commissioned assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation, the topic Scientific and Methodological Support of Remedial and Preventive Programs in the Area of Underage Substance Use by Students.

Keywords: substance use, minors, implementation of a prevention program, educational environment, students

Введение

В наши дни наблюдается увеличение доступности и распространения психоактивных веществ (ПАВ). Данная проблема создает серьезную угрозу для здоровья и безопасности населения, особенно среди молодежи, так как именно эта категория граждан является наиболее уязвимой. Психоактивные вещества, такие как табак, наркотики, алкоголь, и психотропные лекарства, могут оказывать разнообразное воздействие на психическое и физическое здоровье человека, а особенно подростка. Их употребление может вызывать зависимость, изменения в поведении, ухудшение психического состояния, а также физические заболевания. Молодежь, находящаяся на этапе становления личности, сталкивающаяся с психологическим и социальным давлением, более подвержена риску развития зависимости и негативных последствий употребления ПАВ (Пирлик, Федосеева 2022). Это подчеркивает необходимость усиленных профилактических мер и образовательных программ, ориентированных на поддержку и защиту подростков. Согласно концепции профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде, утвержденной на период до 2025 года, профилактика ПАВ является неотъемлемым компонентом образовательного процесса (Концепция 2021). Соответственно, образовательным организациям необходимо реализовывать программы по профилактике употребления психоактивных веществ несовершеннолетними обучающимися (Корчагина, Фадеева 2015).

Вместе с тем, несмотря на очевидную необходимость внедрения программ профилактики употребления ПАВ, образовательные организации сталкиваются с большим количеством проблем:

- при реализации программ у педагогов ограниченное количество доступных часов, учебные программы уже охватывают широкий спектр образовательных тем, и добавление дополнительных материалов по профилактике

ПАВ вынуждает добавлять часы в нагрузку педагогу, не в каждой образовательной организации есть возможность взять специалиста по ведению профилактики употребления психоактивных веществ;

- внедрение программ влечет необходимость интеграции этих программ в образовательный процесс без ущерба для уже существующих учебных и внеучебных мероприятий;
- педагогам необходимо создать мероприятия, которые будут интересны и привлекательны для обучающихся. Подростки имеют свои интересы и потребности, и поэтому формат мероприятий должен быть разнообразным и вдохновляющим. Они могут включать в себя интерактивные занятия, игровые методики, гостевые лекции и другие креативные подходы (Шкаврон2020).

Увеличение доступности и распространения ПАВ представляет серьезную угрозу для здоровья и безопасности молодежи. Для смягчения этой угрозы необходимо внедрение профилактических мер и образовательных программ в образовательные организации с акцентом на поддержку и защите подростков. Это позволит снизить риск употребления ПАВ среди молодежи и способствовать их общему благополучию (Минюрова, Кружкова, Матвеева и др. 2022).

Таким образом, целью нашего исследования стал детальный анализ ответов респондентов (педагогов, представителей администрации и обучающихся образовательной организации) об их предпочтениях и предполагаемых трудностях при внедрении программ профилактики употребления обучающимися психоактивных веществ.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели в рамках настоящего исследования был проведен сбор данных в образовательной организации Свердловской области с участием 3 фокус-групп (обучающиеся, педа-

гоги и администрация – общее количество человек 32) по вопросу внедрения программ по профилактике употребления психоактивных веществ. Участникам фокус-групп было предложено обсудить форматы занятий, их время и продолжительность, а также наиболее эффективные варианты реализации. Дополнительно представители администрации образовательной организации обсудили ресурсы, риски, дефициты и потенциальные зоны развития. Обработка полученных результатов осуществлялась посредством аналитико-статистического метода.

Результаты и их обсуждение

В результате исследования были выявлены различные аспекты, связанные с внедрением программ профилактики употребления психоактивных веществ. Так, обучающиеся выразили предпочтение интерактивного формата работы, считая его наиболее информативным.

Интерактивный формат работы в рамках программ профилактики употребления психоактивных веществ представляет собой эффективный метод взаимодействия с молодежью, поскольку он активно вовлекает обучающихся и способствует более глубокому пониманию проблемы употребления ПАВ. Этот подход представляет собой важное средство обучения и информирования, а также способствует формированию у обучающихся навыков принятия информированных решений относительно психоактивных веществ (Сивкина 2021). Обобщив мнение обучающихся, мы выделили несколько форм взаимодействия интерактивного формата, который включает в себя следующее:

— дискуссии и обсуждения: проведение дискуссий и обсуждений на уроках профилактики ПАВ позволяет обучающимся высказывать свои точки зрения и задавать вопросы. Это создает более открытую и динамичную атмосферу, в которой молодые люди чувствуют себя комфортно для обсуждения сложных тем;

— ролевые игры: ролевые игры предоставляют студентам возможность смоделировать разные сценарии и роли, связанные с ситуациями употребления ПАВ. Это помогает им почувствовать последствия таких решений и лучше понять, как избегать рискованных ситуаций.

Интерактивный формат подразумевает активное участие обучающихся в процессе. Они могут задавать вопросы, исследовать тему, разрабатывать кейсы и участвовать в симуляциях, что способствует более глубокому и запоминающемуся опыту, чем стандартные лекции. Также, они могут стимулировать интерес обучающихся к теме профилактики ПАВ. Подростки могут видеть, как информация применяется на практике, и понимать, как она относится к их собственной жизни и решениям.

В то же время после проведения фокус-группы мы собрали мнение педагогов, большинство говорит об опасениях относительно дефицита времени и интеграции программ профилактики употребления психоактивных веществ в образовательный процесс.

Педагоги, работающие в образовательных организациях, ежедневно сталкиваются с ограниченным количеством учебных часов и графиком занятий, который должен охватывать широкий спектр образовательных тем. Внедрение программ профилактики ПАВ требует времени на проведение уроков, мероприятий и дискуссий, что может создать дополнительную нагрузку на педагогов. В такой ситуации учителя могут чувствовать нехватку времени для эффективной реализации таких программ. Соответственно, программы профилактики ПАВ должны быть интегрированы в образовательный и воспитательный процесс таким образом, чтобы они не конфликтовали с уже существующими учебными планами и методиками. Это может потребовать пересмотра учебных планов и распределения часов между различными учебными предметами. Интеграция также требует согласо-

ванности с образовательными стандартами и требованиями.

Несмотря на опасения и сложности, педагоги однозначно признают важность и необходимость мер по предупреждению адиктивного поведения среди обучающихся. Они понимают, что учебное заведение имеет ключевую роль в формировании здорового образа жизни и принятии информированных решений среди молодежи. Педагоги видят себя в качестве фактора, способствующего позитивным изменениям в поведении и осознанности обучающихся относительно употребления психоактивных веществ.

В свою очередь, администрация образовательного учреждения подчеркнула дефициты ресурсов для полноценной реализации таких программ. Создание и поддержание программ профилактики ПАВ требует финансовых ресурсов. Они могут быть использованы для приобретения учебных материалов, проведения мероприятий, обучения педагогов и специалистов, разработки информационных кампаний и организации мероприятий для обучающихся. Однако не все образовательные учреждения могут выделить достаточные средства на эти цели.

Внедрение программ профилактики употребления ПАВ также требует организационных ресурсов. Администрация должна координировать выполнение программы, обеспечивать соответствие учебным стандартам и законодательству. Также проведение данных программ требует наличия квалифицированных специалистов, таких как психологи, педагоги-психологи и социальные педагоги. Образовательные учреждения могут столкнуться с ограничениями оплаты их услуг или отсутствием данных специалистов в штате образовательной организации.

Для эффективной реализации программ профилактики ПАВ необходимы ресурсы для оценки и мониторинга их эффективности. Это включает в себя сбор данных, анализ результатов и адаптацию программ на основе полученных обратной связи.

Выводы

Таким образом, исходя из проведенного анализа мы можем сделать вывод, что для выстраивания эффективной профилактической работы образовательной организации необходимо ориентироваться на восприимчивость обучающихся, а также на готовность педагогов и администрации образовательной организации к внедрению программы в образовательный процесс.

Результаты исследования подчеркивают важность сбалансированного подхода к внедрению программ профилактики употребления ПАВ в образовательные организации. Обучающихся заинтересованы в интерактивных методиках, педагоги сталкиваются с дефицитом времени, а администрация с ограниченными ресурсами. Для успешного внедрения программ требуется сотрудничество всех сторон и поиск ресурсов, адаптированных к специфике конкретной образовательной среды. Важно учитывать, что профилактика употребления ПАВ остается критически важной для здоровья и безопасности молодежи, и ее реализация должна быть приоритетом в системе образования (Минюрова, Кружкова, Матвеева и др. 2022).

Решение этих сложностей требует согласованных усилий со стороны образовательных учреждений, администрации и педагогов, а также гибкости и поиска ресурсов для успешной интеграции программ профилактики ПАВ в образовательную среду.

Литература

Концепция профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде на период до 2025 года. Утверждено статс-секретарем-заместителем Министра Просвещения Российской Федерации (2021). [Электронный ресурс]. URL: <https://fcprc.ru/wp-content/uploads/2021/07/Kontseptsiya-profilaktiki-PAV.pdf> (дата обращения 01.10.2023).

- Корчагина, Г. А., Фадеева, Е. В. (2015) Оценка эффективности программ профилактики потребления психоактивных веществ. *Медицинская психология в России*, № 2 (31), с. 6.
- Минюрова, С. А., Кружкова, О. В., Воробьева, И. В., Матвеева, А. И. (2022) Аддиктивное поведение подростков и юношей в системе образования: обзор психолого-педагогических исследований. *Образование и наука*, № 6, с. 84–121. DOI 10.17853/1994-5639-2022-6-84-121
- Пирлик, Г. П., Федосеева, А. М. (2022) *Возрастная психология: развитие ребенка в деятельности*. М.: Московский педагогический государственный университет, 384 с. DOI: 10.31862/9785426310919
- Сивкина, Н. Ю. (2021) Интерактивный формат групповой работы студентов. *Тенденции развития науки и образования*, № 76-2, с. 74–78. DOI: 10.18411/lj-08-2021-54
- Шкаврон, А. Н. (2020) Профилактика употребления ПАВ детьми и подростками в образовательном учреждении. В кн.: *Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде*. М.: ФПО, с. 67–74.

References

- Konceptsiya profilaktiki upotrebleniya psikhoaktivnykh veshchestv v obrazovatel'noj srede na period do 2025 goda [The Concept of Substance Use Prevention in the Educational Environment for the Period to 2025]* (2021). [Online]. Available at: <https://fcprc.ru/wp-content/uploads/2021/07/Kontseptsiya-profilaktiki-PAV.pdf> (accessed 01.10.2023). (In Russian)
- Korchagina, G. A., Fadeeva, E. V. (2015) Otsenka effektivnosti programm profilaktiki potrebleniya psikhoaktivnykh veshchestv [Assessing the effectiveness of substance use prevention programs]. *Medicinskaya psikhologiya v Rossii*, no. 2 (31), p. 6. (In Russian)
- Minyurova, S. A., Kruzhkova, O. V., Vorobyeva, I. V., Matveeva, A. I. (2022) Addiktivnoe povedenie podrostkov i yunoshey v sisteme obrazovaniya: obzor psikhologo-pedagogicheskikh issledovanij [Addictive behavior of adolescents and young men in the educational system: a review of psychological and pedagogical studies]. *Obrazovanie i nauka*, no. 6, pp. 84–121. DOI 10.17853/1994-5639-2022-6-84-121. (In Russian)
- Pirlik, G. P., Fedoseeva A. M. (2022) *Vozrastnaya psikhologiya: razvitie rebenka v deyatel'nosti [Age psychology: child development in activity]*. Moscow: MPSU Publ., 384 p. DOI: 10.31862/9785426310919 (In Russian)
- Shkavron, A. N. (2020) Profilaktika upotrebleniya PAV det'mi i podrostkami v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Prevention of substance use by children and adolescents in educational institutions]. In: *Psikhologo-pedagogicheskie programmy i tekhnologii v obrazovatel'noy srede*. Moscow: FPE Publ., pp. 67–74. (In Russian)
- Sivkina, N. Yu. (2021) Interaktivnyj format gruppovoj raboty studentov [Interactive format for students' group work]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, no. 76-2, pp. 74–78. DOI: 10.18411/lj-08-2021-54 (In Russian)

Влияние ценностей, сформированных в семьях с разным типом межпоколенных отношений, на гибкость поведения человека

Е. А. Воюшина¹

¹ Гуманитарный институт, филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова
164500, Россия, г. Северодвинск, ул. Карла Маркса, д. 36

Сведения об авторе:

Екатерина Александровна Воюшина

SPIN: 8915-7134

ORCID: 0000-0002-6318-2070

e-mail: e.voyushina@mail.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В статье представлена часть результатов исследования, посвященного изучению влияния межпоколенных отношений на личностную зрелость, в частности, поднимается вопрос о влиянии ценностных ориентаций на гибкость поведения человека.

Выборку исследования составили 156 человек в возрасте от 25 до 72 лет (92 женщины и 64 мужчины). Респонденты были разделены на две группы: «родители» и их «взрослые дети».

Используемый инструментарий: методика «Самоактуализационный тест» (САТ); методика «Смысложизненные ориентации» (СЖО); тест жизнестой-

кости в адаптации Д. А. Леонтьева; шкала семейного окружения в адаптации С. Ю. Куприянова; субъективная оценка межличностных отношений (автор С. В. Духновский), полуструктурированное интервью. Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью пакета статистических программ IBM SPSS Statistics 23.

Анализ данных позволяет нам сделать следующие выводы:

- 1) В выборке присутствуют следующие типы межпоколенных отношений – гармоничные, дисгармоничные, контролирующие отношения.
- 2) Люди с гармоничным типом межпоколенных отношений демонстрируют приверженность ценностям и идеалам самоактуализирующейся личности и реализует их в своей жизнедеятельности.
- 3) Показатель «Гибкости поведения» коррелирует с показателем «Взгляд на природу человека» что говорит о положительном восприятии природы человека, с учетом ее двойственности и готовность выстраивать, адаптировать свое поведение согласно этим убеждениям. Предполагаем, что понимание молодым поколением противоположных начал в человеке, заложенных самой природой ведет к использованию этого знания в процессе адаптации. Кроме того, в силу социально-культурной ситуации, конкурентоспособности, которая сложилась в современном обществе, молодые люди вынуждены быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, в то время как старшее поколение, чье становление личности пришлось на другие социально-культурные условия, придерживается определенных норм, стандартов поведения, которые вырабатывались годами.

Ключевые слова: межпоколенные отношения, ценность, семейные ценности, гибкость поведения, зрелая личность, взрослые дети, родители

The influence of values formed in families with different types of intergenerational relationships on the flexibility of human behavior

E. A. Voyushina¹

¹ Humanities Institute, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov
36 Karla Marksa Str., Severodvinsk 164500, Russia

Author:

Ekaterina A. Voyushina

SPIN: 8915-7134

ORCID: 0000-0002-6318-2070

e-mail: e.voyushina@mail.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article presents part of the results of a study focusing on the influence of intergenerational relationships on personal maturity — in particular, the influence of value orientations on the flexibility of human behavior.

The study sample consisted of 156 people aged from 25 to 72 years (92 women and 64 men). The respondents were divided into two groups: 'parents' and their 'adult children'.

The following methods were used: Self-Actualization Test; Meaningful Life Orientations Test; Resilience Test (adapted by D.A. Leontyev); Family Environment Scale (adapted by S.Yu. Kupriyanova); Subjective Assessment of Interpersonal Relationships Test (by S.V. Dukhnovsky); and a semi-structured interview. Statistical processing of the results was carried out

using the statistical software package IBM SPSS Statistics 23.

The analysis of the data allows us to draw the following conclusions:

- 1) the sample contains the following types of intergenerational relationships — harmonious, disharmonious and controlling relationships;
- 2) people with a harmonious type of intergenerational relationships demonstrate commitment to the values and ideals of a self-actualizing personality and implement such values in their life;
- 3) the 'flexibility of behavior' indicator correlates with the 'view on human nature' indicator, which indicates a positive perception of human nature (taking into account its duality) and the willingness to build and adapt one's behavior in accordance with this perception.

We assume that the younger generation's understanding of the opposite principles which are instilled in a human by nature itself leads to the use of this knowledge in the process of adaptation. In addition, due to the socio-cultural situation and competitiveness that has developed in modern society, young people are forced to quickly and adequately respond to the changing situation. In contrast, the older generation, whose personality developed in different socio-cultural conditions, adheres to certain norms and standards of behavior that have developed over the years.

Keywords: intergenerational relationships, value, family values, behavioral flexibility, mature personality, adult children, parents

Введение

Одной из важнейших психологических характеристик зрелой личности является система ее ценностных ориентаций. Она определяет направленность личности и представляет собой внутреннюю основу ее отношения к реальности.

Самые первые представления о ценностях ребенок получает в рамках первич-

ной социализации, т. е., прежде всего, в семье. Именно семейная социализация позволяет сформировать у ребенка представления о ценностях, разделяемых его близкими родственниками.

На данный момент в психологии нет единого понимания термина «семейные ценности». В нашей работе мы будем придерживаться трактовки Ж. Н. Дюльдиной:

«семейные ценности — это взаимосвязь моральных, нравственных, культурных, традиционных, национальных особенностей в малой социальной группе, основанной на браке, кровном родстве» (Дюльдина 2013, 98).

Теории социализации личности указывают, что ценности и убеждения ребенка формируются в процессе первичного непосредственного общения с родителями. В дальнейшем родители могут влиять на становление иерархии ценностей посредством моделирования (наблюдения за поведением родителей в тех или иных ситуациях) и целенаправленного обучения. J. De Houwer, S. Thomas и F. Baeyens акцентировали внимание на том, что принятие ценностей происходит во многом благодаря подключению таких методов воспитания, как поощрение и наказание (De Houwer, Thomas, Baeyens 2001).

Критическим периодом для развития ценностей и идентичности считается подростковый возраст. В это время родители начинают конкурировать с другими агентами социализации (сверстниками, учителями, средствами массовой информации, сетью Интернет) за внимание ребенка. Подростки начинают отдаляться от родителей, стремятся к независимости, в связи с чем родительское влияние начинает ослабевать (Younnis, Smollar 1989). По мере взросления дети приобретают нравственный опыт жизненных выборов, который ускоряет их процесс индивидуализации. Переезд из родительского дома, супружество, рождение детей – все это может привести к значительному отклонению от ценностей своих родителей.

C. R. Cooper, H. D. Grotevant и S. M. Gondon выдвигают альтернативную точку зрения. Исследователи считают, что в процессе перехода от подросткового возраста к юности, а затем и к ранней взрослости человек приобретает все больше новых социальных ролей, которые позволяют привести его ценности в соответствие с ценностями предыдущего поколения. Детям может потребоваться достичь определенного уровня зрелости

или социального статуса, прежде чем принять те ценности, которые ранее транслировались им их родителями. Следовательно, можно утверждать, что родительское влияние задерживается и активизируется в зависимости от того, когда дети начинают занимать схожие социально-экономические позиции, выполнять социальные роли, близкие опыту своих родителей. Таким образом, актуализация ценностей и убеждений происходит в тесной привязке к жизненному этапу (Cooper, Grotevant, Gondon 1983).

Если об инструментах формирования ценностных ориентаций известно достаточно, то вопросы о том, насколько полно родители передают свои ценности будущим поколениям, насколько полно дети воспринимают эти транслируемые ценности и насколько они впоследствии руководствуются ими в собственном поведении, остаются малоизученными. Особый интерес для нас представляет вопрос о том, какую роль играет тип межпоколенных отношений (далее – МПО) в процессе передачи и усвоения этих ценностей, а также насколько усвоенные в семье ценности влияют на гибкость поведения человека в будущем.

Межпоколенные отношения мы определяем как сложный многоуровневый и многокомпонентный, системный, опосредованный культурно-историческим развитием общества процесс, суть которого заключается в осознанной, ценностно-осмысленной и эмоционально окрашенной интра- и интерпсихической активности субъектов – представителей разных поколений и людей разного возраста (Постникова 2010).

В исследованиях по передаче ценностей из поколения в поколение часто обозначается, что ценности не всегда передаются равномерно и в одинаковой степени (Schönpflug, Bilz 2009).

Стиль воспитания, психологический климат в семье, отдельные аспекты диадных связей между родителем и ребенком во многом определяются качеством и глубиной эмоциональных отношений, что

в конечном итоге влияет на передачу и усвоение семейных ценностей.

Например, демократический стиль воспитания, характеризующийся теплотой и отзывчивостью, является эффективной формой трансляции ценностей и убеждений. Жесткий авторитарный стиль, который ассоциируется с агрессией и принуждением со стороны родителей в отношении детей, значительно ослабляет возможность передачи семейного духового наследия. Согласно исследованиям М. J. Rohan и соавт. стили воспитания, которые создают эмоционально позитивное взаимодействие между родителями и детьми, способствуют открытому обсуждению значимых семейных традиций, позволяют учитывать точки зрения друг друга в процессе общения, тем самым создавая устойчивую связь между поколениями. В это же время стили воспитания, имеющие негативно окрашенную эмоциональную направленность, которая способствует прямому или косвенному дистанцированию ребенка от родителя, имеют обратный эффект (Hwang, Kim, Brown et al. 2023).

A. Roest, J. Dubas и J. Gerris, изучая проблему трансляции семейных ценностей, обратили свое внимание на семейный климат. Особый интерес исследователи проявили к семейной адаптации и сплоченности, обозначив их как показатели, влияющие на два вида ценностей, – «работа (долг)» и «гедонизм». Авторы отмечают более высокое сходство ценностей родителей и детей в семьях, которые имеют тесную связь и не склонны к разрыву отношений. Основным выводом работы стал тезис: семейная сплоченность и эмоциональная связь создают восприимчивую атмосферу, которая облегчает передачу ценностей между родителями и детьми (и наоборот) (Roest, Dubas, Gerris 2010).

Материалы и методы

Целью исследования стало выявление влияния ценностей, сформированных в семьях с разным типом МПО, на гибкость поведения человека.

Выборку исследования составили 156 человек в возрасте от 25 до 72 лет (92 женщины и 64 мужчины). Респонденты были разделены на две группы: «родители» и их «взрослые дети».

Используемый инструментарий: методика «Самоактуализационный тест» (САТ); методика «Смыслжизненные ориентации» (СЖО); тест жизнестойкости в адаптации Д. А. Леонтьева; шкала семейного окружения в адаптации С. Ю. Куприянова; субъективная оценка межличностных отношений (автор С. В. Духновский); полуструктурированное интервью. Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью пакета статистических программ IBM SPSS Statistics 23.

Для того чтобы оценить влияние ценностей, формируемых в семьях с разным типом МПО, на гибкость поведения человека, мы акцентировали внимание на шкалах «Ценностные ориентации», «Взгляд на природу человека» и «Гибкость поведения».

Результаты и их обсуждение

Основной целью нашего исследования было выявление типологии межпоколенных отношений и определение ресурсности МПО в рамках развития личностной зрелости человека; в данной статье мы представим часть полученных нами данных, касающихся формирования семейных ценностей.

Для изучения типа МПО мы обратились к двум характеристикам: степени противоречия во взаимодействии и степени принятия опыта в семье. С помощью факторного анализа (метод главных компонент, метод вращения – варимакс с нормализацией Кайзера) стало возможным выделить трех типов межпоколенных отношений: гармоничного, дисгармоничного и контролирующего.

Согласно данным полуструктурированного интервью, наблюдается разница в объеме и качестве преемственности ценностей в каждом типе МПО. Так, представители гармоничного типа МПО не ис-

пытывают трудностей в наследовании ценностей, транслируемых семьей. Респонденты отмечают, что многие ценности, которых они сейчас придерживаются в жизни, были сформированы на основе примера их родителей и осознанного обсуждения с ними семейных традиций.

Контролирующий тип МПО отличается неоднозначностью позиции: многие респонденты, отнесенные к этому типу, отмечают, что часть их ценностных установок действительно сформирована под влиянием семьи, однако сам процесс усвоения происходил под давлением. Родители настаивали на необходимости наличия той или иной ценности (образования, семьи, детей), не соотнося их при этом с желаниями и устремлениями детей, что привело к негативному отношению детей к этим ценностям, а в дальнейшем – к пассивному следованию им или полному отказу от них.

Представители дисгармоничного типа МПО показали довольно прогнозируемый результат. Объем наследуемых ими семейных ценностей гораздо ниже, чем представителей других типов. Большая часть ценностей, которые совпадают у родителей и их взрослых детей, относится к общекультурным, соответственно, трудно сказать, что является первоисточником наследования – семья или социум. Респонденты отмечают, что в силу конфликтности отношений с родителями или их равнодушной позиции по отношению к ребенку многие ценности, транслируемые семьей, не воспринимались ими как обязательные к наследованию. Подавляющая часть ценностей была сформирована в процессе взаимодействия с другими агентами социализации (сверстниками, учителями, другими значимыми взрослыми) или выработана самостоятельно путем «проб и ошибок».

Ценности родителей и их взрослых детей часто не совпадают, поскольку они находятся на разных этапах жизненного пути. Так, взрослые дети ставят в приоритет карьеру и создание семьи, оставляя мало времени для социальных контактов,

в то время как родители могут только выходить на пенсию и нуждаться в социальной и эмоциональной поддержке. Подобное столкновение интересов характерно для представителей каждого типа МПО, однако наибольшей конфликтностью при этом характеризуется контролирующий тип. Основной причиной конфликта здесь становится смена роли. Взрослые дети хотят быть автономными, но при этом они привыкли получать поддержку от родителей (конфликт между ролью ребенка и ролью взрослого).

Для представителей дисгармоничного типа МПО причина конфликтности связана с чувством вины, когда дети не поддерживают своих родителей, хотя по нормам этики они чувствуют себя обязанными это делать.

Представители гармоничного типа МПО могут говорить о разнице ценностных ориентаций между взрослыми детьми и родителями, но при этом речи о повышении конфликтности не идет.

Согласно корреляционному анализу с использованием коэффициента Спирмена шкала «Ценностные ориентации» имеет сильную связь со шкалой «Гибкость поведения» у представителей гармоничного и дисгармоничного типа МПО, у контролирующего типа МПО достоверность связи не была подтверждена.

Соответственно, имея высокие значения по этим показателям, человек демонстрирует приверженность ценностям и идеалам самоактуализирующейся личности и реализует их в своей жизнедеятельности. Показатель «Гибкость поведения» также коррелирует с показателем «Взгляд на природу человека», что говорит о положительном восприятии природы человека с учетом ее двойственности и готовности выстраивать, адаптировать свое поведение согласно этим убеждениям. Понимание молодым поколением противоположных начал в человеке, заложенных самой природой, ведет к использованию этого знания в процессе адаптации. Кроме того, в силу социально-культурной ситуации, конкурентоспособности, кото-

рая сложилась в современном обществе, молодые люди вынуждены быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, в то время как старшее поколение, чье становление личности пришлось на другие социально-культурные условия, придерживается определенных норм, стандартов поведения, которые вырабатывались годами.

Стоит отметить, что мы предполагаем разную направленность влияния семейных ценностей на развитие гибкости поведения человека. Так, для гармоничного типа МПО сильную связь между этими шкалами мы связываем со стремлением следовать усвоенным ценностям с полной отдачей и целеустремленностью, поиском различных вариантов их достижения, в то

время как для дисгармоничного типа МПО гибкость поведения скорее будет выступать как способность адаптироваться и выстраивать иерархию ценностей под влиянием собственных запросов и требований общества.

Выводы

Проведенное исследование во многом подтвердило наши теоретические положения и показало, что гармоничный тип межпоколенных отношений может способствовать более устойчивой передаче ценностей от родителей к детям, в то время как дисгармоничный тип межпоколенных отношений во многом замедляет или вовсе прекращает тенденцию следования убеждениям своей семьи.

Литература

- Дюльдина, Ж. Н. (2013) Семейные ценности и традиции как основа основ российского общества и государства. *Власть*, т. 21, № 11, с. 97–100.
- Постникова, М. И. (2010) *Психология отношений между поколениями: теоретико-методологический аспект*. Архангельск: Поморский ун-т, 178 с.
- De Houwer, J., Thomas, S., Baeyens, F. (2001) Association learning of likes and dislikes: A review of 25 years of research on human evaluative conditioning. *Psychological Bulletin*, vol. 127, pp. 853–869.
- Hwang, W., Kim, J. H., Brown, M. T., Silverstein, M. (2023) Intergenerational Solidarity of Adult Children With Parents From Emerging to Established Adulthood. *Journal of Family Psychology*, vol. 37 (6), pp. 853–863. DOI: 10.1037/fam0001087
- Min, J., Silverstein, M., Lendon, J. P. (2012) Intergenerational transmission of values over the family life course. *Advances in Life Course Research*, vol. 17 (3), pp. 112–120. DOI: 10.1016/j.alcr.2012.05.001
- Roest, A., Dubas, J., Gerris, J. (2010) Value transmissions between parents and children: Gender and developmental phase as transmission belts. *Journal of Adolescence*, vol. 33 (1), pp. 21–31. DOI: 10.1016/j.adolescence.2009.05.017
- Schönpflug, U., Bilz, L. (2009) The transmission process: Mechanisms and contexts. In: U. Schönpflug (ed.). *Cultural transmission. Psychological, developmental, social, and methodological aspects*. New York: Cambridge University Press, pp. 212–240. DOI: 10.1017/CBO9780511804670
- Younnis, J., Smollar, J. (1989) Transformations in Adolescents' Perceptions of Parents. *International journal of behavioral development*, vol. 12 (1), pp. 71–84.

References

- De Houwer, J., Thomas, S., Baeyens, F. (2001). Association learning of likes and dislikes: A review of 25 years of research on human evaluative conditioning. *Psychological Bulletin*, vol. 127, pp. 853–869. (In English)
- Dyudina, Zh. N. (2013) Semeinye tsennosti i traditsii kak osnova osnov rossijskogo obshchestva i gosudarstva [Family values and traditions as the Foundation of Russian society and state]. *Vlast'*, vol. 21, no. 11, pp. 97–100. (In Russian)
- Hwang, W., Kim, J. H., Brown, M. T., Silverstein, M. (2023) Intergenerational Solidarity of Adult Children With Parents From Emerging to Established Adulthood. *Journal of Family Psychology*, vol. 37 (6), pp. 853–863. DOI: 10.1037/fam0001087 (In English)

- Min, J., Silverstein, M., Lendon, J. P. (2012) Intergenerational transmission of values over the family life course. *Advances in Life Course Research*, vol. 17 (3), pp. 112–120. DOI: 10.1016/j.alcr.2012.05.001 (In English)
- Postnikova, M. I. (2010) *Psikhologiya otnoshenij mezhdru pokoleniyami: teoretiko-metodologicheskij aspekt [Psychology of relations between generations: theoretical and methodological aspect]*. Arkhangelsk: Pomeranian State University named after M. V. Lomonosov Publ., 178 p. (In Russian)
- Roest, A., Dubas, J., Gerris, J. (2010) Value transmissions between parents and children: Gender and developmental phase as transmission belts. *Journal of Adolescence*, vol. 33 (1), pp. 21–31. DOI: 10.1016/j.adolescence.2009.05.017 (In English)
- Schönpflug, U., Bilz, L. (2009). The transmission process: Mechanisms and contexts. In: U. Schönpflug (ed.). *Cultural transmission. Psychological, developmental, social, and methodological aspects*. New York: Cambridge University Press, pp. 212–240. DOI: 10.1017/CBO9780511804670 (In English)
- Younnis, J., Smollar, J. (1989) Transformations in Adolescents' Perceptions of Parents. *International journal of behavioral development*, vol. 12 (1), pp. 71–84. (In English)

Социально-неблагополучные условия воспитания как предикторы психотравматизации старшеклассников

О. В. Защирина^{1,2,3}

¹ Санкт-Петербургский государственный университет
199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9

² Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского
191023, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. р. Фонтанки, д. 15А

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

Сведения об авторе:

Оксана Владимировна Защирина

SPIN: 9722-1537

Scopus Author ID: 57203567704

Researcher ID: O-9144-2019

ORCID: 0000-0002-2666-3529

e-mail: zaoks@mail.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Стрессовые события часто происходят с индивидом в семье. Серьезное место среди числа психических расстройств занимают психогении, обусловленные материально-бытовыми трудностями и конфликтными семейными отношениями. Психическая травма нарушает формирование коммуникативных способностей школьников, оказывает мировоззренческое влияние на их жизненные перспективы. Детская травма очевидно повышает риск многих негативных биопсихосоциальных процессов, а также оказывает непосредственное воздействие на становление личности. В большинстве обзоров и исследований отсутствие заботы не становилось отдельным аспектом анализа, за

исключением единичных случаев, когда отсутствие заботы коррелирует с показателями бедности. Сложно провести различие между преднамеренным пренебрежением и неспособностью обеспечить достаточный уход за детьми. Дети могут получить психотравмирующий опыт как свидетели насилия. Эмпирическую базу исследования в 2022–2023 г. составил 96 учеников школ г. Санкт-Петербург и Ленинградской области в возрасте 14–16 лет. Из них 51 человек находится в социально-неблагополучных условиях воспитания (по результатам предварительной беседы с педагогами и школьными психологами). По результатам исследования учащихся 9–11 классов выявлено, что психотравмирующий опыт на фоне пренебрежения со стороны родителей способствует развитию инкапсуляции с фиксацией на конфликтности в межличностных отношениях. Сравнительный анализ показал, что наличие раннего периода социально-неблагополучного воспитания достоверно значительно повышает уровень школьного дистресса и становится предиктором паттернов дезадаптации и снижения коммуникативных способностей подростков старшего школьного возраста. При нарастании деструктивности детско-родительских взаимоотношений у школьников усиливается стремление к дистанцированию от социальных контактов, снижение коммуникативных интересов, что затрудняет формирование зрелой мировоззренческой позиции. В нашем исследовании различается воздействие травмирующих событий и реакция несовершеннолетнего на эти события. У подростка не развиты возможности для оценки травмирующих ситуаций, поведения значимого взрослого, трансформации представлений об окружающем мире в положительно устойчивую систему мировоззрения. В этом контексте инкапсуляция становится многоаспектным и комплексным феноменом – предиктором психотравматизации старшеклассников.

Ключевые слова: психическая травма, психотравматический опыт, инкапсуляция, социально-неблагополучное воспитание, психотравматизация

Unfavorable family conditions as predictors of psychological trauma in senior school students

O. V. Zashchirinskaia^{1,2,3}

¹ St. Petersburg State University

7/9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg 199034, Russia

² Russian Christian Humanitarian Academy named after F. M. Dostoevsky

15A Fontanka Emb., Saint Petersburg 191023, Russia

³ Herzen State Pedagogical University of Russia

48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Author:

Oksana V. Zashchirinskaia

SPIN: 9722-1537

Scopus Author ID: 57203567704

Researcher ID: O-9144-2019

ORCID: 0000-0002-2666-3529

e-mail: zaoks@mail.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Stressful events often happen to an individual in the family. Psychogenic diseases caused by material and domestic difficulties and conflicting family relationships occupy a significant place among mental disorders. Mental trauma disrupts the formation of schoolchildren's communicative abilities and impacts their worldview on life prospects. Childhood trauma obviously increases the risk of many negative biopsychosocial processes as well as directly impacts the formation of personality. In most reviews and studies, neglect did not become a separate aspect of the analysis, except in isolated cases where neglect correlates with poverty rates. It is difficult to distinguish between deliberate neglect and failure to provide adequate care for children. Children may have psychologically traumatic experience as witnesses of abuse. The participants of the study in 2022–2023 were 96 schoolchildren in Saint Petersburg and Len-

ingradsky Region aged 14–16 years. Of these, 51 were in socially disadvantaged family conditions according to the results of preliminary conversation with their teachers and school psychologists. The results of the study on students of the 9–11 year of study revealed that psychologically traumatic experience due to parental neglect contributes to the development of encapsulation with fixation on conflict in interpersonal relations. Comparative analysis showed that socially unfavorable conditions during early upbringing significantly increase the level of school distress and become predictors of maladaptation and decreased communicative abilities of senior school students. With increasing destructiveness of child-parent relationships, schoolchildren experience an increased desire to distance themselves from social contacts and a decrease in communicative interests, which complicates development of a mature worldview. Our study distinguishes between the impact of traumatic events and the minor's reaction to these events. The adolescent has undeveloped opportunities to assess traumatic situations, the behavior of a significant adult, and the transformation of ideas about the surrounding world into a positively stable worldview system. In this context, encapsulation becomes a multidimensional and complex phenomenon — a predictor of psychological trauma of senior school students.

Keywords: trauma, psychologically traumatic experience, encapsulation, unfavorable family conditions, psychological trauma

Введение

В контексте современной практики психологической помощи существует запрос на выявление закономерностей, связанных с развитием детской психотравматизации и факторами, определяющими векторы коммуникативного развития и жизненных перспектив (Защирина 2021). Исследования социальных аспектов психотравмы детей в социально-неблагополучных условиях воспитания позволяют расширить горизонт теоретического дискурса. Факт социально-неблагополучного воспитания оказывает мировоззренческое влияние на формирование жизненной позиции. Более ранний период психотравматизации оказывает глубокое воздействие на детскую психику (Кровяков 2005).

С начала XX в. отмечалось, что значимые стрессовые события часто происходят с индивидом в семье. Серьезное место среди числа психических расстройств занимают психогении, обусловленные материально-бытовыми трудностями (53,7%) и конфликтными семейными отношениями (92,5%) (Семке 1999).

Эпидемиологические данные о психотравмирующем воздействии социально-неблагополучных условий воспитания детей трудно оценить. В развивающихся странах дети и лица, заботящиеся о них, проживают в сообществах с плохой общественной инфраструктурой здравоохранения и острой нехваткой ресурсов. В большинстве обзоров и исследований отсутствие заботы не становилось отдельным пунктом анализа, за исключением единичных случаев, когда понятие «отсутствие заботы» пересекалось с показателями бедности (Stark, Landis 2016). Следовательно, сложно провести различие между преднамеренным пренебрежением и неспособностью обеспечить достаточный уход за детьми. Дети могут получить психотравмирующий опыт, став свидетелями насилия. От 133 до 275 миллионов детей во всем мире ежегодно становятся свидетелями домашнего насилия (UNICEF 2006). Согласно данным амери-

канских исследователей, 38-70% американской молодежи были свидетелями насилия в обществе, и среди них 10% были свидетелями жестокого насилия между лицами, заботящимися о ребенке (Saunders, Adams 2014).

Патологическое развитие или «паттерны дезадаптации» (Sroufe 1990) провоцируются пролонгированным тяжелым детским опытом. Психическая травма принимает форму отдельного, единичного или множества событий, разворачивающихся во времени (жестокое обращение, домашнее насилие) с каскадным воздействием. Следует отметить, что даже, казалось бы, единичные психические травмы могут иметь каскадные последствия с течением времени (Защирина 2024). Например, наводнение лишает семью собственности, она теряет свой дом и средства к существованию, что приводит к нарушениям в образовании и воспитании детей, бездомности и повышенной уязвимости к насилию. Возникновение моделей дезадаптации зависит от стадии развития, на которой произошло травматическое событие, и тяжести травмаситуаций (Sroufe 1990).

Среди компонентов жизнестойкости, наряду с вовлеченностью и контролем, присутствует и фактор «принятия риска». Если понимать жизнестойкость как способность личности возвращаться к естественной личностной динамике, не трансформировать свои ценностные установки под влиянием негативных факторов, то можно заключить, что само по себе принятие риска и неопределенности влечет за собой вовлеченность в жизненные процессы, высокие коммуникативные качества личности и гибкость в интерпретации картины мира (Леонтьев, Расказова 2006).

Материалы и методы

В эмпирическом исследовании в 2022–2023 г. приняли участие 96 учеников школ г. Санкт-Петербург и Ленинградской области, обучающихся в 9–11 классе. По результатам предварительной беседы

с педагогами и школьными психологами было установлено, что 51 человек находились в социально-неблагополучных условиях воспитания. Возраст обследованных составил от 14 до 16 лет. Родители всех школьников состоят в официальном браке. Семьи, где родители находятся в разводе, представлены не были.

Определена цель исследования – выявление диагностических факторов для анализа последствий психотравмирующего опыта в социально-неблагополучных условиях воспитания.

Социально-неблагополучные условия воспитания отмечаются среди семей, в которых не реализованы основные семейные функции. В них преобладают: 1) нарушения межличностной коммуникации – конфликтные отношения между родителями, отчужденность и недоверие к людям, неудовлетворительный характер детско-родительских отношений; 2) несформированность жизненных планов, низкий общекультурный уровень; 3) аддикции, агрессивное поведение, правонарушения и др. Семейное неблагополучие становится отражением асоциального состояния, выраженного в неспособности выполнения воспитательных функций в отношении к несовершеннолетнему.

У школьников, воспитывающихся в нормотипичных условиях, родители имеют постоянную работу, близкие родственники не страдают аддиктивными расстройствами, не имеют психических нарушений и не проявляют нарушений в коммуникации как внутри семьи, так и в социуме.

Использовались психодиагностические методики: опросник «Ценностные ориентации» М. Рокича; методика исследования самоотношения С. Р. Пантелеева; опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» А. Б. Холмогоровой, С. В. Воликовой; методика «Субъективное качество выбора» Д. А. Леонтьева; методика «Шкала семейного окружения» (Family environmental scale) в адаптации С. Ю. Куприянова.

Проверка достоверности различий, обусловленных спецификой психотравмирующего опыта, между группами детей, находящихся в социально-неблагополучных условиях (группа 1) и в нормотипичных семьях (группа 2), проведена по результатам применения опросника «Признаки психического дискомфорта» О. В. Заширинской. Статистически значимые различия между группами подтверждены по общему баллу семейных дисфункций опросника «Семейные эмоциональные коммуникации». В указанных случаях уровень значимости $p=0,000$ (U критерий Манна – Уитни).

Применялись следующие методы исследования: сравнительный анализ различных подходов к исследованию мировоззрения учеников старших классов на основе результатов анкетирования, методы математического анализа. В математико-статистической обработке использованы программные пакеты MS Excel Office и SPSS Statistics V.22.

Результаты и их обсуждение

Между выборками старших школьников воспитывающихся в нарушенных социальных условиях и в нормотипичных условиях, выявлены значимые различия восприятия терминальных ценностей «саморазвития» и «счастливая семейная жизнь» по методике М. Рокича ($p<0,001$). По инструментальным ценностям у старшеклассников («честность», «воспитанность», «жизнерадостность», «умение понять чужую точку зрения», «терпимость к взглядам других») статистически значимых различий между группами не отмечается. При этом у детей, воспитывающихся в социально-неблагополучных условиях, преобладает высокий уровень закрытости. В группе 1 у 52,94% высокий уровень закрытости; средний уровень закрытости – у 39,2%. У обследуемых из группы 2 (детей, воспитывающихся в нормотипичных условиях), наоборот, преобладает средний уровень закрытости – 55,6%, а низкий уровень закрытости выявлен у 40% (различия статистически

значимы по критерию U-Манна – Уитни, $p \leq 0,05$). При нарастании деструктивных паттернов детско-родительских взаимоотношений у школьников усиливается стремление к самоизоляции.

Для выделения особенностей базиса мировоззренческого выбора, специфичного для старшеклассников, в анализе непараметрических данных использован критерий согласия Пирсона (Хи-квадрат). Признак «бесконфликтность выбора» распределен не случайно ($p \leq 0,05$), т. е. амбивалентное отношение к выбору зависит от условий воспитания. Признак «удовлетворенность выбором» распределен случайно ($p = 0,231$). Принятие сделанного выбора для ситуаций выбора с различной степенью субъективной значимости не зависят от психотравмирующего опыта. Детская травма, очевидно, повышает риск многих негативных биопсихосоциальных процессов, а также оказывает непосредственное воздействие на становление личности.

В таблице представлены значимые различия по данным однофакторного дисперсионного анализа.

Таблица. Значимые различия воздействия неблагоприятных условий воспитания на мировоззренческие ориентиры старшеклассников

Параметры	F	p
Конфликт (Шкала семейного окружения, С. Ю. Куприянов)	3,21	0,024
Фиксация на негативных переживаниях (Семейные эмоциональные коммуникации, А. Б. Холмогоровой, С. В. Воликовой)	4,58	0,004
Закрытость (Исследование самоотношения, С. Р. Пантелеев)	4,08	0,008

Психическая травма оказывает влияние на формирование жизненной позиции и отражается в коммуникационной сфере. Психотравмирующий опыт, связанный

с пренебрежением со стороны значимого взрослого, порождает инкапсуляцию в форме закрытости с фиксацией на конфликтности в межличностных отношениях. Проблемные ситуации, дисфункциональные состояния в процессе общения актуализируют сложившиеся психологические защиты, среди которых доминируют реакции по сохранению целостности собственного «Я» в виде порицания, осуждения или привлечения смягчающих обстоятельств. Наличие раннего периода воздействия социально-неблагополучного воспитания становится предиктором стойких форм дезадаптации, что коррелирует с классической концепцией Р. Фейрбейрна, в которой автором отмечается, что психическая травма провоцируется отторжением со стороны значимого взрослого. Результатом становится специфическая самозамкнутость личности, коммуникативная изолированность: ребенок «отказывается от отношений» с матерью и «погружается во внутренний мир» (Fairbairn 1963).

Выводы

Надежность, достоверность и обоснованность результатов исследования детской психотравмы обеспечиваются теоретико-методологической базой исследования. Важно различать воздействие травмирующих событий и реакцию несовершеннолетнего на эти события. У ребенка неразвиты возможности оценки травмирующих ситуаций и поведения значимого взрослого, обеспечивающие трансформацию представлений об окружающем мире в положительно устойчивую систему мировоззрения. В этом контексте инкапсуляция оказывается многоаспектным и комплексным феноменом – предиктором негативных проявлений психотравмирующего опыта в старшем школьном периоде.

Литература

Защиринская, О. В. (2021) *Психические травмы в межличностных отношениях: учебное пособие*. СПб.: СПбГУ, 172 с.

- Защиринская, О. В. (2024) *Преодоление травматического стресса. Рабочая тетрадь*. СПб.: Питер, 160 с.
- Кровяков, В. М. (2005) *Психотравматология. Психическая травма, психогении в этиопатогенетических механизмах развития психических расстройств*. М.: Наука, 290 с.
- Леонтьев, Д. А., Рассказова, Е. И. (2006) *Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения*. М.: Смысл, 63 с.
- Семке, В. Я. (1996) Исторические и современные парадигмы пограничной психиатрии. В кн.: *Социальная и судебная психиатрия: история и современность*. М.: Центр Сербского, с. 153–156.
- Fairbairn, W. (1963) Synopsis of an object-relations theory of the personality. *International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 44, pp. 224–225.
- Saunders, B. E., Adams, Z. W. (2014) Epidemiology of traumatic experiences in childhood. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, vol. 23, pp. 167–184. DOI: 10.1016/j.chc.2013.12.003
- Sroufe, L. A. (1990) The joint consideration of normal and abnormal: the essence of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, vol. 2, pp. 335–347.
- Stark, L., Landis, D. (2016) Violence against children in humanitarian settings: A literature review of population-based approaches. *Social Science & Medicine*, vol. 152, pp. 125–137. DOI: 10.1016/j.socscimed.2016.01.052

References

- Fairbairn, W. (1963) Synopsis of an object-relations theory of the personality. *International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 44, pp. 224–225 (In English)
- Krovyakov, V. M. (2005) *Psikhotravmatologiya. Psikhicheskaya travma, psikhogenii v etiopatogeneticheskikh mekhanizmax razvitiya psikhicheskikh rasstrojstv [Psychotraumatology. Mental trauma, psychogenia in etiopathogenetic mechanisms of development of mental disorders]*. Moscow: Nauka Publ., 290 p. (In Russian)
- Leontiev, D. A., Rasskazova, E. I. (2006) *Test zhiznestojkosti. Metodicheskoe rukovodstvo po novoj metodike psikhologicheskoy diagnostiki lichnosti s shirokoj oblast'yu primeneniya [The Hardiness Test. A methodological guide to a new method of psychological diagnostics of personality with a wide scope of application]*. Moscow: Smysl Publ., 63 p. (In Russian)
- Saunders, B. E., Adams, Z. W. (2014) Epidemiology of traumatic experiences in childhood. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, vol. 23, pp. 167–184. DOI: 10.1016/j.chc.2013.12.003 (In English)
- Semke, V. Y. (1996) Istoricheskie i sovremennye paradigmy pogranichnoj psikhiatrii. Social'naya i sudebnaya psikhiatriya: istoriya i sovremennost' [Historical and Modern Paradigms of Borderline Psychiatry]. In: *Sotsial'naya i sudebnaya psikhiatriya: istoriya i sovremennost' (materialy yubilejnoj konferenstii) [Social and Forensic Psychiatry: History and Modernity] (materials of the jubilee conference)]*. Moscow: V. P. Serbsky State Scientific Center for Social and Forensic Psychiatry Publ., pp. 153–156. (In Russian)
- Sroufe, L. A. (1990) The joint consideration of normal and abnormal: the essence of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, vol. 2, pp. 335–347. DOI: 10.1017/S0954579400005769 (In English)
- Stark, L., Landi, D. (2016) Violence against children in humanitarian settings: A literature review of population-based approaches. *Social Science & Medicine*, vol. 152, pp. 125–137. DOI: 10.1016/j.socscimed.2016.01.052 (In English)
- Zashchirinskaia, O. V. (2021) *Psikhicheskie travmy v mezhlichnostnykh otnosheniyakh [Mental trauma in interpersonal relations]*. Saint Petersburg: St. Petersburg State University Publ., 172 p. (In Russian)
- Zashchirinskaia, O. V. (2024) *Preodolenie travmaticheskogo stressa. Rabochaya tetrad' [Overcoming traumatic stress. Workbook]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 160 p. (In Russian)

Психолого-педагогическое сопровождение человека в современном образовании

Т. Чжан¹, Р. Р. Гасанова¹

¹ Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
119991, Россия, г. Москва, Ленинские горы, д. 1

Сведения об авторах:

Тяньсюй Чжан

e-mail: galaxydreamland@163.com

Рената Рауфовна Гасанова

SPIN: 4256-8644

ResearcherID: AAM-9027-2020

ORCID: 0000-0002-4641-0019

e-mail: renata_g@bk.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Психолого-педагогическое сопровождение человека в современном образовании выступает, с одной стороны, как процесс, а с другой – как комплексный метод, представляющий собой последовательную реализацию различных направлений деятельности специалистов сопровождения по выявлению и решению проблем развития и обучения ребенка посредством проведения профилактической, диагностической, коррекционно-развивающей и консультативной помощи. В свою очередь, сопровождение лиц с ОВЗ в инклюзивном образовании имеет свою специфику, представляя собой не сумму разнообразных методов диагностической, консультационной и коррекционно-развивающей работы, а комплексную технологию поддержки в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации. Консультирование и просвещение участников образова-

тельного процесса, развивающая и коррекционная деятельность, диагностика по определению компонентов индивидуальной образовательной программы в структуре реализации индивидуального маршрута являют конкретные содержательные формы работы процесса сопровождения специалистов. Эффективность данной деятельности в России обеспечивается наличием и зависит от организационно-педагогических и нормативно-правовых условий, позволяющих создать команду психолого-медико-педагогического консилиума – профессионалов сопровождения. До сих пор остаются нерешенными проблемы подготовки специалистов к осуществлению инклюзивного образования на теоретико-методическом, социально-экономическом, личностно-психологическом, организационно-образовательном и профессионально-идеологическом уровнях в информационно-цифровой культуре, коммуникативной среде. Существенные трудности возникают в правовой защищенности. Не хватает опыта преподавания и управления в инклюзивном классе, нет программ и синхронизации дисциплин нацеленных на облегчение адаптации лиц с ОВЗ, т. е. сохраняется дефицит ресурсов, средств и инструментов психолого-педагогического сопровождения и поддержки. Решение данных проблем позволит обеспечить замысел реализации психолого-педагогического сопровождения, заложенный в человеческой гуманности.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, обучающая среда, образовательная траектория, обучающиеся, психолого-педагогическая поддержка, психолого-педагогическое сопровождение

Psychological and pedagogical support in modern education

T. Zhang¹, R. R. Gasanova¹

¹ Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russia

Authors:

Tianxu Zhang

e-mail:

galaxydreamland@163.com

Renata R. Gasanova

SPIN: 4256-8644

ResearcherID: AAM-9027-2020

ORCID: 0000-0002-4641-0019

e-mail: renata_g@bk.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Psychological and pedagogical support in modern education acts, on the one hand, as a process and, on the other hand, as a comprehensive method which involves various activities consistently implemented by support specialists in order to identify and solve issues of child development and education through preventive, diagnostic, corrective, developmental and advisory assistance. In turn, the support of people with disabilities in inclusive education has its own characteristic features. It is not just the sum of various techniques of diagnostic, consulting, corrective and developmental work; it represents a comprehensive method of support in solving the issues of development, training, upbringing and socialization. Consulting and education of participants in the educational process, developmental and corrective activities, diagnostics for determining the components of an individual educational program in the structure of the individual educational trajectory are specific meaningful forms of the support specialists' work. The effectiveness

of this activity in Russia is ensured by the presence of and depends on the organizational, educational and regulatory conditions that make it possible to create a team of psychological, medical and pedagogical council — support professionals. However, there are still unresolved issues related to the very training of specialists in inclusive education at the theoretical, methodological, social, economic, personal, psychological, organizational, educational, professional and ideological levels in the information and digital culture and the communicative environment. Significant difficulties also arise in the legal protection of disabled people. Moreover, there is not enough experience of teaching and management in the inclusive classroom. There are no programs or synchronization of disciplines aimed at facilitating the adaptation of students with disabilities, i.e., there is a shortage of resources, means and tools for psychological and pedagogical support. Finding a solution to these issues will make it possible to implement the idea of the psychological and pedagogical support, embedded in human humanity.

Keywords: inclusive education, learning environment, educational trajectory, students, psychological and pedagogical support

Введение

В настоящее время идеи инклюзивного обучения в российской психолого-педагогической практике получили широкое развитие на разных ступенях профессионального образования. «При этом преимущество рассматривается нами как связь между различными уровнями образования, сущность которой состоит в сохранении целостности образования как социального института» (Рубцов, Але-

на, Хаустов 2019, 3). В исследованиях многих ученых (С. В. Алехиной, Т. Бут, Н. Н. Малофеева, Н. М. Назаровой и др.) мы находим теоретико-методическое и практическое воплощение идей по сопровождению лиц с ОВЗ. Ученые считают, что разработка и внедрение технологий тьюторского и медико-психолого-педагогического сопровождения в процессе совместного обучения детей с ОВЗ является важной задачей инклюзивного обучения.

С педагогической точки зрения обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это «ребенок, который по результатам обследования на психолого-медико-педагогической комиссии, нуждается в разработке индивидуального образовательного маршрута, его основного элемента – индивидуальной образовательной программы, включающей в себя такие компоненты как индивидуальный учебный план, адаптированный учебный материал, психолого-педагогическое сопровождение, а также организации специальных образовательных условий получения образования и социализации, то есть реализации индивидуального образовательного маршрута» (Создание и апробация модели... 2012, 21–22). И «построение индивидуальной образовательной траектории человека с особыми потребностями – от этапа ранней помощи до получения профессионального образования – становится одной из основных задач включающего образования, характеристикой его качества и ключевым методологическим принципом» (Рубцов, Алехина, Хаустов 2019, 3).

Идея инклюзивного обучения в российской педагогике впервые была высказана еще в 30-е годы XX века Л. С. Выготским, который обосновал необходимость реализации инклюзивного подхода к обучению детей с нарушенным развитием. Рассуждая об ограничениях специально образования, Л. С. Выготский писал, что специальное образование способствует социальной изоляции ребенка с нарушенным развитием (Выготский 1995; 2003). Современные исследователи П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова соглашаются, что «специальное образование лишь кажется защитником уязвимых детей, предоставляющим им образовательные и медицинские услуги... специальное образование, сегрегируя детей-инвалидов, удерживая и рационализируя дальнейшую маргинализацию тех, кому оно якобы помогает» (Романов, Ярская-Смирнова 2006, 4).

Инклюзия, являясь гуманистической альтернативой специальному образова-

нию, не отменяет роль последнего. Еще Л. С. Выготский говорил о том, что «попытки подмены системы специального образования тотальной интеграцией могут привести не к равенству прав, а к потере детьми с особыми образовательными потребностями возможности получить адекватное образование» (Выготский 2003, 52). В этом случае следует говорить о сближении общей и специальной образовательной систем, при котором ребенок с ОВЗ может иметь возможность реализовать свое право на образование и получить необходимую специализированную помощь и психолого-педагогическое сопровождение. «При этом построение такой программы требует отдельной научной рефлексии, разработки теоретико-методологических средств, которые позволят изучить предпосылки и условия непрерывности образовательной траектории обучающегося с особыми потребностями» (Рубцов, Алехина, Хаустов 2019, 3).

Материалы и методы

Показательно успешно реализуются уже в трёх десятках регионах России программы сопровождения при экспертно-методической поддержке федеральных ресурсных центров МГППУ, которые включают в себя различные пилотные проекты, к примеру, по проведению скрининга и ранней помощи. Необходимо отметить важность создания в центрах специальных условий для обучающихся: медицинское и психолого-педагогическое сопровождение (дидактические материалы и адаптированные методы обучения, индивидуальные и групповые программы). Однако для работы и взаимодействия необходимо описание психолого-педагогического статуса лиц с ограниченными возможностями здоровья, уточнение и изложение вопросов типологий нарушенного развития, определяющих как структуру дефекта, так и адекватные для него условия обучения.

Е. А. Медведева и соавт. выделяют следующие типы детей: с нарушениями слуха (неслышащие и слабослышащие); дети

с нарушениями зрения (незрячие и слабовидящие); с нарушениями опорно-двигательного аппарата; с нарушениями речи; с задержкой психического развития; умственно отсталые; с нарушениями эмоционально-волевой сферы; с нарушением поведения; ... (Медведева 2001). Таким образом, есть дети с разными нарушениями развития (нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая РДА; с задержкой и комплексными нарушениями развития), и они характеризуются собственной медико-психологической и психолого-педагогической спецификой, которую необходимо учитывать при реализации медико-психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной среде. Однако для всех типов нарушенного развития детей с ОВЗ характерен ряд общих закономерностей развития. Е. А. Медведева, ссылаясь на разных ученых, указывает на частое наличие у детей с ОВЗ «трудности коммуникации, личностная незрелость, негативные эмоциональные переживания при осознании ограничений, связанных с состоянием здоровья» (Медведева 2001, 96). Поэтому для предотвращения подобных трудностей необходимы обоснования в определении личностных установок и сопровождении обучающихся с особыми потребностями.

Результаты и их обсуждение

В процессе анализа различных аспектов инклюзивного образования ученые и непосредственно специалисты сопровождения детей с ОВЗ обосновывают необходимость создания инклюзивной образовательной среды, которая должна функционировать как «специально организованная, безбарьерная, адаптивная, развивающая, личностно-ориентированная образовательная среда, которая формируется педагогом с учетом особых потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья в социализации и интеграции в общество» (Карынбаева 2016,

32). К примеру, у А. С. Сунцовой она представлена как пространство социализации детей с ОВЗ, включающее:

- «пространственно-предметный компонент, включающий материальные возможности образовательного учреждения в обеспечении безбарьерной архитектурно-пространственной организации;
- обеспеченность современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям различных категорий детей;
- содержательно-методический компонент, включающий вариативность и гибкость образовательных методик, форм и средств, обеспечивающих адаптированный индивидуальный маршрут развития, как ребенка с ОВЗ, так и детей группы нормы;
- коммуникативно-организационный компонент, отражающий личностную и профессиональную готовность педагогов к работе в смешанной группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов» (Сунцова 2013, 24–25).

Инклюзивная среда образовательных учреждений в России организована на принципах комплексного сотрудничества специалистов разного профиля, осуществляющих обучение детей с ОВЗ. Поэтому инклюзивная образовательная среда предполагает организацию системы психолого-педагогического сопровождения, которая выступает сутью инклюзивного образования, обеспечивающая успешное обучение, воспитание и развитие детей с ОВЗ совместно с нормативно развивающимися детьми. Психолого-педагогическое сопровождение нашло широкое распространение в российской системе общего и специального образования, а в настоящее время широко реализуется и в инклюзивном. Нужно отметить, что психолого-педагогическое сопровождение возникло как практическое воплощение личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов в российском образовании, согласно ко-

торым провозглашается ценность личного опыта и активности субъектов образования. У В. М. Толстошеиной оно определяется «как единство деятельностей всех участников образовательного процесса по созданию условий для позитивного развития ребенка при сохранении максимума его личностной свободы и ответственности» (Толстошеина 2008, 169). Считается, что общие принципы психолого-педагогического сопровождения возникли из педагогики поддержки, основанной О. С. Газманом. Поддержка понимается как «деятельность профессионалов – представителей образовательного учреждения, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем; с успешным продвижением в обучении, с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным самоопределением – экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором» (Газман 1995, 5).

В отличие от поддержки, сопровождение носит пролонгированный характер и, по мнению М. Р. Битяновой, представляет собой «движение вместе с ребенком, рядом, а иногда чуть впереди, если надо объяснить возможные пути», это система «профессиональной деятельности в образовательной среде, направленная на создание эмоционального благополучия ребенка, его успешного развития и обучения» (Битянова 1998, 54).

«Процесс психолого-педагогического сопровождения в образовательной системе рассматривается, с одной стороны, как метод, а с другой – как система профессиональной деятельности специалистов. В контексте метода сопровождение – это практические действия по созданию таких условий, в которых участники образовательного процесса взаимодействуют в пространстве образовательного учреждения, имея одни цели и задачи. В системе профессиональной деятельности

психолого-педагогическое сопровождение представляет собой слаженную деятельность консилиумов и специалистов разного профиля» (Забугина 2013, 1). А технология сопровождения, согласно М. Р. Битяновой, есть «систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка с точки зрения его актуального состояния и перспектив ближайшего развития; создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития ребенка; создание специальных социально-психологических условий» (Битянова 1998, 54).

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение выступает и как процесс, и как комплексный метод последовательной реализации различных направлений деятельности специалистов сопровождения по выявлению и решению проблем развития и обучения ребенка посредством проведения профилактической, диагностической, коррекционно-развивающей и консультативной деятельности специалистов сопровождения.

Выводы

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании имеет свою специфику, представляя собой не «сумму разнообразных методов диагностической, консультационной и коррекционно-развивающей работы, а комплексную технологию поддержки и помощи в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации» детей, которая организуется «через взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического, социально-трудового направлений деятельности специалистов» (Шумиловская 2011, 11).

По мнению М. М. Семаго, особенностью сопровождения инклюзии является его «множественная» субъектность, поскольку «субъектами сопровождения помимо самого ребенка с ОВЗ являются другие дети группы/класса, а в расширенном виде и все дети данного образовательного

учреждения, родители ребенка с ОВЗ и родители других детей группы/класса, а также педагоги и другие специалисты, включаемые в инклюзивную практику» (Психолого-педагогические основы инклюзивного образования 2013, 79).

Эффективность системы психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ в России обеспечивается наличием организационно-педагогических и нормативно-правовых условий, «позволяющих создать команду специалистов сопровождения, объединенных в психолого-медико-педагогический консилиум образовательного учреждения» (Приказ Минобрнауки России от 20.09.2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии»). ПМПк – это «действующий, объединенный общими целями, скоординированный коллектив специалистов, реализующий психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в соответствии с индивидуальной образовательной программой, а также осуществляющий сопровождение всех субъектов инклюзивной образовательной среды» (Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения 2012, 31–32). В состав консилиума обычно входят: психолог, логопед, дефектолог, воспитатели, учителя, тьютор и др. Деятельность ПМПк образовательных учреждений осуществляется в тесном сотрудничестве с территориальными медико-педагогическими комиссиями (МПК). Такая организация инклюзивного образования предъявляет новые профессиональные требования к педагогу инклюзивной практики, в отличие от требований к педагогам общего и специального образования, что выдвигает необходимость решения задачи кадрового обеспечения инклюзивного образования.

Анализируя международный опыт внедрения инклюзивного образования, в том числе в Китае и в России, мы находим, что практическая реализация идей инклюзивного образования предполагает создание инклюзивной культуры всех субъектов образования, которая связана

с принятием ценностей инклюзии. Инклюзивная культура, по мнению Т. Бута, является «основой проводимых реформ и изменений..., способствует созданию безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников..., изменяет политику и практику образования и обучения» (Бут 2007, 16). Согласно С. В. Алехиной, «серьезным барьером развития инклюзивного образования становятся ограничения социокультурного и психологического свойства, обусловленные особенностями массового и индивидуального сознания людей по отношению к людям с инвалидностью в российском обществе» (Психолого-педагогические основы 2013, 13). Поэтому фундаментальной основой развития системы инклюзивного образования сегодня является аксиологический подход, который предполагает преодоление имеющихся в общественном сознании Китая и России стереотипов в оценке и восприятии людей с ОВЗ, принятие принципов и ценностей инклюзии.

Сравнительный анализ становления системы инклюзивного образования в Китае и России показал, что в России, в отличие от Китая на современном этапе модель инклюзивного образования строится на принципах ресурсной деятельности и междисциплинарного взаимодействия, что нашло отражение:

- в сближении специального и общего образования на основе создания ресурсных центров, направленных на формирование общего образовательного пространства, внутри которого возможно оказание дополнительной коррекционно-развивающей помощи в любом образовательном учреждении на основе сетевого взаимодействия образовательных учреждений различных типов;
- в организации системы психолого-медико-педагогического сопровождения как формы сотрудничества специалистов инклюзивной практики на основе организации нормативно закреплённой модели сопровождения в форме деятельности

школьных консилиумов (ПМПк), представляющих собой звено в системе деятельности муниципальных и областных медико-педагогических комиссий (МПК) и ППМС-центров.

Выделены общие тенденции развития инклюзивного образования в Китае и России:

- предшествующий официальному принятию инклюзивного образования многолетний опыт совместного обучения детей возрастной нормы и детей с ОВЗ, как в Китае, так и в России;
- опыт интегрированного обучения лиц с ОВЗ как промежуточного этапа перехода от специального к инклюзивному образованию;
- принятие принципов и подходов образовательной инклюзии на официальном

уровне, нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования Китая и России;

- наличие опыта внедрения региональных моделей инклюзивного образования, как в России, так и в Китае.

Данные положения частично отражают некоторую специфику образовательной инклюзии на этапе высшего профессионального образования Китая и России, отражая преемственность общего и профессионального образования, анализу современных тенденций. Решение заявленных нами проблем позволит обеспечить замысел реализации сопровождения и помощи, заложенный в человеческой гуманности.

Литература

- Алехина, С. В. (ред.) *Психолого-педагогические основы инклюзивного образования*. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 334 с.
- Алехина, С. В., Семаго, М. М. (ред.). *Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной*. М.: МГППУ, 156 с.
- Битянова, М. Р. (1998) *Организация психологической работы в школе*. М.: Совершенство, 298 с.
- Бут, Т. (2007) *Показатели инклюзии*. М.: РООИ «Перспектива», 125 с.
- Выготский, Л. С. (1995) *Проблемы дефектологии*. М.: Просвещение, 527 с.
- Выготский, Л. С. (2003) *Основы дефектологии: учебник для вузов*. СПб.: Лань, 656 с.
- Газман, О. С. (1995) Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. В кн.: *Новые ценности в образовании: Десять концепций и эссе*, вып. 3. М.: Инноватор, 58 с.
- Забугина, Н. Л. (2013) Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в процессе воспитательно-образовательной работы (из опыта работы МАДОУ МО «Детский САД № 130», г. Краснодар). *Теория и практика общественного развития*, № 12, с. 1–3.
- Карынбаева, О. В. (2016) *Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях. Диссертация кандидата педагогических наук*. Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 214 с.
- Медведева, Е. А., Левченко, И. Ю. и др. (2001) *Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании*. М.: Academia, 246 с.
- Романов, П. В., Ярская-Смирнова, Е. Р. (2006) *Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России*. Саратов: Научная книга, 260 с.
- Рубцов, В. В., Алехина, С. В., Хаустов, А. В. (2019) Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями. *Психолого-педагогические исследования*, т. 11, № 3, с. 1–14. DOI: 10.17759/psyedu.2019110301
- Сунцова, А. С. (2013) *Теории и технологии инклюзивного образования*. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 110 с.
- Толстошеина, В. М. (2008) Анализ понятия «психологическое сопровождение» в российской литературе. В кн.: *Психологические подходы к изучению личности в системе «человек – общество»: междунар. сб. науч. ст.* София: Свети Николе, с. 165–169.

Шумиловская, Ю. В. (2011) *Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. Автореферат диссертации кандидата педагогических наук*. Шуя, Шуйский государственный педагогический университет, 28 с.

References

- Alekhina, S. V. (ed.). (2013) *Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya [Psychological and pedagogical foundations of inclusive education]*. Moscow: MGPPU Publ.; OOO "Buki Vedi" Publ., 334 p.
- Alekhina, S. V., Semago, M. M. (eds.). (2012) *Sozdaniye i aprobatsiya modeli psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya inklyuzivnoy praktiki [Creation and testing of a model of psychological and pedagogical support of inclusive practices]*. Moscow: MGPPU Publ., 156 p.
- Bityanova, M. R. (1998) *Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole [Organization of psychological work at school]*. Moscow: Sovershenstvo Publ., 298 p.
- But, T. (2007) *Pokazateli inklyuzii [Inclusion indicators: practical]*. Moscow: ROOI "Perspektiva" Publ., 125 p.
- Gazman, O. S. (1995) Pedagogicheskaya podderzhka detej v obrazovanii kak innovatsionnaya problema [Pedagogical support of children in education as an innovative problem]. In: *Novyye tsennosti v obrazovanii: Desyat kontseptsij i esse [New Values in Education: Ten Concepts and Essays]*, issue 3. Moscow: Innovator Publ., 358 p.
- Karynbayeva, O. V. (2016) *Podgotovka pedagogov v dopolnitelnom professionalnom obrazovanii k formirovaniyu inklyuzivnoy obrazovatelnoy sredy v obshcheobrazovatelnykh organizatsiyakh [Preparation of teachers in additional professional education for the formation of an inclusive educational environment in general education organizations]*. PhD dissertation (Pedagogy). Tolyatti: Tolyatti State University, 214 p.
- Medvedeva, E. A Levchenko, I. Yu. (2001) *Artpedagogika i artterapiya v spetsialnom obrazovanii [Art Pedagogy and art therapy in special education]*. Moscow: Academia Publ., 246 p.
- Romanov, P. V., Yarskaya-Smirnova, E. R. (2006) *Politika invalidnosti: sotsialnoye grazhdanstvo invalidov v sovremennoj Rossii [Disability policy: Social Citizenship of Disabled people in Modern Russia]*. Saratov: Nauchnaya kniga Publ., 260 p.
- Rubtsov, V. V., Alekhina, S. V., Khaustov, A. V. (2019) Nepreryvnost' inklyuzivnogo obrazovaniya i psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya lits s osobymi obrazovatelnyimi potrebnyami [Continuity of inclusive education and psychological and pedagogical support for persons with special educational needs]. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya — Psychological and pedagogical research*, vol. 11, no. 3, pp.1–14. DOI: 10.17759/psyedu.2019110301
- Shumilovskaya, Yu. V. (2011) *Podgotovka budushchego uchitelya k rabote s uchashchimisya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Preparing future teachers to work with students in inclusive education]*. Extended abstract of PhD dissertation. Shuya, Shuya State Pedagogical University, 28 p.
- Suntsova, A. S. (2013) *Teorii i tekhnologii inklyuzivnogo obrazovaniya [Theories and technologies of inclusive education]*. Izhevsk: Udmurt State University Publ., 110 p.
- Tolstosheina, V. M. (2008) Analiz ponyatiya "psikhologicheskoye soprovozhdeniye" v rossiyskoj literature [Analysis of the concept of "psychological support" in Russian literature]. In: *Psikhologicheskiye podkhody k izucheniyu lichnosti v sisteme "chelovek – obshchestvo": mezhdunar. sb. nauch. st. [Psychological approaches to the study of personality in the "man – society" system: International Collection of scientific articles]*. Sofiya: Sveti Nikole Publ., pp. 165–169.
- Vygotsky, L. S. (1995) *Problemy defektologii [Problems of defectology]*. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 527 p.
- Vygotsky, L. S. (2003) *Osnovy defektologii [Fundamentals of defectology]*. Saint Petersburg: Lan' Publ., 656 p.
- Zabugina, N. L. (2013) Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye detej s osobymi obrazovatelnyimi potrebnyami v protsesse vospitatelno-obrazovatelnoy raboty (iz opyta raboty MADOU MO "Detskij sad N 130" g. Krasnodar) [Psychological and pedagogical support of children with special educational needs in the process of educational work (from the experience of MADOU MO "Kindergarten No. 130", Krasnodar)]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, no. 12, pp. 1–3.

Взаимосвязь личностных характеристик и стратегий изучения иностранного языка: подход китайских исследователей

Ф. Чжу¹

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

Сведения об авторе:

Фанлу Чжу

ORCID: 0009-0007-2339-9084

e-mail: zhuflu1209@gmail.com

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Успех в овладении иностранным языком тесно связан с личностными качествами студентов. Однако не меньшее значение в этом отношении имеет выбор определенной стратегии изучения. Анализ взаимосвязи указанных переменных проводился учеными из разных стран, в том числе и китайскими специалистами. В результате проведенных исследований, реализованных как с применением адаптированных для китайской общественности опросников, разработанных европейскими и американскими психологами, так и с опорой на авторские, нередко не известные за пределами Китая методики, были описаны варианты вза-

имосвязей между личностными особенностями студентов и стратегиями изучения иностранного языка. В частности, отмечалось, что выбор стратегий изучения иностранного языка был обусловлен множеством личностных, ситуативных, институциональных и контекстуальных факторов, в том числе «Я» учащегося, социальными агентами, например, родителями, преподавателями и однокурсниками, методами оценки знаний, социальной средой и вовлеченностью во внеклассную деятельность. Настоящее исследование представляет собой обзор указанных работ китайских специалистов и вносит вклад в освещение их подхода к данной взаимосвязи. Оно может быть востребовано преподавателями, обучающими как китайских, так и российских студентов иностранному языку, поскольку доказывает, что при всей специфичности социокультурной и этнической составляющей личности студентов из КНР они нередко выбирают стратегии изучения иностранного языка, ориентируясь на те же условия, что и их российские однокурсники. Благодаря глубокому пониманию рассматриваемых в статье взаимосвязей можно разработать релевантную дидактическую модель, включающую эффективные стимулирующие факторы и подкрепляющие позитивные паттерны.

Ключевые слова: стратегии изучения иностранного языка, личностные характеристики, этно-психологические особенности личности, китайские обучающиеся, социокультурное развитие личности

Relationship between personality characteristics and foreign language learning strategies: Approaches of Chinese scholars

F. Zhu¹

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

Author:

Fanlu Zhu

ORCID: 0009-0007-2339-9084

e-mail: zhuflu1209@gmail.com

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.

Abstract. Success in mastering a foreign language is closely related to the personality of students. However, the choice of a certain learning strategy is no less important in this respect. The analysis of the relationship between these variables has been carried out by scholars from different countries, including China. The studies in China are based on questionnaires developed by European and American psychologists and adapted for the Chinese public as well as self-designed methods, often unknown outside China. The studies identified the variants of interrelations between students' personality characteristics and foreign language learning strategies.

In particular, it was noted that the choice of foreign language learning strategies was influenced by a variety of personal, situational, institutional, and contextual factors, including the student's self, social agents (parents, teachers, and classmates), assessment methods, social environment, and involvement in extracurricular activities. The present study is a review of the relevant works of Chinese experts. It contributes to highlighting their approach to these relationships. It may be of use to teachers who teach both Chinese and Russian students a foreign language, as it proves that despite the specificity of the sociocultural and ethnic components of Chinese students' personality, they often choose foreign language learning strategies based on the same conditions as their Russian classmates. The awareness of the interrelationships discussed in this article can contribute to the development of a relevant didactic model that will embrace effective stimuli and reinforce positive patterns.

Keywords: foreign language learning strategies, personal characteristics, ethnopsychological features, Chinese students, sociocultural determinants of personality

Начиная с 1960-х годов, с развитием когнитивной и прикладной лингвистики, заметно возросло количество исследований, связанных с рассмотрением вопросов освоения иностранного языка. При этом достаточно долго упор делался на анализе процесса изучения, а также на его влиянии на самовосприятие студентов. Значительно позже ученые обратились к анализу того, каким образом личностные характеристики учащихся влияют на избираемые ими стратегии изучения языка.

Р. Оксфорд и А. Д. Коэн определяют это понятие как сознательные действия, которые студент использует для получения,

хранения, запоминания и использования новой информации. По их мнению, именно осознанность выбора придает стратегиям значимость в процессе изучения иностранного языка (Oxford 1990; Cohen 2011). Можно сказать, что студенты используют определенные стратегии, чтобы облегчить обучение, сделать его более быстрым, более самостоятельным, более эффективным и удобным для решения новых языковых задач (Cohen 2011). Кроме того, стратегии обучения обеспечивают расширение прав и возможностей учащихся, поскольку избавляют их от необходимости постоянно ориентиро-

ваться на мнение преподавателя, особенно вне учебной аудитории.

Не менее неоднозначным, чем стратегии изучения иностранного языка, с точки зрения ученых является и разноплановый конструкт «личность», находящийся на стыке таких областей знания, как теология, философия, социология, право и психология и обладающий по этой причине множеством разнообразных дефиниций. Наиболее популярными на Западе стали появившиеся в 1930-1940-х гг. работы в русле теорий черт (Коржова 2020) – Г. Олпорта, Г. Айзенка и Р. Б. Кеттелла, основная идея которых заключалась в том, что если существует определенная последовательность в поведении людей, то это должно быть отражено в прилагательных языка, который люди используют для характеристики друг друга. Таким образом, сбор всех возможных прилагательных языка способен предоставить ученым полный список личностных факторов, которые можно проанализировать и выделить меньшее количество основных личностных измерений, или черт. Именно такой подход был положен в основу различных вариантов и адаптаций «Большой пятерки».

Предполагается, что взаимосвязь между стратегиями изучения языка с точки зрения сложных когнитивных навыков и личностными характеристиками лиц, предпочитающих те или иные из них, позволяет проследить и обнаружить, насколько важна ее роль в улучшении общих способностей к обучению. Основные характеристики стратегий, по Р. Оксфорд, заключаются в том, что они отражают сознательные усилия, прилагаемые студентом при изучении иностранного языка, и позволяют ему взять под контроль процесс его освоения. Это значит, что рассматриваемая взаимосвязь влияет не только на успех процесса овладения иностранным языком, но и детерминирует индивидуальные различия между учащимися. За последние несколько десятилетий исследователи доказали, что личностные характеристики студентов отра-

жаются на их способности к овладению иностранным языком (Ehrman, Oxford 1990; Sharp 2008 и др.). Некоторые из них даже считают личностные характеристики одной из наиболее важных переменных, влияющих на успеваемость (Mijušković, Simović 2016). В процессе обучения языку стратегии действительно очень важны, поскольку они являются средством активных, самостоятельных действий, необходимых для развития коммуникативной компетентности (Oxford 1990). Более того, по мере роста компетентности учащихся стратегии могут определенным образом способствовать развитию некоторых аспектов владения языком и функционировать как на общем, так и на конкретном уровне, то есть могут касаться системных языковых проблем, а также и отдельных областей, таких как грамматика или лексика, чтение, аудирование или говорение. Таким образом, оптимальные стратегии изучения иностранного языка приводят к расширению лингвистических знаний и повышению уверенности студентов, что имеет первостепенное значение для долгосрочного успеха в процессе изучения иностранного языка.

Альтернативный взгляд на взаимосвязь между когнитивными процессами, личностными качествами и навыками владения иностранным языком предложили М. Д. Мамфорд и С. Б. Густафсон. Они указали, что личностные качества могут инициировать мотивационные барьеры или желание использовать или не использовать стратегии изучения языка и таким образом тормозить или улучшать языковую деятельность учащихся. Они также отметили, что эффективному использованию стратегий могут способствовать или препятствовать особенности личности, сказывающиеся, например, на поведении студента при неудачах и выражающиеся в том, насколько настойчивым он будет при освоении нового материала (Mumford, Gustafson 1988).

Учащиеся с высоким уровнем нейротизма чувствуют себя более комфортно

в высокоструктурированных условиях обучения, которые помогают им избежать беспокойства и переживаний, вызванных нехваткой времени (Furnham 1992). Экстраверты предпочитают более прагматичные концепции обучения и склонны к тем из них, которые поддерживают критическое мышление. Студенты с высоким уровнем добросовестности выбирают стратегии, предполагающие большую организованность и управление временем, в то время как студенты, открытые новому опыту, обычно чувствуют себя более комфортно, обращаясь за помощью или участвуя во взаимном обучении.

Несмотря на то, что существует немало исследований, освещающих взаимосвязь между особенностями личности и стратегиями обучения, влияние этих двух переменных друг на друга и на успеваемость учащихся в КНР еще недостаточно изучено (Zhang, Tan 2013). Ц. Си, Ц. Чжао и М. Хэ адаптировали опросник SILL (Strategy Inventory for Language Learning) и с его помощью исследовали использование разнообразных стратегий изучения языка среди студентов технических специальностей (Si, Zhao, He 2005). Немного позже С. Гонг, взяв за основу предложенный Р. Оксфорд опросник, создал собственный и исследовал использование стратегий изучения английского языка студентами лингвистических и иных специальностей, доказав, что при их выборе учащиеся могут ориентироваться на множество эндогенных и экзогенных факторов. При этом было установлено, что метакогнитивная стратегия является основным фактором, влияющим на развитие навыков чтения или письма на английском языке (Gong 2008). Ч. Чжан и С. Тан исследовали взаимосвязь между успеваемостью и стратегиями изучения языка. Они доказали, что для достижения лучших результатов китайским студентам следует отдавать предпочтение когнитивной стратегии и стратегии памяти (Zhang, Tan 2013).

А. Ян считает, что ключом к эффективному обучению для китайских студентов являются мотивация и уверенность уча-

щихся, а также уже имеющиеся у них навыки (Yang 2008). С. Шао и Р. Чжао обнаружили, что метакогнитивные стратегии тесно связаны с автономным обучением, то есть расширение применения метакогнитивных стратегий является эффективным способом улучшения автономности учащихся (Shao, Zhao 2011). Ц. Ли и П. Лю доказали, что существует значимая взаимосвязь между поведением при автономном обучении и стратегиями контроля мотивации (Li, Liu 2015).

Ц. Вен и Л. Ван проанализировали предыдущие работы по рассматриваемой теме и поставили под сомнение гипотезы о том, что лучшие и худшие учащиеся имеют различия в использовании стратегий, стратегии обучения предопределяют академическую успеваемость, а стратегическое обучение всегда является эффективным (Wen, Wang 2004). Ш. Сю проверил структуру стратегий изучения языка с помощью подтверждающего факторного анализа и обнаружил, что классификация стратегий изучения языка Р. Оксфорд может быть использована для определения предпочитаемых китайскими студентами стратегий изучения английского языка, однако не всегда подходит при работе с другими языками (Xu 2008).

Сразу несколько китайских ученых обнаружили, что внешняя социальная среда, пол, уровень обучения студентов, их интересы и уверенность в себе, а также академическая успеваемость являются факторами, влияющими на выбор и использование определенных стратегий обучения (Xiong, Zhang 2014). Сущность китайской культуры характеризуется четкой иерархией и национальным единством. В этом конкретном культурном контексте у китайцев сильно развито чувство коллективизма. Между тем, концепции образования в Китае также находятся под значительным влиянием конфуцианства (Lee 1999), которое делает упор на мнемонике и повторении пройденного материала и рассматривает преподавателей как непрекаемый авторитет (Wang, Gao 2008), а учеников как пассивных слушателей.

Таким образом, в традиционной модели образования в Китае доминируют учителя, а преподавание рассматривается как передача знаний, а не как их совместное со студентом создание и использование для достижения поставленных целей (Rao 2006). При изучении языка китайские студенты больше склоняются к традиционному стилю обучения, связанному с формальной практикой, уделяя особое внимание лингвистической точности, а не коммуникативным функциям (Yu, Wang 2009). Поэтому они уделяют пристальное внимание аудированию, повторению и проговариванию.

Интенсивное повторение, согласно китайской методической модели, требуется для того, чтобы разъяснить студентам то, что сложно или непонятно, и признается решающим фактором успешного обучения (Li 2017). Благодаря постоянному повторению учащиеся могут приобретать новые знания, опираясь на имеющиеся. При этом максимально точное воспроизведение усвоенных знаний означает, что учащиеся могут передать их мельчайшие детали, что исторически считалось лучшим доказательством просвещенности.

В последние годы, стремясь преодолеть проблемы, вызванные таким традиционным подходом к преподаванию иностранных языков, в КНР была проведена серия реформ, направленных на то, чтобы оптимизировать комплексную языковую компетенцию учащихся и создать условия для выполнения новых социальных и экономических требований. Вследствие этого удалось сместить акцент с передачи и интерпретации знаний на способность учащихся использовать иностранный язык в ситуациях реального общения. В результате появилась программа, ориентированная на методы обучения, вовлекающие учащихся в целенаправленную деятельность, включающую экспериментальные и практические групповые уроки. Такие методы со временем смогут помочь учащимся сформировать позитивное отношение к занятиям за счет вовлеченности в культурно значимую дея-

тельность и приобретения широкой автономии в выборе стратегий обучения на основании личностных характеристик.

Проведенные по итогам реализации первого этапа реформ исследования обнаружили, что китайские учащиеся старшего возраста тяготеют к аффективным стратегиям, в то время как студенты наиболее престижных вузов прибегают к метакогнитивным. Среди метакогнитивных стратегий наиболее характерной для китайских учащихся было внимательное слушание и поиск людей, с которыми можно было бы поговорить на иностранном языке. Они также предпочитают социальные стратегии, такие как совместное обучение, сотрудничество и помощь друг другу. Это означает, что реформы пока не смогли повлиять на предпочтительные для китайцев стратегии обучения. Промежуточные итоги полностью соответствуют результатам, полученным более 15 лет назад, которые также доказали частое использование этих типов метакогнитивных стратегий. Аналогичным образом, отмечается, что регулярное использование метакогнитивных и социальных стратегий характерно для студентов старших курсов, а не новичков.

Распространенная среди китайских студентов стратегия социального обучения предусматривает стремление к общению с носителями языка и теми представителями языкового сообщества, которые добились успехов в обучении. Социальное посредничество выражается в совместной работе с одним или несколькими сверстниками для решения проблем объединения информации, проверки учебного задания, моделирования языковой деятельности.

То же самое относится и к аффективным стратегиям, которые снижают тревогу. К ним относятся использование прогрессивной релаксации, глубокого дыхания или медитации. С их помощью студенты из КНР, несмотря на трудности, подходят к учебной задаче с позитивным настроением и стараются преодолеть возможные разочарования, оставаясь настой-

чивыми в своих усилиях. Для этого они культивируют положительное отношение к самим себе, к иностранному языку и процессу его изучения, а также к культурным особенностям той страны, где на нем говорят.

Тем не менее, многие студенты из КНР признаются, что не могут должным образом выражать свои мысли на изучаемом языке. Для большинства говорение по-прежнему остается самым трудным навыком, что отражает слабую способность общаться с другими людьми даже после многих лет изучения иностранного языка.

Полученные учеными из КНР данные свидетельствуют в пользу того, что при обучении иностранным языкам следует формировать разные учебные группы с учетом индивидуальности и типа лично-

сти, видоизменяя при этом учебные материалы и планы занятий. Знание конкретных стратегий, которые используют изучающие язык, имеет особое значение для разработки более эффективных методик преподавания. Взаимосвязь между стратегиями изучения языка и личностными характеристиками носителей китайского языка уже доказана в многочисленных исследованиях, проведенных в КНР. Тем не менее, автор этой статьи считает необходимым проведение дополнительных исследований взаимосвязи между стратегиями обучения и личностью студентов с учетом других факторов, таких как жизнестойкость, стратегии поведения в значимых ситуациях, успеваемость и продолжительность изучения языка.

References

- Cohen, A. D. (2011) *Strategies in Learning and Using a Second Language. Teaching English as a Second or Foreign Language*. London, New York: Routledge, 440 p. (In English)
- Ehrman, M., Oxford, R. (1990) Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, vol. 74, no. 3, pp. 311–327. (In English)
- Furnham, A. (1992) Personality and learning style: A study of three instruments. *Personality and Individual Differences*, vol. 13(4), pp. 429–438. DOI: 10.1016/0191-8869(92)90071-V (In English)
- Gong, X. (2008) Xue sheng yu yan xue xi ce lue de liang hua yan jiu yu fen xi [A Statistic Analysis on Students' Language Learning Strategies and Comments Correlation between Different Strategies]. *Foreign Languages and Their Teaching*, no. 6, pp. 38–41. (In Chinese)
- Korzhova, E. Yu. (2020) *Psikhologiya lichnosti [Personality Psychology]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 544 p. (In Russian)
- Lee, W. O. (1999) The cultural context for Chinese learners: conceptions of learning in the Confucian tradition. In: D. A. Watkins, J. B. Biggs (eds.). *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: CERC and ACER, pp. 25–41. (In English)
- Li, E. (2017) The "Chinese Learner". *SFU Ed Review Special Issue*, pp. 1–13. DOI: 10.21810/sfuer.v10i1.312 (In English)
- Li, J., Liu P. (2015) Wo guo wai yu xue xi dong ji yan jiu (2004-2013) [A Summary of the Studies about the Foreign Language Learning Motivation in China (2004-13)]. *Foreign Language World*, vol. 2, pp. 34–43. (In Chinese)
- Mijušković, M., SiMović, S. (2016) The 21st Century English Language Reading Classroom in Montenegro: the Influence of Metacognitive Strategies on University Students' Attitudes Regarding the Process of Reading in English. *Porta Linguarum*, no. 26, pp. 23–36. (In English)
- Mumford, M. D., Gustafson, S. B. (1988) Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin*, vol. 103(1), pp. 27–43. (In English)
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle ELT, 324 p. (In English)
- Rao, Z. (2006) Understanding Chinese Students' Use of Language Learning Strategies from Cultural and Educational Perspectives. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 27 (6), pp. 491–508. (In English)
- Shao, S., Zhao R. (2011) Yuan ren zhi ce lue yu zi zhu xue xi yan jiu —yi xiang ji yu ke wai zi zhu yue du xiang mu de diao cha [Metacognitive Strategies and Autonomous Learning: a survey of optional

- extra-curricular reading programs]. *Technology Enhanced Foreign Language Education*, n. 05, pp. 60–64. (In Chinese)
- Sharp, A. (2008) Personality and second language learning. *Asian Social Science*, vol. 4 (11), pp. 17–25. (In English)
- Si, J., Zhao, J. He, M. (2005) Zhong guo gao zhi xue sheng ying yu xue xi ce lue diao cha [A Survey on English Learning Strategies of Chinese Vocational College Students]. *Foreign Language Learning Theory and Practice*, no. 1, pp. 25–29. (In Chinese)
- Wang, W., Gao, X. (2008) English Language Education in China: A Review of Selected Research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 29 (5), pp. 380–399. (In English)
- Wen, Q., Wang L. (2004) Dui wai yu ce lue you xiao xing yan jiu de zhi yi [Questions on the effectiveness of Foreign Language Learning Strategies]. *Foreign Language World*, no. 2, pp. 2–7. (In Chinese)
- Xiong, S., Zhang, W. (2014) Wang luo huan jing xia ying xiang xue xi zhe xue xi ce lue shi yong de yin su yan jiu [The Research on the Factors Influencing Learners' Use of Learning Strategies in Network Environment]. *Technology Enhanced Foreign Language Education*, no. 6, pp. 57–62. (In Chinese)
- Xu S. (2008) SILL yu yan xue xi ce lue jie gou de yin su xing yan zheng fen xi [A confirmatory factor analysis of the structure of SILL language learning strategies]. *Foreign Language Learning Theory and Practice*, 02, 96–101. (In Chinese)
- Yang, A. (2008) Yuan ren zhi ce lue he di er yu yan xue xi Metacognitive Strategies and Second Language Learning]. *Foreign Language Research*, no. 04, pp. 132–134. (In Chinese)
- Yu, Y., Wang, B. (2009) A study of language learning strategy use in the context of EFL curriculum and pedagogy reform in China. *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 29(4), pp. 457–468. (In English)
- Zhang, Z., Tan, X. (2013) Guo nei wai xue xi ce lue yu ying yu cheng ji guan lian xing yan jiu de yuan fen xi [Meta-analysis of studies on the Relationship between Learning strategies and English Scores at home and abroad]. *Foreign Languages and Their Teaching*, no. 05, pp. 40–45. (In Chinese)

Место и роль офицера-воспитателя в процессе развития и становления личности воспитанника кадетского корпуса (школы IT-технологий)

О. С. Зименко¹, Ю. С. Пономарева¹

¹ Кадетский корпус (Школа IT - технологий) Военной академии связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного
194064, Россия, г. Санкт-Петербург, Тихорецкий проспект, д. 3

Сведения об авторах:

Оксана Станиславовна Зименко

e-mail: oks.zimenko@yandex.ru

Юлия Сергеевна Пономарева

e-mail: yuliya_s_k@mail.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. В статье подробно освещается важность функции офицера-воспитателя в кадетских корпусах, особенно в сфере IT-технологий. Офицер-воспитатель не просто является преподавателем или наставником для воспитанников, он играет решающую роль в их личностном и профессиональном становлении. Именно под его руководством формируется психологический климат среди учащихся, который влияет на их обучение, научные исследования и вовлеченность в профессию.

Психологическая атмосфера, создаваемая офицером-воспитателем, прямо коррелирует со сплоченностью коллектива воспитанников и их отношением к учебе.

Эта атмосфера также определяет степень участия учащихся в научно-исследовательской деятельности и их вовлеченность в общественно-полезные проекты.

Сформированная офицером-воспитателем система ценностей и норм поведения способствует развитию личности каждого воспитанника, направляя его на достижение профессиональных и личностных целей. Особое внимание уделяется не только академическим достижениям, но и развитию коммуникативных навыков, этики поведения и лидерских качеств.

Можно утверждать, что эффективность кадетской подготовки во многом определяется качеством работы офицера-воспитателя. Кроме обучения специфическим дисциплинам, важна и социализация воспитанников. Офицер-воспитатель формирует у студентов не только профессиональные компетенции, но и ценностные ориентиры, которые становятся опорой в их дальнейшей карьере. Так, прививаемое в корпусе понимание командной работы, ответственности и этических норм обеспечивает успешное взаимодействие специалистов в будущем профессиональном сообществе.

Однако необходимо понимать, что роль офицера-воспитателя зависит от его компетенций. Только наличие соответствующего образования, профессионального опыта и глубокого понимания специфики воспитательной работы позволят ему эффективно осуществлять свои обязанности.

Система воспитания, выстроенная офицером-воспитателем, должна быть непрерывной и адаптированной к потребностям каждого отдельного воспитанника. Такой индивидуальный подход к каждому учащемуся помогает не только раскрывать их потенциал, но и способствует успешной адаптации к профессиональной сфере после окончания учебного заведения. Офицер-воспитатель играет ключевую роль в процессе обучения и воспитания кадет. Его профессионализм, опыт и личностные качества напрямую влияют на формирование будущих специалистов в области IT-технологий.

Ключевые слова: офицер-воспитатель, личность, кадетский корпус, образовательная среда, воспитанность, воспитательный процесс, повседневность

Role of educator officers in personality development of the cadet corps students

O. S. Zimenko¹, Yu. S. Ponomareva¹

¹ Cadet Corps (School of IT-Technologies) of the Military Academy of Communications named after Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny
3 Tikhoretsky Ave., Saint Petersburg 194064, Russia

Authors:

Oksana S. Zimenko

e-mail: oks.zimenko@yandex.ru

Yulia S. Ponomareva

e-mail: yuliya_s_k@mail.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article details the importance of the educator officer in the cadet corps, especially in the field of Information Technology (IT). The educator officers are not just teachers or mentors for students, but play a crucial role in their personal and professional development. It is their guidance that establishes the psychological climate among the students, which influences their learning, research and involvement in the profession.

The psychological atmosphere created by the educator officer directly correlates with the cohesion within the student team and their attitude to learning. This atmosphere also determines the degree of students' participation in research activities and their involvement in community service projects.

The system of values and norms of behavior formed by the educator officer contributes to the personality development of each student, guiding them to achieve professional and personal goals. The educator officer pays special attention not only to academic achievements of students but also to the development of communication skills, ethical behavior and leadership qualities.

It can be argued that the effectiveness of cadet training is largely determined by the quality of the educator officer's work. In addition to teaching specific disciplines, the socialization of students is also important. The educator officer forms not only professional competencies in students, but also value orientations, which become a support in their future career. Thus, the understanding of teamwork, responsibility and ethical norms instilled in the corps ensures successful specialists' interaction in the future professional community.

However, it is necessary to understand that the role of educator officers depends on their own competencies. Only the appropriate education, professional experience and deep understanding of educational work will allow them to effectively fulfill their duties.

The educational system built by the educator officer should be continuous and adapted to the needs of each student. Such an individual approach helps not only to reveal the students' potential, but also contributes to their successful adaptation to the professional sphere after graduation. The educator officers play a key role in the cadet training and education. Their professionalism, experience and personal qualities directly influence the development of future IT specialists.

Keywords: educator officer, personality, cadet corps, educational environment, good manners, educational process, everyday life

Введение

Воспитание, безусловно, играет решающую роль в формировании личности человека. Обладая основополагающим влиянием, оно может способствовать как развитию позитивных черт характера, так и возникновению отрицательных. Негативные проявления в поведении часто связаны с отсутствием должного воспитания. Педагогическая наука, меняясь со временем, предлагает различные интерпретации понятия воспитания. Однако особо выделяется определение, данное Х. И. Лийметсом, подразумевающее воспитание как целенаправленное управление развитием личности.

Ответить однозначно на вопрос о правильном методе воспитания затруднительно, учитывая множество переменных и обстоятельств, влияющих на оптимальное решение для успешного становления личности ребенка. Признавая каждого человека уникальной личностью, обладающей бесконечной глубиной и сложностью, стоит понимать воспитание как процесс, способствующий реализации потенциала ребенка в качестве полноценной индивидуальности. Слова Иоганна Вольфганга Гете – «истинное счастье доступно лишь через понимание и принятие своей уникальной личности» – подчеркивают важность раскрытия этой индивидуальности.

Поэтому, если в процессе воспитания хочется добиться высоких результатов личностного развития каждого воспитанника, то необходимо переводить профессиональную работу педагога/воспитателя в режим повседневности и целостности.

Воспитание в режиме повседневной жизни в условиях закрытого учебного заведения, какими и являются довузовские образовательные организации Министерства обороны – это непрерывная организация жизни воспитанника, всех сфер его жизнедеятельности на протяжении всего времени обучения, процесс постоянного усвоения интеллектуальных, культурных и ценностных смыслов, проводником в котором является педагог и наставник – офицер-воспитатель.

Эффективно организованная повседневность в роли фактора воспитания реализует свой воспитательный потенциал только при условии тонкой целостности воспитателя, расставляющей педагогический акцент таким образом, чтобы для восприятия воспитанника данное явление (предмет, факт, событие) высветилось в социально-ценностном освещении, в котором воспитуемый определяет социальное значение через переживание личностного смысла происходящего, тем самым неосознанно принимая его.

Материалы и методы

Основной фигурой, осуществляющей такую систему воспитательного воздействия в условиях закрытого образовательного учреждения, является офицер-воспитатель. Воспитатель – это профессионал-педагог, наставник, организующий комфортную среду внутри кадетского корпуса через разнообразные виды и формы воспитательной деятельности, создающей условия для самовыражения каждого воспитанника, раскрытия его способностей и внутреннего потенциала (Забегалина, Чигарькова 2016).

Рассмотрим основное содержание деятельности офицера – воспитателя:

1. Аналитическая составляющая: изучение индивидуальности воспитанника; анализ и изучение характера развивающегося коллектива и личности; анализ и оценка семейного воспитания каждого воспитанника; анализ и оценка уровня воспитанности личности и коллектива (Барабанщиков и др. 1986).

2. Организационно-координирующая: планирование и координация учебных и внеучебных мероприятий, установление и поддержание связей между различными структурными подразделениями корпуса, мониторинг и анализ деятельности воспитанников с целью выявления и коррекции возможных проблем, организация мероприятий по профилактике дисциплинарных нарушений и конфликтов, взаимодействие с родителями или опекунами воспитанников в вопросах воспита-

тельного процесса, организация методической работы среди педагогического состава, координация и поддержка инициатив и проектов, предложенных воспитанниками или их коллективами, контроль за соблюдением внутреннего режима и дисциплины в корпусе (Гуткина 2002).

3. Коммуникативная: регуляция межличностных отношений между воспитанниками; установление оптимальных взаимоотношений «ученик-учитель»; содействие общему благоприятному психологическому климату в коллективе; помощь воспитанникам в установлении адекватной коммуникации в социуме (Маклаков 2019).

Для офицера-воспитателя важны профессиональные компетенции, такие как:

1. Глубокие педагогические знания. Офицер-воспитатель должен разбираться в методиках и техниках воспитания, чтобы разработать и применить наиболее эффективные подходы к обучению и воспитанию воспитанников.
2. Знание психологии. Понимание особенностей детской и подростковой психологии, а также психологии группового взаимодействия позволит эффективно реагировать на различные ситуации в образовательном процессе.
3. Организационные умения — способность организовывать различные мероприятия, планировать и координировать работу воспитанников, учитывая их индивидуальные особенности.
4. Коммуникативные способности. Важность общения в педагогическом процессе трудно переоценить. Умение налаживать контакт с воспитанниками, их родителями и коллегами является ключевым аспектом работы.
5. Навыки лидерства. Офицер-воспитатель должен быть лидером, с которого воспитанники будут стремиться брать пример.
6. Нравственные и духовные качества. От офицера-воспитателя требуется высокий уровень личной культуры и нравственности (Щуркова, Баранова 2009).

Нами выделены определенные правила, повышающие эффективность воспитательной работы офицера-воспитателя и способствующие повышению качества образовательного процесса в кадетском корпусе:

1. Мотивация личным примером. Эффективность воспитательной работы напрямую зависит от личных качеств воспитателя. «Научить ты можешь только собственным примером, а не словами» (Бигунова, Напольских, Вазенина 2020, 15).
2. Сдерживание своих обещаний.
3. Формирование положительного отношения к профессии.
4. Доброжелательный, спокойный тон, использование положительных посылов в своей деятельности, создание положительного микроклимата в группе – залог эффективного труда коллектива.
5. Акцентирование внимания на успехах воспитанников, публичная похвала, демонстрация достижений с целью повышения уверенности и самооценки воспитанника, также внутренней мотивации и желания снова достигать аналогичного результата.

Таким образом, основная цель работы офицера-воспитателя кадетского корпуса заключается непосредственно в создании условий для успешного учебного процесса каждого конкретного воспитанника и всего учебного кадетского коллектива.

Для оценки эффективности деятельности офицера-воспитателя, на основе которой можно судить о результативности его работы, используются следующие показатели:

1. количество и формы мероприятий, проведенных офицером-воспитателем для воспитанников в течение учебного года;
2. число воспитанников, вовлеченных во внеурочную деятельность, их участие во внеучебных творческих и спортивных мероприятиях;
3. число воспитанников, занимающихся научно-исследовательской работой;

4. успеваемость воспитанников кадетского корпуса;
5. отсутствие правонарушений среди воспитанников кадетского корпуса;
6. участие офицера-воспитателя в методических мероприятиях по повышению квалификации в области воспитательной работы.

Исследуя взаимодействие образовательной среды и педагогического процесса, можно увидеть их прочную связь в контексте подготовки военных специалистов, готовых проявлять ответственность как в мирных условиях, так и во время военных действий (Коновалов, Зенкевич 2020). Для выполнения задачи подготовки будущих военных кадров личность воспитуемого должна развиваться с адекватным набором личностных качеств.

Безусловно, уровень воспитанности является также одним из основных показателей воспитательной работы по подготовке будущих военнослужащих.

В своей работе воспитатели кадетского корпуса (школы IT-технологий) используют модифицированную методику оценки уровня воспитанности обучающихся, разработанную Н. П. Капустиной и М. И. Шиловой.

В исследовании воспитанности принято исходить из того, что воспитанность – это сложное многокомпонентное образование рассматривается, как сочетание следующих факторов:

- долг и ответственность;
- сформированность нравственных качеств;
- гражданственность;
- доброта и отзывчивость;
- честность и правдивость;
- дисциплинированность;
- коллективизм и товарищество;
- отношение к общественно-полезному труду (трудолюбие);
- бережливость;
- сформированность экологической культуры;
- культурный уровень.

Результаты и их обсуждение

Диагностическая работа проводилась дважды в течение учебного года в 10 классе (в сентябре 2021 года и в конце учебного года (май 2022 г.)), а также один раз в конце года в 11 классе (май 2022 г.). Количество участников исследования: 40 кадет (2021/2022 и 2022/2023 учебные года).

В рамках исследования кадетам предлагалось оценить собственный уровень воспитанности по предложенным параметрам. Для получения объективной оценки воспитанности кадет оценивали воспитатели классов и преподаватели основных предметов (русский язык, литература, математика, иностранный язык, история, обществознание, физика).

Согласно методике исследования воспитанности, по каждому фактору были выведены числовые показатели, которые послужили основой распределения по развитию каждого отдельного критерия и по уровню воспитанности в целом:

- до 0,5 – низкий уровень воспитанности;
- 0,6 – уровень воспитанности ниже среднего;
- 0,7– 0,8 средний уровень воспитанности;
- до 0,9 уровень воспитанности выше среднего;
- 1– высокий уровень воспитанности.

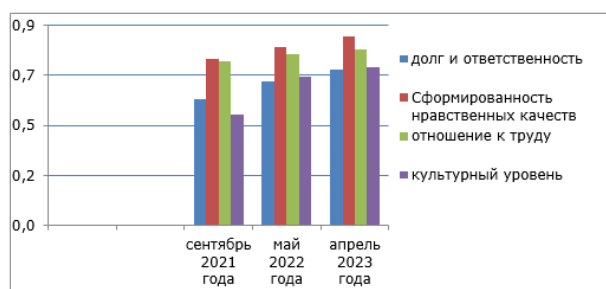
Анализируя полученную информацию по уровню воспитанности кадет 11 классов, можно сделать выводы:

1. Все индивидуальные показатели воспитанников по критериям воспитанности уже в мае 2022 года выросли по сравнению с сентябрем 2021 года. В условно числовом варианте средний показатель по каждому параметру в подразделении за каждый диагностический период представлен в таблице 1. Согласно таблице 1, по всем критериям воспитанности наблюдается положительная динамика, но наибольший прогресс замечен по параметрам «долг и ответственность», «сформированность нравственных ка-

Таблица 1. Средние числовые показатели по критериям воспитанности кадет в 2021-2022 / 2022-2023 уч. г.

Наименование	Сентябрь 2021 года	Май 2022 года	Апрель 2023 года	Динамика
Долг и ответственность	0,57	0,65	0,7	Положительная 0,13
Сформированность нравственных качеств	0,82	0,83	0,83	Положительная 0,01
Гражданственность	0,73	0,73	0,75	Положительная 0,02
Доброта и отзывчивость	0,75	0,8	0,85	Положительная 0,10
Честность и правдивость	0,74	0,77	0,79	Положительная 0,05
Дисциплинированность	0,75	0,78	0,78	Положительная 0,03
Коллективизм и товарищество	0,75	0,76	0,76	Положительная 0,01
Отношение к общественно-полезному труду (трудолюбие)	0,76	0,76	0,79	Положительная 0,03
Бережливость	0,77	0,79	0,81	Положительная 0,04
Сформированность навыков экологической культуры	0,5	0,67	0,71	Положительная 0,21
Культурный уровень	0,82	0,84	0,86	Положительная 0,04

честв», «отношение к общественно-полезному труду (трудолюбие)» и «культурный уровень». Ранее именно по этим критериям в числовом варианте кадеты не дотягивали до среднего уровня. Наиболее наглядно динамика по самым проблемным направлениям воспитанности кадет представлена на рисунке 1.

**Рисунок 1. Средние числовые показатели по критериям воспитанности кадет в 2021-2022 / 2022-2023 уч. г.**

По параметрам «долг и ответственность», «сформированность нравственных качеств», «культурный уровень» положительная динамика с сентября 2021 года по

май 2022 года в условно числовом измерении составила 0,11, а с сентября 2021 года по апрель 2023 года положительная динамика достигла 0,18.

По параметрам «бережливость», «коллективизм и товарищество», «сформированность навыков экологической культуры», «гражданственность» наибольшая динамика развития этих параметров наблюдается с мая 2022 года. Небольшая динамика этих критериев с сентября 2021 года по май 2022 года говорит о том, что ранее в большей степени уделяли внимание этим направлениям.

Показатель общего уровня воспитанности к маю 2023 года заметно вырос, наблюдается положительная динамика на протяжении всего обучения в кадетском корпусе, но наибольшие положительные изменения видны с мая 2022 года (см. таблицу 2).

В условно числовом варианте средний числовой показатель воспитанности кадет 11 класса в апреле 2023 года – 0,82,

что соответствует среднему уровню воспитанности. По сравнению с сентябрем 2021 года в апреле 2023 года положительная динамика составляет 0,05 (см. таблицу 3, рисунок 2).

Из таблицы и диаграмм видно, что число кадет с низким уровнем и ниже среднего уменьшилось, в то время как с высоким уровнем увеличилось (с двух кадет в 2021 г. до пяти в 2023 г.)

Следует отметить, что наиболее интенсивно работа над повышением качества воспитанности кадет проводилась с сентября 2021 года, с момента набора обучающихся в кадетский корпус, и в течение всего последующего периода обучения. В рамках этой работы были организованы и проведены следующие мероприятия: экскурсии в военные учебные заведения, походы в театры и кинотеатры города, посещение художественных выставок, тематические классные часы, цикл бесед «Разговоры о важном», встречи с ветеранами боевых действий, индивидуальная работа с каждым воспитанником и т. д. Предпринятые меры оказали положительное влияние на развитие личности кадет, что в итоге при проведении диагностики уровня воспитанности нашло отражение в числовых показателях всех критериев.

Таблица 2. Средний числовой показатель уровня воспитанности кадет 11 «О» класса на протяжении исследования

Дата диагностики	сентябрь 2021 года	май 2022 года	апрель 2023 года
Числовой показатель	0,77	0,8	0,82

Таблица 3. Распределение кадет 11 «О» класса по общим уровням воспитанности

Дата диагностики	сентябрь 2021 года	май 2022 года	апрель 2023 года
высокий уровень	2 чел. (10%)	3 чел. (15%)	5 чел. (20%)
уровень выше среднего	4 чел. (20%)	6 чел. (30%)	5 чел. (25%)
средний уровень	12 чел. (60%)	10 чел. (50%)	11 чел. (55%)
уровень ниже среднего	1 чел. (5%)	1 чел. (5%)	-
низкий уровень	1 чел. (5%)	-	-

В целом, результаты мониторинга показали, что уровень воспитанности кадет имеет положительную динамику. Это дает основание полагать, что воспитательная работа в кадетском корпусе (школе ИТ-технологий) ведется эффективно и дает положительные результаты.

Подчеркивая важность педагогического труда, В. А. Сухомлинский отмечал, что постоянное общение с учениками усиливает чувство привязанности к ним и веру в их потенциал (Ефремов 2015). Можно утверждать, что передача знаний и практических навыков офицером-воспитателем достигает наивысшей эффективности при непосредственном общении в повседневной жизни, с учетом глубокого понимания законов педагогической коммуникации.

Выводы

Приведенный нами подход к определению эффективности воспитательной деятельности предоставляет возможности для оптимизации образовательного процесса в кадетских учреждениях, способствует профилактике и коррекции личностных кризисов, стимулирует профессиональное самоопределение и повышает социальную успешность воспитанников.



Рисунок 2. Распределение кадет по уровням воспитанности в сентябре 2021 г. и апреле 2023 г.

Литература

- Барабанщиков, А. В., Давыдов, П. В., Утлик, Э. П., Феденко, Н. Ф. (1986) *Военная педагогика и психология*. М.: Воениздат, 239 с.
- Бигунова, А. В., Напольских, Н. Б., Важенина, О. В. (2020) Быть военным – мое призвание. Практико-ориентированный проект. *Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы*, № 2 (28), с. 14–19.
- Гуткина, Л. Д. (2002) *Планирование и организация воспитательной работы в школе*. М.: Центр «Педагогический поиск», 160 с.
- Ефремов, О. Ю. (2008) *Военная педагогика*. СПб.: Питер, 640 с.
- Ефремов, О. Ю. (2015) *Психология человека*. СПб.: ВАС, 298 с.
- Забегалина, С. В., Чигарькова, А. В. (2016) Адаптивные и прогностические способности в структуре поведенческих и когнитивных особенностей личности военнослужащего. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, №1, с. 29–33.
- Коновалов, Е. Б., Зенкевич, М. Ю. и др. (2020) *Исторический опыт формирования типа личности российского офицера: военно-исторический труд*. СПб.: ООО «Р_КОПИ», 158 с.
- Маклаков, А. Г. (2019) *Общая психология*. СПб.: Питер, 583 с.
- Щуркова, Н. Е., Баранова, Е. Ф. (2009) *Лекции о воспитании*. М.: Центр «Педагогический поиск», 208 с.

References

- Barabanshchikov, A. V., Davydov, P. V., Utlik, E. P., Fedenko, N. F. (1986) *Voennaya pedagogika i psikhologiya [Military pedagogy and psychology]*. Moscow: Voenizdat Publ., 239 p. (In Russian)
- Bigunova, A. V., Napol'skikh, N. B., Vazhenina, O. V. (2020) Byt' voennym – moe prizvanie. Praktiko-orientirovannyi proekt [Being a military man is my vocation. Practice-oriented project]. *Regional'noe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy*, no. 2 (28), pp. 14–19. (In Russian)
- Efremov, O. Yu. (2008) *Voennaya pedagogika [Military pedagogy]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 640 p. (In Russian)
- Efremov, O. Yu. (2015) *Psikhologiya cheloveka [Human psychology]*. Saint Petersburg: VAS Publ., 298 p. (In Russian)
- Gutkina, L. D. (2002) *Planirovanie i organizatsiya vospitatel'noj raboty v shkole [Planning and organization of educational work at school]*. Moscow: Tsentr "Pedagogicheskij poisk" Publ., 160 p. (In Russian)
- Konovalov, E. B., Zenkevich, M. Yu. et al. (2020) *Istoricheskij opyt formirovaniya tipa lichnosti rossijskogo ofitsera: voenno-istoricheskij trud [Historical experience of the formation of the personality type of a Russian officer: military-historical work]*. Saint Petersburg: ООО "R_KOPI" Publ., 158 p. (In Russian)
- Maklakov, A. G. (2019) *Obshchaya psikhologiya [General psychology]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 583 p. (In Russian)
- Shchurkova, N. E., Baranova, E. F. (2009) *Lektsii o vospitanii [Lectures on education]*. Moscow: Tsentr "Pedagogicheskij poisk" Publ., 208 p. (In Russian)
- Zabegalina, S. V., Chigarkova, A. V. (2016) Adaptivnye i prognosticheskie sposobnosti v strukture povedencheskikh i kognitivnykh osobennostej lichnosti voennosluzhashchego [Adaptive and prognostic abilities in the structure of behavioral and cognitive features of a serviceman's personality]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh*, no. 1, pp. 29–33. (In Russian)

Правопослушная направленность: эмпирическая проверка конструкта

К. В. Злоказов¹

¹ Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации
198206, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1

Сведения об авторе:

Кирилл Витальевич Злоказов

SPIN: 6383-2688

Scopus AuthorID: 57194498664

ResearcherID: K-9353-2014

ORCID: 0000-0002-0664-8444

e-mail: zkirvit@yandex.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Обсуждается проблема психологической диагностики правопослушной направленности молодежи. Подчеркивается социальная и научная значимость изучения правопослушной направленности, характеризуется современное состояние предметной области. Отмечается связь между правопослушной направленностью и правосознанием. Описываются когнитивные, эмоциональные и поведенческие контексты правопослушной направленности, выделяются и раскрываются пять компонент направленности. Формулируется предположение о разнокачественных механизмах регуляции правопослушного поведения, формулируется гипотеза о теоретической структуре направленности, включающей ценностные, волевые регулятивные, эмоционально-положительные и отри-

цательные компоненты, влияние ближайшего социального окружения. Модель структуры (конструкт) подвергается эмпирической проверке.

Эмпирическое исследование нацелено на верификацию конструкта. Методом сбора данных является специально разработанная анкета, включающая 50 утверждений, сгруппированных в пять шкал, соответствующих теоретической модели. Методом проверки гипотезы выступает эксплораторный факторный анализ (метод минимального X^2 , вращение облимин). Согласованность утверждений проверяется критерием а-Кронбаха и расчетом корреляции Пирсона. Проверка допустимости выполняется критериями Бартлетта, Кайзера – Мейера – Олкина.

Выборка исследования состоит из 840 человек, ср. возраст 25,4 года, из них мужчин 90,4%. Выборка разделена на две подгруппы: правопослушные лица ($n=430$) и лица, находящиеся под административным надзором органов внутренних дел, ранее судимые за совершение умышленных преступлений ($n=410$). Подгруппы эквивалентны по полу и возрасту.

В результате исследования установлена двухфакторная эмпирическая структура, включающая утверждения теоретической модели. Установлена состоятельность двухфакторного решения, первый фактор которого включает ценностные и волевые компоненты направленности на правопослушное поведение, а второй – социально- и эмоционально-оценочные. Уточненный конструкт опросника состоит из двух компонент: (а) ценность правопослушного образа жизни и принципиальное стремление следовать закону; (б) нежелание вызывать у окружающих сомнения относительно своей правопослушности и отрицательное отношение к преступлению.

Отмечаются перспективы дальнейшего исследования. Определяется, что теоретическое направление работы может быть нацелено на выявление специфических различий в содержании правопослушной направленности у лиц, имевших опыт совершения преступлений, и правопослушных лиц. Методическое направление может заключаться в оценке прогностической валидности и определение возможностей использования методики для превенции криминализации молодежи.

Ключевые слова: правовое сознание, правопослушная направленность, правовая мотивация, диагностика правосознания, криминализация

Law-abiding orientation: An empirical test of the construct

K. V. Zlokazov¹

¹ St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
1 Letchika Pilyutova Str., St. Petersburg 198206, Russia

Author:

Kirill V. Zlokazov

SPIN: 6383-2688

Scopus AuthorID: 57194498664

ResearcherID: K-9353-2014

ORCID: 0000-0002-0664-8444

e-mail: zkirvit@yandex.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The article focuses on psychological diagnostics of law-abiding orientation of youth. It discusses social and scientific relevance of the study, describes cognitive, emotional and behavioral contexts of law-abiding orientation and explores its five identified components. The article is based on the assumption about various regulatory mechanisms of law-abiding behavior and offers a hypothesis about its theoretical structure. It also provides an empirically tested model of the construct.

The empirical study aimed to verify the construct. The data were collected using a specially designed questionnaire. It included 50 statements grouped into five scales corresponding to the theoretical model. The hypothesis was tested with exploratory factor analysis (minimum X2 method, oblimin rotation). The consistency of the statements was also checked. Bartlett's and

Kaiser-Meyer-Olkin's criteria were used to check the validity. The study sample included 840 people (mean age 25.4 years, of which males = 90.4%). The sample was divided into two subgroups: law-abiding persons (n=430) and persons under administrative supervision (n=410).

The study resulted in the development of a two-factor empirical structure. The first factor includes value and volitional components of orientation to law-abiding behavior. The second factor includes social and emotional-evaluative components. The revised construct of the questionnaire consists of two components: (a) the value of law-abiding lifestyle and a principled desire to follow the law; (b) unwillingness to cause doubts in others about one's law-abiding behavior and a negative attitude to crime.

Follow-up theoretical research may focus on the identification of specific differences in the content of law-abiding orientation. In terms of methodology, the study may assess predictive validity and outline the possibilities of using the methodology to prevent criminalization of youth.

Keywords: legal consciousness, law-abiding orientation, legal motivation, diagnostics of legal consciousness, criminalization of personality

Введение

Формирование правопослушной направленности молодежи является важной задачей, обеспечивающей декриминализацию общества и превенцию преступлений. Несмотря на высокую социальную значимость этой работы, в отечественной психологической практике не представлены инструменты измерения и оценки правопослушной направленности. Отчасти это объяснимо широтой и много-

образием взглядов, образующих разнородное предметное поле, выступающее основанием для концептуализации правопослушной направленности (Пастушеня 2015).

В работах исследователей она рассматривается как часть правосознания личности, составляющая когнитивные и эмоциональные основания правопослушного поведения. Кроме того, выделяются аффективно-оценочные, познавательные, оценочные и регулятивные факторы пра-

вопослушного поведения (Стуканов 2017). Регуляция правопослушного поведения описывается в нескольких контекстах – когнитивном (осознания, осмысления), эмоциональном (аффективно-оценочном), волевом (убежденности в необходимости соблюдать закон), влиянии социального окружения (Галкина, Чупина 2020). С их учетом факторы правопослушной направленности можно условно подразделить на пять видов:

1. Ценностное обоснование соблюдения закона и правовых норм, заключающееся в признании правопослушного поведения главенствующим принципом взаимодействия с другими людьми, группами и обществом в целом. Субъективная ценность выступает наивысшим уровнем субъективной регуляции в иерархии механизмов управления правовым поведением (Чернобородов 2019).

2. Волевая регуляция правопослушного поведения характеризует сфокусированность субъекта на недопущении криминального поведения, стойком предпочтении законного поведения незаконному в ситуации выбора. Волевой уровень регуляции принадлежит к компонентам исполнения деятельности, выполняет функции контроля над нею (Махмудова 2020). Проявления волевой регуляции выражены в настойчивости и последовательности и в меньшей мере подвержены рефлексии.

3. Привлекательность правопослушного образа жизни репрезентирует аффективно-оценочный стиль регуляции правопослушного поведения, акцентирующий положительные стороны соблюдения закона (Ильянкова 2019). В отличие от предыдущих видов направленности, привлекательность характеризует позитивные ожидания субъекта от своего правопослушного поведения, в том числе получение награды (похвалы, признания) от окружающих.

4. Неприятие криминального образа жизни выступает негативной формой признания субъектом необходимости соблюдения норм, правил и законов. Отри-

цание криминального поведения относится к эмоциональным регуляторам поведения субъекта, выражая неприемлемость совершения противозаконных действий, но не раскрывает причин этого отношения.

5. Мнение социального окружения относится к межличностным регуляторам правопослушного поведения, в отличие от внутриличностных. Действие этого регулятора пропорционально влиятельности лиц, составляющих социальное окружение, на субъекта. Референтное социальное окружение чаще всего составляют члены семьи, родственники и друзья. Их мнения способны изменять поведение субъекта (Злоказов, Порозов, Тянде 2022).

В совокупности описанные регуляторы, как и механизмы, на которых они базируются, относятся к разным компонентам психологической регуляции. Учитывая не только методические различия, но и теоретическую неясность в объяснении причин правопослушного поведения, целесообразно восполнить недостаток информации эмпирически, изучив представленность этих регуляторов.

Решение задачи по операционализации теоретических идей выполнялось нами в рамках специально организованного исследования правопослушной направленности лиц, подвергнутых уголовному преследованию, а также лиц, ранее не совершавших преступления. Целью исследования выступало эмпирическое тестирование теоретических концепций правопослушной направленности посредством определения ее эмпирической структуры.

Предполагалось, что это позволит установить эмпирически точную структуру правопослушной направленности.

Материалы и методы

Объектом исследования выступила мотивация правопослушного поведения, а предметом явился комплекс факторов, регулирующих правопослушное поведение, определенный нами по результатам теоретического анализа, но эмпирически не верифицированный.

Проверялась гипотеза о различиях между теоретической и эмпирической структурой конструкта правопослушного поведения.

Методом изучения правопослушной направленности поведения был выбран опрос. Для его проведения была разработана анкета, содержащая все виды факторов. В ее состав вошли 50 утверждений, характеризующих 5 мотивирующих факторов правопослушного поведения, сгруппированных в шкалы: «Ценностные мотивы», «Волевая регуляция», «Привлекательность правопослушного поведения», «Отрицание криминального поведения», «Влияние близких»). Для регистрации ответов использовалась пятибалльная шкала Лайкерта.

Оценка согласованности ответов на вопросы проверялась с помощью критерия α Кронбаха и внутришкальной корреляции пунктов. Результаты расчета критериев свидетельствуют об удовлетворительной согласованности утверждений в шкалах («Ценностные основания» ($\alpha=0,81$, $r=0,67$), «Волевая регуляция» ($\alpha=0,88$, $r=0,69$), «Привлекательность правопослушного поведения» ($\alpha=0,85$, $r=0,57$), «Отрицание криминального поведения» ($\alpha=0,84$, $r=0,67$), «Влияние близких» ($\alpha=0,79$, $r=0,61$). Можно считать, что вопросы анкеты обладают уровнем согласованности, достаточным для дальнейшей статистической работы.

Методом проверки гипотезы стал эксплораторный факторный анализ. Для извлечения компонент применялся метод минимального X^2 , поскольку в отличие от других методов (принципиальных компонент, максимального подобия или минимальных остатков) он обеспечивает упрощение структуры опросника. Осуществлялось облическое вращение факторов (метод облимин), поскольку нами допускалось что изучаемые мотивационные компоненты направленности могут соучаствовать в процессе правопослушного поведения.

Факторы выделялись по критерию собственного значения (превышение 1), до-

пустимость осуществления факторного анализа проверялась критерием Бартлетта ($p<0,001$) и критерием Кайзера – Мейера – Олкина (0,88 для всего опросника).

Выборка исследования. Анкета предъявлялась выборке из 840 человек, средний возраст 25,4 года, из них мужчин 90,4%. Выборка разделена на две подгруппы: правопослушные лица ($n=430$) и лица, находящиеся под административным надзором органов внутренних дел, ранее судимые за совершение умышленных преступлений ($n=410$). Подгруппы эквивалентны по полу и возрасту.

Результаты и их обсуждение

По результатам факторного анализа оптимальной стала двухфакторная структура, включающая 16 утверждений из 50. Она обладала достаточными характеристиками информативности, по сравнению с другими моделями. Доля объяснимой дисперсии суммарно составила 54%, качество подгонки находилось в удовлетворительном диапазоне ($RMSEA=0,072$, $CI\ 90\% = 0,064-0,081$). Модели, включавшие три и более факторов, обладали худшей информативностью и сложной структурой, трудно поддающейся интерпретации.

Двухфакторная эмпирическая структура представляла собой смешение пунктов разных шкал теоретической модели. Ее первый фактор, объясняющий 30,4% дисперсии, состоял из 8 утверждений, относимых к ценностным и волевым компонентам правопослушного поведения. Второй фактор, объясняющий 23,7% дисперсии, также состоял из 8 утверждений, относимых к шкалам привлекательности правопослушного поведения, отрицания криминального образа жизни, а также влияния близких как мотива правопослушного поведения.

Анализируя причины двухфакторной группировки шкал, можно предположить, что ее обуславливает уровень субъектности. Содержание утверждений, образовавших первый фактор, выражает активную, независимую позицию субъекта (например: «Моя принципиальная пози-

ция – никогда не быть преступником», «Мое будущее не должно быть связано с преступлениями», «Я пресекаю попытки вовлечь меня в преступление»). Лексика утверждений, вошедших во второй фактор, характеризуется меньшим уровнем субъектности. Это заметно по зависимости от внешних обстоятельств, мнений окружающих (например: «Я изменяю свое поведение так, чтобы избежать нарушений закона», «Для меня важно, чтобы знающие меня люди не считали меня преступником», «Мне не хочется иметь личных отношений с преступниками»).

Бесспорно, высказанное предположение нуждается в дальнейшей эмпирической проверке; вместе с тем оно в целом соответствует представлениям о значении субъектности в ресоциализации лиц, ранее совершивших преступления (Пчелкина 2021). Внутренняя убежденность в недопустимости преступления может реализоваться как на различных этапах деятельности (во время целеполагания, планирования или достижения результата), так и в разных формах самоконтроля (мотивации, взаимодействия, отношения). Оценивая содержание опросника, можно заключить, что субъектность выступает основанием убежденности, находя свое воплощение в двух относительно независимых друг от друга мотивировках правоупослушного поведения. Первая выражается ориентацией на ценностные и волевые составляющие правоупослушного поведения, а вторая – эмоциональные и социально оценочные.

Выводы

Исследование посвящено верификации конструкта, содержащего комплекс мотивов, побуждающих к правоупослушному поведению. Определена состоятельность двухфакторного решения, первый фактор которого включает ценностные и волевые компоненты направленности на правоупослушное поведение, а второй – социально-и эмоционально-оценочные.

Уточненный конструкт правоупослушной направленности включает два компонента: (а) ценность правоупослушного образа жизни и принципиальное стремление следовать закону; (б) нежелание вызывать у окружающих сомнения относительно своей правоупослушности и отрицательное отношение к преступлению.

Продолжение исследований видится в нескольких направлениях. Теоретическим направлением проведения исследований выступает выявление специфических различий в содержании правоупослушной направленности у лиц, имевших опыт совершения преступлений, и правоупослушных лиц. Эти результаты позволят конкретизировать представления о психологических механизмах, обеспечивающих правоупослушное поведение как правоупослушных лиц, так и криминогенных.

Методическим направлением выступает оценка прогностической валидности разработанного конструкта и определение возможностей его использования при осуществлении превентивных мероприятий по формированию у молодежи направленности на правоупослушное поведение.

Литература

- Галкина, Г. Д., Чупина, В. А. (2020) Изменение ценностно-смысловой сферы личности осужденных как необходимое условие формирования правоупослушного поведения. В кн.: О. Б. Акимова, Н. К. Чапаев, Н. В. Ломовцева (ред.). *Акмеология профессионального образования*. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, с. 285–291.
- Злоказов, К. В., Порозов, Р. Ю., Тянде, Х. (2022) Отношения с социальным окружением как мотив правоупослушного поведения молодежи: опыт кросс-культурного исследования. *Российский девиантологический журнал*, № 2(3), с. 277–287. DOI: 10.35750/2713-0622-2022-3-277-287

- Ильянкова, Е. И. (2019) Современное состояние исследования правосознания личности в отечественной психологии. В кн.: Н. П. Ходакова (ред.). *Современная психология и педагогика: проблемы и решения*. Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», с. 88–92.
- Махмудова, Х. Т. (2020) Понятие о воле: психолого-правовая оценка волеизъявления участников судопроизводства. В кн.: М. le Chanceaux, И. Э. Соколовская (ред.). *Человек в современном мире: кризис и глобализация*. М.: Энциклопедист-Максимум, с. 326–332.
- Пастушеня, А. Н. (2015) Психологическая диагностика степени исправления осужденных: основы теории и методики. *Прикладная юридическая психология*, № 4, с. 10–20.
- Пчелкина, Е. П. (2021) Роль сотрудника уголовно-исполнительной системы в формировании субъектной позиции осужденного. В кн.: *Уголовно-исполнительная система сегодня: взаимодействие науки и практики*. Новокузнецк: Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний, с. 130–133.
- Стуканов, В. Г. (2017) Психологическая характеристика деформаций правосознания личности. *Человек: преступление и наказание*, т. 25, № 3, с. 356–362.
- Чернобродов, Е. Р. (2019) Особенности формирования ценностно-смысловой сферы подростков в структуре их правосознания. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, № 2, с. 130–138. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2019-2-15

References

- Chernobrodov, E. R. (2019) Osobennosti formirovaniya tsennostno-smyslovoj sfery podroستkov v strukture ikh pravosoзнaniya [Features of formation of value-sense sphere of adolescents in the structure of their legal consciousness]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii — The Herzen University Studies: Psychology in Education*, no. 2. pp. 130–138. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2019-2-15 (In Russian)
- Galkina, G. D., Chupina, V. A. (2020) Izmenenie tsennostno-smyslovoj sfery lichnosti osuzhdennykh kak neobkhodimoe uslovie formirovaniya pravoposlushnogo povedeniya [Change in the value-sense sphere of the personality of convicts as a necessary condition for the formation of law-abiding behavior]. In: O. B. Akimova, N. K. Chapaev, N. V. Lomovtseva (eds.). *Akmeologiya professional'nogo obrazovaniya [Acmeology of professional education]*. Ekaterinburg: Russian State Professional and Pedagogical University Publ., pp. 285–291. (In Russian)
- Ilyankova, E. I. (2019) Sovremennoe sostoyanie issledovaniya pravosoзнaniya lichnosti v otechestvennoy psikhologii [The current state of research of legal consciousness of the individual in Russian psychology]. In: N. P. Khodakova (ed.). *Sovremennaya psikhologiya i pedagogika: problemy i resheniya [Modern psychology and pedagogy: problems and solutions]*. Novosibirsk: ANS “SibAK” Publ., pp. 88–92. (In Russian)
- Makhmudova, H. T. (2020) Ponyatie o vole: psikhologo-pravovaya otsenka voleiz'yavleniya uchastnikov sudoproizvodstva [The concept of will: psychological and legal assessment of the will of the participants of legal proceedings]. In: M. le Chanceaux, I. E. Sokolovskaya (eds.). *Chelovek v sovremennom mire: krizis i globalizatsiya [Man in the modern world: crisis and globalization]*. Moscow: Encyclopedist-Maximum Publ., pp. 326–332. (In Russian)
- Pastushenya, A. N. (2015) Psikhologicheskaya diagnostika stepeni ispravleniya osuzhdennykh: osnovy teorii i metodiki [Psychological diagnosis of the degree of correction of convicts: basics of theory and methods]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya — Applied legal psychology*, no. 4, pp. 10–20. (In Russian)
- Pchelkina, E. P. (2021) Rol' sotrudnika ugolovno-ispolnitel'noy sistemy v formirovanii sub'ektnoy pozitsii osuzhdennogo [The role of the employee of the penal-executive system in the formation of the subject position of the convict]. In: *Ugolovno-ispolnitel'naya sistema segodnya: vzaimodeistvie nauki i praktiki [Criminal Executive System Today: Interaction of Science and Practice]*. Novokuznetsk: Kuzbass Institute of the Federal Service for the Execution of Punishments Publ., pp. 130–133. (In Russian)
- Stukanov, V. G. (2017) Psikhologicheskaya kharakteristika deformatsii pravosoзнaniya lichnosti [Psychological characteristic of deformation of legal consciousness of the individual]. *Chelovek: prestuplenie i nakazanie*, vol. 25, no. 3, pp. 356–362. (In Russian)

Zlokazov, K. V., Porozov, R. Y., Tyande, H. (2022) Otnosheniya s sotsial'nym okruzeniem kak motiv pravoposlushnogo povedeniya molodezhi: opyt kross-kul'turnogo issledovaniya [Relations with social environment as a motive for law-abiding behavior of youth: experience of cross-cultural research]. *Rossiiskij deviantologicheskij zhurnal — Russian deviantology journal*, no. 2 (3), pp. 277–287. DOI 10.35750/2713-0622-2022-3-277-287 (In Russian)

Сравнение параметров предметно-содержательного компонента мышления у младших и старших школьников с психической патологией в разные временные срезы (2012–2023)

М. В. Зверева¹, Е. А. Антонова¹, Н. В. Зверева¹

¹ Научный центр психического здоровья
115522, Россия, г. Москва, Каширское шоссе, д. 34

Сведения об авторах:

Мария Вячеславовна Зверева

SPIN: 5598-8450

ResearcherID: Q-4657-2018

ORCID: 0000-0001-9036-9503

e-mail: art@mzvereva.ru

Екатерина Андреевна Антонова

e-mail: katherine_ant@mail.ru

Наталья Владимировна Зверева

SPIN: 1459-0585

Scopus AuthorID: 8394416200

ResearcherID: H-7071-2017

ORCID: 0000-0003-3817-2169

e-mail: nwzvereva@mail.ru

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Уровень развития разных видов мышления – существенная характеристика в процессе обучения, а его диагностика – одна из важных задач в организации образовательного процесса, ее результаты определяют выбор образовательной программы при разных вариантах онтогенеза (дизонтогенеза) и на разных его этапах. Цель исследования – оценить возможные изменения предметно-содержательного компонента мышления у школьников за последние 10 лет при помощи методики «Конструирование объектов», применяемой в детской психологии. Выборка состоит из нормативной группы школьников, обучающихся в московских и региональных школах (86 человек), и клинической группы детей и подростков, проходивших стационарное лечение на базе 7-го клинического отделения ФГБНУ НЦПЗ (81 человек). По результатам пилотного исследования установлено, что существует отрицательная связь между комбинаторностью и целостностью в ответах подростков, а также продуктивностью и целостностью в ответах младших школьников (тест ранговой корреляции Спирмена). Полученные результаты требуют дальнейшего анализа: расширения нормативной и клинической выборок, поиска новых критериев оценки результатов методики, большего акцента на половозрастных аспектах и успешности обучения.

Ключевые слова: оценка когнитивной сферы, «Конструирование объектов», детская и подростковая шизофрения, школьное образование

Subject/content component of thinking in primary and secondary schoolchildren with mental disorders in different time periods (2012-2023): A comparative study

M. V. Zvereva¹, E. A. Antonova¹, N. V. Zvereva¹

¹ Mental Health Research Centre
34 Kashirskoe Highway, Moscow 115522, Russia

Authors:

Mariia V. Zvereva

SPIN: 5598-8450

ResearcherID: Q-4657-2018

ORCID: 0000-0001-9036-9503

e-mail: art@mzvereva.ru

Ekaterina A. Antonova

e-mail: katherine_ant@mail.ru

Natalia V. Zvereva

SPIN: 1459-0585

Scopus AuthorID: 8394416200

ResearcherID: H-7071-2017

ORCID: 0000-0003-3817-2169

e-mail: nwzvereva@mail.ru

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The development level of different cognitive components is essential for teaching and learning. Its assessment is one of the key aspects in the organization of education, while its results determine the choice of educational programs for different variants of ontogenesis/dysontogenesis.

The purpose of the reported study was to assess possible changes in the subject/content component of thinking in school students over the past 10 years. The assessment was made using the Construction of Objects technique commonly used in child psychopathology. The sample consisted of two groups: a normative group of children who study in Moscow and regional schools (86 people), and a clinical group of patients of the 7th clinical department of Moscow-based Mental Health Research Centre (81 people).

The results of a pilot study showed a negative relationship between 1) combinatoriality and integrity in the responses of adolescents, and 2) productivity and integrity in the responses of younger school students. The obtained results require further research, in particular, expansion of normative and clinical samples, search for new criteria for assessing the results of the Construction of Objects technique, focus on gender and age aspects and academic success.

Keywords: assessment of cognitive component, Construction of Objects, childhood and adolescent schizophrenia, school education

Введение

Исследования детской и подростковой шизофрении ведутся давно и остаются актуальными как в контексте психопатологической и патопсихологической диагностики, так и в контексте лечения и реабилитации. Когда речь идет о детях с психопатологией, обычно учитываются изменения развития (дисонтогенез) и особенности адаптации (Балакирева и др. 2022; Зверева и др. 2017; Зверева и др. 2018).

Для оценки потенциала развития и для успешной учебной деятельности необходим определенный уровень сформированности мышления. Уровень развития разных компонентов мышления – существенная характеристика в процессе обучения, а его диагностика – одна из важных задач в организации образовательного процесса, ее результаты определяют выбор образовательной программы при разных вариантах онтогенеза (дисонтогенеза) и на разных его этапах, служат критерием когнитивного развития или когни-

тивного дизонтогенеза (Зверева, Хромов 2014; Зверева и др. 2018).

В настоящее время многие ученые говорят о необходимости пересмотра психологического инструментария, а также нормативов для диагностики взрослых пациентов в связи с изменившейся социальной ситуацией развития. Эта проблема в существенной мере касается и современных школьников (как здоровых, так и с психическими расстройствами), поскольку за последние 30 лет поменялись не только социально-демографические условия и ценности общества, но и программы и формы обучения в школе (Чередникова 2014; Кобзова 2015).

Цель настоящего исследования – оценить возможные изменения предметно-содержательного компонента мышления у школьников за последние 10 лет при помощи методики «Конструирование объектов», используемой в детской психологии.

Методика «Конструирование объектов», направленная на анализ предметно-содержательной стороны мышления, способность производить анализ и синтез, применяется в детской клинической психологии уже много лет (Зверева и др. 2014). Нормативные показатели, собранные ранее (1995–2012 гг.), были опубликованы в методических рекомендациях в 2014 году. За это время анализировались разные способы оценки, добавлялись новые параметры для верификации клинических данных в психологической диагностике (Строгова и др. 2023).

В настоящее время многие дети с психической патологией обучаются в обычных общеобразовательных школах, по своему реагируя на изменения социальной ситуации и стандарта обучения (Клинические рекомендации 2021). В связи с этим возникает необходимость оценить параметры применения компактной в проведении методики «Конструирование объектов», ориентируясь на возможную смену стандартных ответов и других показателей (целостность и комбинаторность ответов) таким образом, чтобы

представить своеобразие мышления детей с патологией на разных возрастных этапах (младшая и старшая школа) в сравнении с психически здоровыми сверстниками.

Материалы и методы

Испытуемые. Выборку пилотного исследования составили условно здоровые школьники, обучающиеся в московских и региональных массовых школах (81 человек), и клиническая группа детей и подростков, проходивших стационарное лечение на базе 7-го клинического отделения ФГБНУ НЦПЗ (86 человек). Критериями включения в нормативную выборку были обучение в массовой школе и отсутствие обращения за психиатрической помощью в анамнезе. Критериями включения в клиническую группу стали школьный возраст и подтвержденный диагноз из группы эндогенных заболеваний, установленный лечащим врачом-психиатром (30 пациентов с шизотипическим расстройством, 18 – с шизофренией, по 5 пациентов с атипичным аутизмом и шизоаффективным расстройством и 28 пациентов с другими эндогенными расстройствами). В данном исследовании распределение по диагнозам не учитывалось, был важен сам факт наличия эндогенной психической патологии.

Нормативная и клиническая выборки разделялись по возрастному параметру, они были поделены внутри на три образовательных диапазона: 1. младшая школа (1–4 классы) (средний возраст $9,1 \pm 1,5$ лет); 2. средняя школа (5–9 классы) ($14,2 \pm 1,1$ лет); 3. старшая школа (10–11 классы) ($16,7 \pm 0,6$ лет). Количество испытуемых в каждом диапазоне школьного обучения в клинической и нормативной выборках было примерно одинаковым (младшая школа – 28 и 28, средняя школа – 49 и 40, старшая школа 9 и 13 человек).

Методика исследования – «Конструирование объектов» (Зверева и др. 2014). Всего 7 заданий, в каждом из которых по 4-м признакам нужно угадать или придумать соответствующий им объект. Для

проверки были выбраны 3 показателя – продуктивность, целостность и комбинаторность ответов. Продуктивность – общее количество данных ответов (в том числе и не соответствующих условиям инструкции). К целостным отнесены ответы, в которых объект имеет все заданные признаки (например, низкий, деревянный, старый, сухой – «пень»). Комбинаторность – специально оговариваемые условия, при которых какой-либо признак будет присутствовать (например, круглый, прозрачный, хрупкий, теплый – «стакан, в который налили горячий чай»).

В настоящем пилотном исследовании стандартность ответов не оценивалась, т.к. планируется определить «новые» стандартные ответы для детей и подростков на большей выборке практической нормы, подобно тому, как это было сделано для взрослых (Кобзова 2015). Экспресс-оценка полученных в нормативной выборке данных позволяет предположить изменения в выделяемых стандартных ответах в разных возрастных группах.

Результаты и их обсуждение

Первичная статистическая обработка показала значимые различия (критерий Манна – Уитни) по показателям целостности и комбинаторности в нескольких возрастных группах в норме и в патологии, при этом показатель целостности был выше в нормативной группе, а показатель комбинаторности – в клинической группе (табл. 1).

Таблица 1. Сопоставление параметров КК и КЦ ответов в нормативной и клинической группах в разных образовательных диапазонах (непараметрический анализ Манна – Уитни, ** $p=0,05$)

Класс	Коэффициент целостности (средний показатель)		Коэффициент комбинаторности (средний показатель)	
	норма	клиника	норма	клиника
1-4 классы	0,44 **	0,32 **	0,13**	0,26**
5-9 классы	0,63 **	0,52 **	0,11 **	0,21 **
10-11 классы	0,77	0,6	0,07	0,06

Для уточнения различий внутри каждой группы был проведен иерархический кластерный анализ по следующим параметрам: «продуктивность» (П), «коэффициент целостности» (КЦ), «коэффициент комбинаторности» (КК).

В нормативной и клинической группах для каждого образовательного диапазона было получено по два кластера. Кластеры в клинической и нормативной группах получились недостаточно равномерными в связи с особенностями выборки (будет исправлено в дальнейших исследованиях).

Описательные статистики по каждому кластеру нормативной и клинической групп всех образовательных диапазонов представлены в таблице 2.

Для определения различий выделенных кластеров в нормативной и клинической группах был проведен непараметрический анализ Манна – Уитни. Данные представлены в таблице 3 (отображены только значимые различия в клинической и нормативной выборках во всех образовательных диапазонах).

Можно отметить, что кластеры в нормативной группе различаются по показателю П во всех образовательных диапазонах, а в группе младших школьников значимым оказывается и показатель КЦ. Для клинической группы значимым показателем, различающим кластеры, становится П, за исключением старшей школы. Поскольку в данном сообщении не учитывались дополнительные клинические показатели, следующим шагом в продолжении работы над обновлением показателей методики будет анализ клинических факторов (возраст начала заболевания, диагноз, степень прогрессивности и т. п.), а также оценка различий по полу в клинической и нормативной выборках. Полученные на этом этапе работы данные соотносятся с материалами предыдущих исследований (Зверева, Хромов 2014), где показано, что максимальные различия между нормативной выборкой и детьми с эндогенной психической патологией выпадают на интервал от 9 до 12 лет.

Таблица 2. Данные по кластерам в нормативной и клинической группах для каждого образовательного диапазона

Группы		Кластеры	Параметры методики КО	Кол-во человек	Среднее	Станд. откл.
младшая школа	норма	1	Продуктивность	20	9,4	0,9
			К_целостности	20	0,4	0,2
			К_комбинаторности	20	0,1	0,1
		2	Продуктивность	8	6,0	0,9
			К_целостности	8	0,6	0,2
			К_комбинаторности	8	0,1	0,2
	клиника	1	Продуктивность	14	9,0	1,0
			К_целостности	14	0,3	0,1
			К_комбинаторности	14	0,3	0,2
		2	Продуктивность	13	6,3	0,9
			К_целостности	13	0,3	0,2
			К_комбинаторности	13	0,3	0,2
средняя школа	норма	1	Продуктивность	34	6,8	0,4
			К_целостности	34	0,6	0,2
			К_комбинаторности	34	0,1	0,1
		2	Продуктивность	4	8,3	0,5
			К_целостности	4	0,6	0,3
			К_комбинаторности	4	0,1	0,1
	клиника	1	Продуктивность	34	7,1	0,8
			К_целостности	34	0,5	0,2
			К_комбинаторности	34	0,2	0,2
		2	Продуктивность	15	10,9	1,5
			К_целостности	15	0,5	0,2
			К_комбинаторности	15	0,2	0,1
старшая школа	норма	1	Продуктивность	10	7,2	0,4
			К_целостности	10	0,8	0,2
			К_комбинаторности	10	0,1	0,1
		2	Продуктивность	3	11,3	1,5
			К_целостности	3	0,7	0,1
			К_комбинаторности	3	0,1	0,0
	клиника	1	Продуктивность	7	6,9	0,9
			К_целостности	7	0,6	0,3
			К_комбинаторности	7	0,1	0,1
		2	Продуктивность	2	10,5	0,7
			К_целостности	2	0,6	0,3
			К_комбинаторности	2	0,1	0,0

Таблица 3. Значимые различия между полученными кластерами в клинической и нормативной выборках (непараметрический анализ Манна – Уитни)

Группы		Показатели методики КО	U-критерий Манна – Уитни	Значимость
Младшая школа	Норма	Продуктивность	0,000	0,000
		Коэффициент целостности	122,000	0,033
	Клиника	Продуктивность	0,000	0,000
Средняя школа	Норма	Продуктивность	136,000	0,000
	Клиника	Продуктивность	510,000	0,000
Старшая школа	Норма	Продуктивность	30,000	0,007

Таблица 4. Взаимосвязь показателей П, КЦ, КК внутри сформировавшихся кластеров (тест ранговой корреляции Спирмена)

Группы		Кластеры	Параметры методики КО	Продукт	К_комб	К_целост
Младшая школа	Клиника	1	Продукт	1,000	-0,078	-,641*
Средняя школа	Норма	1	К_комб	0,011	1,000	-,395*
	Клиника	1	К_комб	0,078	1,000	-,517**

По результатам пилотного исследования, продуктивность является важным показателем для всех групп, а целостность оказывает влияние в нормативной группе младших школьников.

Далее, для уточнения взаимосвязи показателей П, КК и КЦ внутри кластеров был проведен корреляционный анализ. Полученные результаты представлены в таблице 4.

Для клинической группы младших школьников получена отрицательная корреляционная связь между параметрами П и КЦ $r = -0,641$ (при $p < 0,005$): при увеличении продуктивности, значимо падает коэффициент целостности.

Для клинической группы учащихся средней школы обнаружена значимая корреляционная связь между параметрами КК и КЦ $r = -0,517$ (при $p < 0,005$): чем выше комбинаторность, тем ниже целостность, и наоборот.

Для нормативной группы учащихся средней школы была отмечена значимая корреляция между параметрами КК и КЦ $r = -0,395$ (при $p < 0,005$), что также говорит об отрицательной связи между комбинаторностью и целостностью в подростковом возрасте.

Такие результаты согласуются с исследованиями, где показано сближение нормативной и клинической групп в подростковом возрасте по когнитивным показателям (Зверева, Хромов 2014). Тем не менее, для уточнения полученных результатов необходимо увеличить выбор-

ку для каждого образовательного диапазона.

Резюме

Данные, полученные в ходе пилотного исследования, указывают на необходимость модернизировать ключевые параметры оценки методики. Например, за последние 10 лет в разных возрастных группах стали отмечаться новые ответы, которые могут быть отнесены к стандартным, но не выделялись ранее. По-видимому, методика охватывает не только динамический (продуктивность) и операциональный (целостность) компонент мышления, но и личностный аспект (соотнесение параметров целостности, комбинаторности и стандартности). Формирование последнего связано с определенным культурно-историческим контекстом, социальной ситуацией развития и личным опытом испытуемого. Популяризация новых молодежных сообществ, развитие Интернета и другие социальные перемены могут быть факторами изменения некоторых параметров мышления в норме и при психической патологии у детей и подростков. Данной проблеме будут посвящены следующие этапы работы над модификацией методики «Конструирование объектов». Это позволит данному компактному инструменту полноценно оставаться в арсенале диагностических средств в детской клинической психологии и психологии образования.

Литература

Балакирева, Е. Е., Куликов, А. В., Головина, А. Г. и др. (2022) Особенности шизофрении у детей: клиника и терапия. *Современная терапия в психиатрии и неврологии*, № 3-4, с. 4–10.

- Зверева, Н. В., Балакирева, Е. Е., Пятницкая, Л. Н. (2018) Клиническая и психологическая характеристика детей и подростков с разными видами когнитивного дизонтогенеза. *Журнал неврологии и психиатрии С. С. Корсакова*, т. 118, № 9, с. 4–9. DOI: 10.17116/jnevro20181180914
- Зверева, Н. В., Коваль-Зайцев, А. А., Хромов, А. И. (2014) *Патопсихологические методики оценки когнитивного развития детей и подростков при эндогенной психической патологии (зрительное восприятие и мышление)*. М.: ООО «Издательство МБА», 40 с.
- Зверева, Н. В., Хромов, А. И. (2014) Специфика когнитивного дефицита у детей и подростков при шизофрении: клинические и возрастные факторы. *Медицинская психология в России*, т. 6, № 1, с. 7. DOI: 10.24411/2219-8245-2014-00005
- Зверева, Н. В., Хромов, А. И., Сергиенко, А. А., Коваль-Зайцев, А. А. (2017) Клинико-психологическая диагностика познавательной сферы у детей и подростков с нарушениями развития. *Психологическая диагностика*, т. 14, № 2, с. 6–21.
- Клинические рекомендации «Шизофрения (F20) (у детей)». [Электронный ресурс]. URL: https://cr.minzdrav.gov.ru/recomend/674_1 (дата обращения 05.09.2023).
- Кобзова, М. П. (2015) Динамика когнитивных функций и социальная адаптация у пациентов с шизотипическим расстройством (ШТР). *Медицинская психология в России*, т. 30, № 1, с. 9.
- Строгова, С. Е., Зверева, Н. В., Хромов, А. И., Симашкова, Н. В. (2023) Сопоставление психометрического и патопсихологического подходов в оценке интеллектуальной деятельности у детей и подростков с прогрессивными формами шизофрении. *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*, т. 123 (№ 2), с. 120–125. DOI: 10.17116/jnevro2023123021120
- Чередникова, Т. В. (2014) Аналитический обзор отечественных теорий нарушения мышления при шизофрении в перспективе их развития. *Социальная и клиническая психиатрия*, т. 24, № 2, с. 80–85.

References

- Balakireva, E. E., Kulikov, A. V., Golovina, A. G. et al. (2022) Osobennosti shizofrenii u detej: klinika i terapiya [Features of schizophrenia in children: clinic and therapy]. *Sovremennaya terapiya v psikiatrii i nevrologii*, no. 3-4, pp. 4–10. (In Russian)
- Cherednikova, T. V. (2014) Analiticheskij obzor otechestvennyh teorij narusheniya myshleniya pri shizofrenii v perspektive ikh razvitiya [Analytical review of domestic theories of disordered cognition in schizophrenia and perspectives for their further development]. *Social'naya i klinicheskaya psikiatriya*, vol. 24, no. 2, pp. 80–85. (In Russian)
- Klinicheskie rekomendacii "Shizofreniya (F20) (u detej)" [Clinical recommendations "Schizophrenia (F20) (in children)"]. [Online]. Available at: https://cr.minzdrav.gov.ru/recomend/674_1 (accessed 05.09.2023). (In Russian)
- Kobzova, M. P. (2015) Dinamika kognitivnykh funktsii i sotsial'naya adaptatsiya u patsientov s shizotipicheskim rasstroistvom (ShTR) [Dynamics of cognitive functions and social adaptation in patients with schizotypal disorder (STD)]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii*, vol. 30, no. 1, p. 9. (In Russian)
- Strogoval, S. E., Zvereva, N. V., Khromov, A. I., Simashkova, N. V. (2023) Sopostavlenie psikhometricheskogo i patopsikhologicheskogo podhodov v otsenke intellektual'noj deyatel'nosti u detej i podrostkov s progressivnymi formami shizofrenii [Comparison of psychometric and pathopsychological approaches in the assessment of intellectual activity in children and adolescents with progressive forms of schizophrenia.]. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii S. S. Korsakova — Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, vol. 123, no. 2, pp. 120–125. DOI: 10.17116/jnevro2023123021120 (In Russian)
- Zvereva, N. V., Balakireva, E. E., Pyatnitskaya, L. N. (2018) Klinicheskaya i psikhologicheskaya kharakteristika detej i podrostkov s raznymi vidami kognitivnogo dizontogeneza [Clinical and psychological characteristics of children and adolescents with different forms of cognitive dysontogenesis in schizophrenia]. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii S. S. Korsakova — Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, vol. 118, no. 9, pp. 4–9. DOI: 10.17116/jnevro20181180914 (In Russian)
- Zvereva, N. V., Khromov, A. I. (2014) Spetsifika kognitivnogo defitsita u detej i podrostkov pri shizofrenii: klinicheskie i vozrastnye factory [Particularity of cognitive deficits in children and adolescents

- with schizophrenia: clinical and age-related factors]. *Meditinskaya psihologiya v Rossii*, vol. 6, no. 1, p. 7. DOI: 10.24411/2219-8245-2014-00005 (In Russian)
- Zvereva, N. V., Khromov, A. I., Sergienko, A. A., Koval'-Zajcev, A. A. (2017) Kliniko-psikhologicheskaya diagnostika poznavatel'noj sfery u detej i podrostkov s narusheniyami razvitiya [Clinical and psychological diagnosis of the cognitive sphere in children and adolescents with developmental disorders]. *Psihologicheskaya diagnostika*, vol. 14, no. 2, pp. 6–21. (In Russian)
- Zvereva, N. V., Koval'-Zajcev, A. A., Khromov, A. I. (2014) *Patopsikhologicheskie metodiki otsenki kognitivnogo razvitiya detej i podrostkov pri endogennoj psikhicheskoj patologii (zritel'noe vospriyatie i myshlenie)* [Pathopsychological methods for assessing the cognitive development of children and adolescents with endogenous mental pathology (visual perception and cognition)]. Moscow: OOO "Izdatel'stvo MBA" Publ., 40 p. (In Russian)

Оценка произвольного слухоречевого запоминания детей школьного возраста при психической патологии в разные временные срезы (1990-е, 2000-е, 2010-е гг.)

Н. В. Зверева¹, Д. С. Клак¹, С. Е. Строгова¹

¹ Научный центр психического здоровья
115522, Россия, г. Москва, Каширское шоссе, д. 34

Сведения об авторах:

Наталья Владимировна Зверева

SPIN: 1459-0585

Scopus AuthorID: 8394416200

ResearcherID: H-7071-2017

ORCID: 0000-0003-3817-2169

e-mail: nwzvereva@mail.ru

Дарья Сергеевна Клак

e-mail: dariaklak@gmail.com

Светлана Евгеньевна Строгова

SPIN: 3467-3059

Scopus Author ID: 57193738720

ResearcherID: Q-4524-2018

ORCID: 0000-0002-1777-3670

e-mail: svetlana.strogorova0101@gmail.com

© Авторы (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Произвольное запоминание – одна из основ учебной деятельности. Наличие психической патологии по-разному влияет на состояние, особенности формирования произвольной слухоречевой памяти. У школьников с психической патологией в разные временные периоды мнестическая деятельность находится под влиянием социальной ситуации развития, новых обучающих технологий и лечения, определяющего возможности адаптации психически больных детей в социуме. Патология круга шизофрении устойчиво встречается как вариант дизонтогенеза, эти дети нуждаются в адаптации и определении возможностей обучения в школе по когнитивным характеристикам.

Цель. Оценка параметров слухоречевой памяти школьников в методике «10 слов» при психической патологии круга шизофрении и в норме развития в разные временные интервалы (90-е, 2000-е, 2010-е гг.).

Применение одного методического средства в разные временные периоды (с интервалом около 10 лет) может выявить динамику, связанную с социальной ситуацией развития, или с конкретным диагнозом, возрастом пациентов.

Методика: методика «10 слов».

Выборка: Всего 284 испытуемых от 7 до 17 лет: клиническая выборка 174 пациента (116 мальчиков и 58 девочек) детского клинического отделения ФГБНУ НЦПЗ, обследованных в разные десятилетия (51, 48 и 75 пациентов соответственно); контрольная группа 110 детей и подростков практической нормы (62 мальчика и 48 девочек) (2010–2020-е гг.).

Результаты. Проанализированы протоколы заучивания 10 слов учениками младшей, средней и старшей школы с психической патологией и нормы развития. Статистическая обработка и сравнительное описание выборок (диагноз, возраст, временной период обследований) выявили, что показатели клинических выборок не различались при сопоставлении по временным интервалам, т. е. разницы по годам исследования в целом не обнаружено. Отдельно проведен анализ по факторам возраста и диагноза, сопоставление нормативной и клинических групп выявило ряд статистически значимых различий, более выраженных в период младшей-средней школы. Показано достоверное различие показателей практической нормы и больных детским типом шизофрении (F20), а также получены различия между детским типом шизофрении и шизотипическим расстройством (F21).

Резюме. Полученные данные больше указывают на роль диагноза и возраста пациентов в состоянии слухоречевой памяти, чем фактора временного интервала обследования.

Ключевые слова: методика «10 слов», произвольная слухоречевая память, школьный возраст, шизофрения, шизотипическое расстройство

Valuation of arbitrary auditory-verbal memory in school students with mental disorders in different time periods (1990s, 2000s, 2010s)

N. V. Zvereva¹, D. S. Klak¹, S. E. Strogova¹

¹ Mental Health Research Centre
34 Kashirskoe Highway, Moscow 115522, Russia

Authors:

Natalia V. Zvereva

SPIN: 1459-0585

Scopus AuthorID: 8394416200

ResearcherID: H-7071-2017

ORCID: 0000-0003-3817-2169

e-mail: nwzvereva@mail.ru

Daria S. Klak

e-mail: dariaklak@gmail.com

Svetlana E. Strogova

SPIN: 3467-3059

Scopus Author ID: 57193738720

ResearcherID: Q-4524-2018

ORCID: 0000-0002-1777-3670

e-mail: svetlana.strogova0101@gmail.com

Copyright:

© The Authors (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Arbitrary auditory-verbal memory is fundamental in learning. It is a criterion of readiness to school and an important component of successful learning. Mental disorders have a different effect on the development and features of arbitrary auditory-verbal memory. Depending on the time period, memory development in school students with mental disorders is influenced by social factors, new educational technologies, and new methods of therapy to facilitate social adaptation of such children. The pathology of schizophrenia is a common form of dysontogenesis in children. Such children need adaptation and special programmes to identify their schooling capabilities.

The study aimed to evaluate the parameters of auditory-verbal memory in normal and schizophrenic school students in different time periods (1990s, 2000s, 2010s) using the Ten Words method.

The study involved 284 participants (aged 7 to 17 years): the clinical sample of 174 patients (116 boys and 58 girls) of Children's Clinical Department of Mental Health Research Center tested at different time periods (51, 48 and 75 patients); and the control group of 110 normal children and adolescents (62 boys and 48 girls, 2010s–2020s).

The study analyzed the protocols of how normal and schizophrenic primary, middle and high school students memorized ten words. Statistical and comparative analysis of the two samples (diagnosis, age, time period of testing) showed that the results of the clinical sample do not differ by time periods, i.e., the results do not depend on the years of testing. The factors of age and diagnosis were analyzed separately. Here, the comparison revealed statically significant differences, which are especially pronounced in primary and middle school students. The study found reliable differences in the characteristics of practical normality in patients with childhood schizophrenia type (F20). Besides, the study revealed differences between childhood schizophrenia and schizotypal disorder (F21).

To conclude, as regards the development of auditory-verbal memory, the obtained data point at a larger contribution of such factors as patients' age and diagnosis than the time factor of a testing period.

Keywords: Ten Words method, arbitrary auditory-verbal memory, school age, schizophrenia, schizotypal disorder

Введение

Произвольное запоминание – одна из основ учебной деятельности, критерий готовности к школе, важная составляющая успешности обучения. Наличие психической патологии по-разному влияет на состояние, особенности формирования произвольной слухоречевой памяти. У школьников с психической патологией в разные временные периоды мнестическая деятельность находится под влиянием социальной ситуации развития, новых обучающих технологий, но также и лечения, определяющего возможности адаптации психически больных детей в социуме. Работы психологов показывают значение для успешности запоминания (произвольной слухоречевой памяти) факторов возраста ребенка, наличия патологии психики, задержек развития или иных вариантов дизонтогенеза (Аношечкина и др. 2019; Величенкова, Гусева 2022; Луговая и др. 2020; Самойлова, Епишин 2016). Патология круга шизофрении не самая частотная среди всех вариантов дизонтогенеза, но эти дети нуждаются в адаптации и определении возможностей обучения в школе по когнитивным характеристикам (Зверева, Балакирева 2017; Зверева и др. 2021). Есть работы, в которых проводится сопоставление разных средств диагностики (Бурдукова и др. 2017) или обсуждаются плюсы и минусы уже известных средств (Словаренко и др. 2020). Для оценки произвольной слухоречевой памяти пациентов с заболеваниями круга шизофрении мы выбрали методику «10 слов», в которой социокультурные компоненты представлены на наш взгляд, минимально, а больший вклад в успешность запоминания вносят индивидуальные особенности субъектов – возраст и состояние психического здоровья, но это предположение требует проверки.

Цель. Оценка параметров слухоречевой памяти детей и подростков в методике «10 слов» при психической патологии круга шизофрении и в норме развития в разные временные интервалы (1990-е, 2000-е, 2010-е гг.).

Применение одного методического средства в разные временные периоды (с интервалом около 10 лет) может показать динамику, связанную с социальной ситуацией развития, с конкретным видом психического нарушения (диагнозом), либо их сложным взаимодействием. Вопрос о наличии изменений параметров произвольного слухоречевого запоминания в связи с меняющейся социальной ситуацией развития являлся основным при постановке исследования. Поскольку в исследование включены дети и подростки в норме развития и при психической патологии круга шизофрении, мы вправе были предполагать, что изменения параметров могут определяться преимущественно в связи с изменением возраста испытуемых и наличием психиатрического диагноза.

Материалы и методы

Выборка: Клиническую выборку составили 174 пациента школьного возраста (от 7 до 17 лет), обучающиеся в средней общеобразовательной школе, с подтвержденными врачами-психиатрами НЦПЗ диагнозами шизофренического спектра, включающими в себя шизофрению (F20 – 101 человек, 68 мальчиков и 33 девочки) и шизотипическое расстройство (F21 – 73 человека, 48 мальчиков и 25 девочек). Выделено 3 подвыборки: ГШ1 – группа испытуемых с началом заболевания в 1990-х годах (с 1996 по 1998) (51 ребенок, 37 мальчиков); ГШ2 – группа испытуемых с началом заболевания в 2000-х годах (с 2004 по 2006) (49 детей, 29 мальчиков); ГШ3 – группа испытуемых с началом заболевания в 2010-х годах (с 2012 по 2014) (75 детей, 50 мальчиков); это были пациенты детского клинического отделения ФГБНУ НЦПЗ, проходившие лечение в стационаре. Все пациенты осмотрены на спецлечении, но в состоянии, близком к ремиссии (ближе к выписке). Контрольная группа условной нормы представлена школьниками 1–11 классов, у которых не было обращений к психиатрам по поводу состояния здоровья, осмотр

ренными в 2013-2023 гг., всего 110 школьников (48 девочек и 62 мальчика), также как ориентиры выступали материалы нормативной выборки из методических рекомендаций (1996–2015) (Зверева и др. 2017).

Методика. Применялась методика заучивания 10 слов по Лурия в варианте, закреплённом в методических рекомендациях 2017 года (Зверева и др. 2017). Всего было 5 предъявлений и отсроченное воспроизведение после интервала не менее 40 минут. Параметры анализа соответствовали выделенным в методических рекомендациях (2017): НП – объём непосредственной слухоречевой памяти (ед. объёма – количество слов); ОП – объём отсроченного воспроизведения (ед. объёма – количество слов); ЭП – эффективность запоминания, % от возможного, вычислялся по результатам 5 предъявлений; УП – успешность заучивания (доля успешно запомнившихся 10 слов с 5 предъявлений в каждой возрастной группе). Дополнительно нами был введен показатель сопоставления разницы ОП и НП (оценивалась доля тех, у кого эта разница отрицательная, в % по группе). Применялась описательная статистика, а также оценивалась достоверность различий (критерии Манна – Уитни, Краскала – Уоллиса и Фишера) с помощью SPSS v.26.

Результаты

В работе последовательно сопоставлялись выделенные параметры памяти в руппах ГШ 1, ГШ2 и ГШ3 и КГ, а также оценивалось изменение в связи с наличием определенного диагноза (во всей выборке) и возраста – по уровню школьного обучения (младшая – 1–4 класс; средняя – 5–9 класс и старшая – 10–11 класс школы). Проведена первичная статистическая обработка и сравнительное описание выборок (диагноз, возраст, пол, временной период обследований). Данные представлены в таблицах 1–3.

Различий между сопоставляемыми группами по десятилетиям не обнаружено (см. табл.2).

Поскольку разницы по годам исследования в целом не обнаружено, то подробнее рассматриваются фактор возраста и диагноза, а также появляется возможность сопоставлять всех пациентов с нормативными данными очерченного временного интервала.

Результаты таких сопоставлений представлены в таблицах 3–4.

Следующим форматом сопоставления показателей памяти было сравнение параметров произвольной слухоречевой памяти у пациентов разных возрастных групп (по уровню школы: начальная, средняя, старшая) (таблица 5).

Таблица 1. Показатели произвольной слухоречевой памяти в сопоставляемых группах испытуемых

Группа испытуемых	НП (среднее по группе)	ОП (среднее по группе)	ЭП (среднее по группе)	УЗ (процент по группе)	ОП-НП ниже 0 (процент по группе)
ГШ1	5,0±1,1	6,1±2,5	69±15	43	19
ГШ2	5,2±1,5	6,3±2,3	71±14	48	17
ГШ3	4,5±1,75	6,2±2,4	68±17	39	20
КГ	5,3±1,7	7,0±2,1	76±12	50	16

Таблица 2. Значимость различий по критерию Краскала – Уоллиса для независимых выборок при сопоставлении показателей памяти по десятилетиям в клинических подгруппах

Пп.	НП	ОП	ЭП	ОП-НП(разница)
F20	0,256883	0,982367	0,793653	0,345568
F21	0,15297	0,994333	0,897406	0,169375

Таблица 3. Сравнение всех показателей памяти по клиническим подгруппам и нормативной выборке

Сопоставляемые группы	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная Статистика критерия	Значимость	Скор. значимость*
F20-N	33,335	11,217	2,972	,003	,009
F20-F21	-39,438	12,497	-3,156	,002	,005
N-F21	-6,104	12,255	-,498	,618	1,000

Примечание: * – в значения значимости внесена поправка Бонферрони для нескольких испытаний.

Таблица 4. Показатели произвольной слухоречевой памяти в диагностических группах (в целом по клинической и нормативной выборке)

показатели Группа испытуемых	НП (среднее по группе)	ОП (среднее по группе)	ЭП (среднее по группе)	УЗ (% по группе)	ОП-НП меньше 0 (% по группе)
F20	4,9±1,6	5,9±2,7	68±17	40	27
F21	4,8±1,5	6,6±1,9	71±13	46	8
КГ	5,3±1,6	7,0±2,08	76±12	50	16

Таблица 5. Показатели произвольной слухоречевой памяти в группах младших, средних и старших школьников по диагнозам в клинической и в нормативной выборке

Группа испытуемых	НП (среднее по группе)	ОП (среднее по группе)	ЭП (среднее по группе)	УЗ (% по группе)	ОП-НП ниже 0 ((% по группе)
1-4 класс F20	4,2±1,6	5,4±2,8	60±17*	28	25
1-4 класс F21	3,8±1,5	6,2±1,9	64±15*	20	4
1-4 класс КГ	4,7±1,6	6,4±2,2	71±12	37	19
5-9 класс F20	5,3±1,4*	6,04±2,7*	72±15*	45*	36
5-9 класс F21	5,3±1,1*	6,7±2,1*	75±10*	61*	13
5-9 класс КГ	6,0±1,4	7,6±1,6	82±8	64	18
10-11класс F20	5,4±1,5	6,7±2,4	73±17	54	23
10-11класс F21	5,3±1,8	7,4±1,3	75±11	50	0
10-11 класс КГ	6,7±1,4	8,8±1,2	86±10	100	0

Примечание: * – различия достоверны между клиническими группами F20 и F21 на уровне $p \leq 0,05$.

Различия между показателями нормативной и клинической групп статистически значимы по ряду параметров. Так, достоверно отличается улучшение показателя отсроченного запоминания по сравнению с начальным объемом попарно во всех школьных выборках контрольной группы и всех трех групп больных (критерий Фишера, $p \leq 0,01$). Отметим, что показатели контрольной группы и пациентов с шизотипическим расстройством не имеют статистически достоверных отличий по большинству параметров во всех вариантах сопоставления. Общим для всех детей в обеих выборках, и нормативной, и клинической, является поступательный рост всех показателей с возрастом. Отдельно следует отметить высокую успешность запоминания (100%) у учеников

старшей школы в нормативной выборке. Возможность указывать на положительную возрастную динамику проистекает из полученных данных об отсутствии различий между клиническими группами в разные временные срезы.

Резюме

Показано отсутствие различий по всем показателям слухоречевой памяти между клиническими группами, обследованными в разные временные периоды (90-е, 2000-е и 2010-е годы). Полученные данные сопоставления показателей произвольной слухоречевой неопосредованной памяти в разные десятилетия диагностики клинических подгрупп больше указывают на роль диагноза в состоянии слухоречевой памяти, чем фактора временного

интервала обследования. Также они указывают скорее на индивидуальную природу «механической» памяти. Второй важный фактор – возраст (определялся в исследовании по уровню школьного обучения) – показывает положительную динамику основных показателей произвольного слухоречевого запоминания несвязанного набора стимулов по материалам описательной статистики. Оценка одновременно факторов возраста (образовательного периода в обучении) и состояния психического здоровья (наличие диагноза круга шизофрении) показывает, что максимальные различия с нормативной группой сверстников отмечаются в младшей и средней школах, тогда как ученики старшей школы не обнаруживают достоверных различий. При этом более выраженными нарушениями показателей слухоречевой произвольной памяти оказываются у детей с диагнозом F20.8 – «шизофрения детский тип» по МКБ 10, что сходно с данными других исследований (Хромов и др. 2021). Полученные данные

могут быть полезны психологам образования, более всего тем, кто работает в системе инклюзии.

Настоящее исследование имеет определенные ограничения, прежде всего, неравномерное количество испытуемых в клинических подгруппах, отсутствие лонгитюдного анализа. Новой задачей изучения состояния памяти при психической патологии у детей и подростков должно стать расширение выборки, наблюдение индивидуальной динамики развития детей как в норме, так и при психической патологии, кроме того необходимо продолжать исследование модальной специфики памяти с учетом пола испытуемых, формирования произвольной регуляции, разнообразных клинических показателей (возраст начала и длительность заболевания, прогрессивность, наличие дизонтогенеза), а также оценки различий по видам памяти, прежде всего смысловой, прочно связанной как с развитием мышления, так и с усвоением социального опыта.

Литература

- Антошечкина, Г. К., Литвинова, А. Г., Верхотурова, Н. Ю. (2019) Особенности слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. *Мир науки. Педагогика и психология*, т. 7, № 5, с. 1–10.
- Бурдукова, Ю. А., Алексеева, О. С., Чижова, В. А., Щеглова, А. В. (2017) Связь вербальной памяти и пространственной рабочей памяти с интеллектом у детей 10-11 лет. *Психолого-педагогические исследования*, т. 9, № 4, с. 43–50. DOI: 10.17759/psyedu.2017090405
- Величенкова, О. А., Гусева, В. Г. (2022) Выполнение слухоречевых проб школьниками с трудностями в обучении. *Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки*, т. 164, кн. 1-2, с. 28–40. DOI: 10.26907/2541-7738.2022.1-2.28-40
- Зверева, Н. В., Балакирева, Е. Е. (2017) Произвольная модально-специфическая память у детей и подростков при разных типах дизонтогенеза: оценка эффективности запоминания. *Современная терапия в психиатрии и неврологии*, № 2, с. 23–28.
- Зверева, Н. В., Хромов, А. И., Сергиенко, А. А., Коваль-Зайцев, А. А. (2017) *Клинико-психологические методики оценки когнитивного развития детей и подростков при эндогенной психической патологии (память и внимание)*. М.: ООО «Сам полиграфист», 48 с.
- Луговая, В. Ф., Пискунова, Е. В., Проект, Ю. Л. (2020) Анализ характеристик памяти как элемента когнитивной сферы старшеклассников в контексте их субъективной зависимости от цифровых технологий. *Письма в Эмиссия. Офлайн*, № 10. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44781153_91331460.pdf (дата обращения 01.10.2023).
- Самойлова, В. М., Епишин, В. Е. (2016) Слухоречевая память дошкольников с ОВЗ как показатель разновидности дизонтогенеза. В кн.: Н. В. Зверева, И. Ф. Рощина (ред.). *Диагностика в медицинской (клинической) психологии: традиции и перспективы (к 105-летию С. Я. Рубинштейн)*. Сборник материалов научно-практической конференции с международным участием 29-30 ноября 2016 г. М.: ООО «Сам Полиграфист», с. 318–322.

- Словаренко, Е. Д., Яремченко, П. И., Хохлов, Н. А. (2020) Нормативные характеристики выполнения методики «Заучивание 10 слов» и способы выявления установочного поведения при исследовании памяти. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*, № 3, с. 52–85.
- Хромов, А. И., Зверева, Н. В., Сергиенко, А. А., Строгова, С. Е. (2021) Динамика показателей произвольной слухоречевой памяти детей и подростков с эндогенной психической патологией на фоне лечения. *Психиатрия*, № 19 (1), с. 63–73. DOI: 10.30629/2618-6667-2021-19-1-63-73

References

- Antoshetkhkina, G. K., Litvinova, A. G., Verchoturova, N. Ju. (2019) Osobennosti slukhorechevoj pamyati uhashchihsya mladshogo shkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya [Peculiarities of auditory-verbal memory of primary school children with mental retardation]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya — World of Science. Pedagogy and psychology*, vol. 7, no. 5, pp. 1–10. (In Russian)
- Burdukova, Yu. A., Alekseyeva, O. S., Chizhova, A. V. (2017) Svyaz' verbal'noj pamyati i prostranstvennoy rabochej pamyati s intellektom u detej 10-11 let [The connection between verbal memory and spatial working memory and intelligence in children 10-11 years old]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, vol. 9, no. 4, pp. 43–50. (In Russian)
- Khromov, A. I., Zvereva, N. V., Sergienko, A. A., Strogova, S. Ye. (2021) Dinamika pokazatelej proizvol'noj slukhorechevoj pamyati detej i podrostkov s endogennoj psikhicheskoy patologiej na fone lecheniya [Dynamics of voluntary auditory-verbal memory indicators children and adolescents with endogenous mental pathology during treatment]. *Psikhiatriya — Psychiatry*, vol.19 (1), pp. 63–73. (In Russian)
- Lugovaya, V. F., Piskunova, Ye. V., Proyeckt, Yu. L. (2020) Analiz kharakteristik pamyati kak elementa kognitivnoy sfery starsheklassnikov v kontekste ikh sub'ektivnoy zavisimosti ot tsifrovyykh tekhnologij [Analysis of the characteristics of memory as an element of the cognitive sphere of high school students in the context of their subjective dependence on digital technologies]. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn*, no. 10. [Online]. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_44781153_91331460.pdf (accessed 01.10.2023). (In Russian)
- Samoylova, V. M., Epishin, V. Ye. (2016) Slukhorechevaya pamyat' doshkol'nikov s OVZ kak pokazatel' raznovidnosti dizontogenii [Auditory memory of preschool children with disabilities as an indicator of a type of dysontogeny]. In: N. V. Zvereva, I. F. Roshchina (eds.). *Diagnostika v meditsinskoj (klinicheskoy) psikhologii: traditsii i perspektivy (k 105-letiyu S. Ya. Rubinshtejn). Sbornik materialov nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezdunarodnym uchastiem 29-30 noyabrya 2016 g.* [Diagnostics in medical (clinical) psychology: traditions and prospects (to the 105th anniversary of S. Ya. Rubinstein). Collection of materials of the scientific and practical conference with international participation on November 29-30, 2016]. Moscow: OOO "Sam poligrafist" Publ., pp. 318–322. (In Russian)
- Slovarenko, Ye. D., Yaremenko, P. I., Khokhlov, N. A. (2020) Normativnye kharakteristiki vypolneniya metodiki "Zauchivaniye 10 slov" i sposoby vyyavleniya ustanovochno go povedeniya pri issledovanii pamyati [Normative characteristics of the implementation of the "Learning 10 words" technique and methods for identifying attitudinal behavior in the study of memory]. *Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoy Sibiri*, no. 3, pp. 52–85. (In Russian)
- Velichenkova, O. A., Guseva, V. G. (2022) Vypolneniye slukhorechevykh prob shol'nikami s trudnostyami v obuchenii [Performing auditory-speech tests by schoolchildren with learning difficulties]. *Uchenyye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya Gumanitarnyye nauki*, vol. 164, book 1-2, pp. 28–40. (In Russian)
- Zvereva, N. V., Balakureva, Ye. Ye. (2017) Proizvol'naya modal'no-spetsificheskaya pamyat' u detej i podrostkov pri raznykh tipakh dizontogeneza: otsenka effektivnosti zapominaniya [Variable modality-specific memory in children and adolescents with different types of dysontogenesis: assessment of the effectiveness of memorization]. *Sovremennaya terapiya v psikhiiatrii i nevrologii*, no. 2, pp. 23–28 (In Russian)
- Zvereva, N. V., Khomov, A. I., Sergienko, A. A., Koval'-Zaytsev, A. A. (2017) *Kliniko-psikhologicheskie metodiki otsenki kognitivnogo razvitiya detej i podrostkov pri endokrinnoj psikhicheskoy patologii (pamyat' i vnimanie)* [Clinical psychology methodologies rating of cognitive development of children and teenagers at endocrinology mental disorder]. Moscow: OOO "Sam poligrafist" Publ., 48 p. (In Russian)

Организационная диагностика в подготовке социального психолога

Е. В. Звонова¹

¹ Российский государственный социальный университет
129226, Россия, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4

Сведения об авторе:

Елена Владимировна Звонова

SPIN: 5448-8427

Scopus AuthorID: 57200569767

ResearcherID: AAG-1193-2021

ORCID: 0000-0001-9271-8367

e-mail: zevreturn@yandex.ru

© Автор (2023).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Вопрос подготовки социального психолога, способного работать в современной организации, остается актуальным на протяжении ряда лет. Особое внимание привлекает вопрос формирования знаний и умений молодого специалиста в области проведения диагностики и экспериментальных исследований в организации. Сложность заключается в том, что данная профессиональная компетентность требует комплексной подготовки и учета контекста исследования, поскольку организационная диагностика и психологические исследования в организации проводятся в рамках оценки человеческого ресурса как важнейшего условия достижения поставленных организацией целей своего дальнейшего развития и нацелены на решение конкретных проблем отдельной организации,

столкнувшейся с определенным вопросом в области функционирования и коммерческой эффективности. Психологические характеристики людей должны представить инструменты, которые могут помочь данные вопросы решить.

Психологическая диагностика в организации и психологические исследования в организации выполняются в конкретной теоретической парадигме (концепция менеджмента, в которой работает организация; целостная психологическая теория). Используемые методы в организационной диагностике должны соответствовать своим стандартизированным и апробированным оригиналам.

Психология, как и все науки, динамично развивается в современном мире, и многие явления по мере их изучения усложняются и приобретают более глубокие смысловые нагрузки. Упрощение, использование уважаемых, но давно уже содержательно устаревших определений не может иметь место в современных исследованиях в организациях.

Особую остроту имеет проблема умения определять целевую группу исследования и формировать репрезентативную выборку.

Решающую роль в подготовке социальных психологов для организации играет возможность организации и проведения полноценных практикумов в реальном контексте работы организаций разного профиля с последующим представлением результатов исследования в виде оформленного текста.

В рамках практико-ориентированных курсов формирование компетентности психолога-исследователя может иметь решающую роль при подготовке психологов для дальнейшей успешной адаптации и профессионального развития в организации.

Ключевые слова: социальная психология, организационный психолог, диагностика, эксперимент в организации, экспериментальная выборка

Organizational diagnostics in training social psychologists

E. V. Zvonova¹

¹ Russian State Social University
4 Wilhelm Pieck Str., Moscow 129226, Russia

Author:

Elena V. Zvonova

SPIN: 5448-8427

Scopus AuthorID: 57200569767

ResearcherID: AAG-1193-2021

ORCID: 0000-0001-9271-8367

e-mail: zevreturn@yandex.ru

Copyright:

© The Author (2023).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. For several years, training social psychologists capable of working in a modern organization has remained a relevant issue. Of special interest is the development of knowledge and skills in young professionals who will engage in diagnostics and experimental research. Such professionals require comprehensive training with due regard given to the specific non-simulated research context. The challenge is that organizational diagnostics and psychological research in an organization are part of the assessment of human resources, while human resources are instrumental in achieving its goals and ensuring its further development. Thus, diagnostics and psychological research aim to solve specific problems of an individual organization facing challenges in its functioning and commercial efficiency. In particular, these are psychological characteristics of people that should

provide tools to solve these issues.

Psychological diagnostics and research in an organization are carried out in a specific theoretical paradigm (management concept of the organization; a holistic psychological theory). The methods used in organizational diagnostics must correspond to their standardized and proven originals.

Like all other sciences, psychology is seeing a dynamic development. It implies that many phenomena under study are becoming more complex and keep acquiring a deeper meaning. Hence, research in modern organizations cannot rely on simplification or commonly recognized yet obsolete definitions.

A very serious professional challenge to an organizational psychologist doing a study is the identification of a target group and/or a representative sample.

The training of organizational psychologists will definitely benefit from non-simulated 'hands-on' workshops in organizations from different sectors of economy with the subsequent presentation of research results as a structured text.

Practical courses should primarily focus on the formation of the research competence in to-be psychologists to ensure successful adaptation and professional development of young professionals within an organization.

Keywords: social psychology, organizational psychologist, diagnostics, experiment in an organization, experimental sample

Организационная диагностика и психологические исследования в организации проводятся в рамках оценки людей, человеческого ресурса или человеческого потенциала как важнейшего условия достижения поставленных организацией целей своего дальнейшего развития.

Необходимо обратить внимание на следующие вопросы.

1. Организационная диагностика и любые психологические исследования в организации не решают фундаментальных проблем психологии и не выполняют функцию глобальной оценки людей. Ор-

ганизационная диагностика нацелена на решение конкретных проблем отдельной организации или группы компаний, которые столкнулись с определенной проблемой в области эффективности функционирования организации в целом и проблем коммерческой эффективности. Психологические характеристики людей должны представить инструменты, которые могут помочь данные вопросы решить. Конечно, в рамках выполняемых задач могут быть получены данные, которые в дальнейшем будут рассматриваться как пилотные для фундаментальных исследований, но самой организации, в которой были полученные пилотные данные, скорее всего, уже это не будет интересно, так как история организации уйдет далеко вперед. Поэтому любое психологическое исследование в организации преследует конкретные, коммерческие цели, и сколь бы хороши и привлекательны не были бы полученные результаты, если они не детерминируют повышение эффективности, то с точки зрения практики они не представляют интереса.

2. Психологическая диагностика в организации и психологические исследования в организации, несмотря на кажущуюся сиюминутность поставленных задач, должны быть выполнены в совершенно конкретной теоретической парадигме, которая должна опираться: а) на конкретную концепцию менеджмента, в которой реально работает (а не декларирует свое присутствие) организация; б) на внятную, целостную, имеющую отношение к деятельности и взаимоотношениям взрослых людей и организованных групп, профессионалов, включенных в целенаправленный процесс достижения эффективности организации, психологическую теорию. Решение организационных проблем вне учета реальной управленческой концепции не приводит к положительным результатам, а декларативные лозунги личностно ориентированного менеджмента «с человеческим лицом» в ситуации сознательно создаваемого рабского труда образуют супер-

неблагоприятный контекст для решения организационных проблем, и проводимое исследование только усугубляет внутреннее неблагополучие организации.

3. Используемые методы в организационной диагностике должны соответствовать своим оригиналам. Хотя «академическое исследование» и исследование в организации, которое представляет, по сути, «эксперимент *ad hoc*», являются внешне схожим процессом, где используются различные методы и приемы для проверки гипотез о причинах поведения людей и их психологических характеристиках, поскольку понимание психологического склада сотрудников является ключом к эффективному управлению человеческими ресурсами, от найма до выхода на пенсию, разрыв между научными данными и организационной практикой психологической оценки по-прежнему велик. Это сподвигает многих практиков к достаточному вольному обращению с методологией методов и методик, которые они применяют для получения данных. Сокрытие, использование частями, нарушение процедур и другие недопустимые вещи приводят к тому, что результаты исследований могут порадовать только мусорную корзину, а бизнесмены и менеджеры получают лишнее подтверждение несостоятельности психологии в решении конкретных проблем. Тенденция практиков к упрощению процедур и в приверженности к субъективным методам оценки можно объяснить как результат двух когнитивных искажений: иллюзии контроля как переоценки своей способности контролировать события и эффекта самоуверенности.

4. О содержании предмета исследования. Психология, как и все науки, динамично развиваются в современном мире, и многие явления, по мере их изучения, усложняются и приобретают более глубокие смысловые нагрузки. Например, понятие «медиаграмотность» (термин, потребовавший серьезной работы международных групп глобальной организации ЮНЕСКО), обозначает не только знание,

на какие кнопки нужно нажать, чтобы включить, найти, сохранить и т. д. информацию, но в данном понятии содержится большой блок, характеризующий умение работать (анализировать, делать выводы, структурировать и т. д.) с информацией, а также целый блок, определяющий оценку самооффективности субъекта, действующего в информационной среде (создающего ее в том числе). Упрощение, использование уважаемых, но давно уже устаревших содержаний, определений, изучение не того, что есть, а того, как оно представлялось лет 50 назад, не могут иметь место в современных исследованиях в организациях.

5. Вопрос выборки является одним из самых проблемных и носит характер старого заскорузлого проклятья. Трудно представить хоть один вопрос эффективности функционирования организации, требующий серьезного исследования, который если не детерминирован, то может быть решен только при непосредственном участии представителей менеджмента высшего звена и первого лица компании. Психологический профиль именно этих людей играет основную роль при разработке рекомендаций и проведении прогностического анализа. Однако именно эти люди, чьи психологические характеристики, личностные качества и профессионализм выполняют фундаментальную роль в функционировании организации, чаще всего не участвуют в исследованиях. При приверженности квазистратифицированной выборке, необходимо отметить, что определенные группы работников организации, особенно малочисленные (как руководство компании), но обладающие высоким весом значимости, должны быть представлены 100% в моделируемой выборке. В продолжение данного вопроса, необходимо разделять руководителей-собственников и руководителей – наемных менеджеров, которые представляют два психологических разных профиля, и это необходимо учитывать.

Начиная работу с компанией, мы внимательно изучаем рынок, на котором данная компания функционирует. Отраслевой анализ используется аналитиками для понимания уровня развития и позиции организации в отрасли по отношению к конкурентам. Существует несколько методов. Например, модель конкурентных сил (Пять сил Портера) (Porter 1980). Модель предполагает, что пять факторов оказывают решающее влияние на развитие компании: 1) уровень конкуренции рынка, возможное наличие государственного регулирования, и доля рынка, занимаемая организацией; 2) сложность появления на рынке новых участников; 3) количество поставщиков и их возможность влиять на процессы рынка; 4) «рыночная сила покупателей», которая определяется количеством реальных и потенциальных покупателей, малое количество покупателей делает продавцов достаточно зависимыми от желания и воли покупателей; 5) наличие других отраслей, способных заменить продукцию компании.

Другим методом может выступить анализ широких факторов, PEST-анализ, который фокусирует внимание на 4 глобальных факторах:

1. политика (Political) – экономическое регулирование, налоги, законодательство в области регулирования труда и экологии, политическая стабильность, реальные благоприятные условия для ведения бизнеса;
2. экономика (Economic) – характеристики инфляции, обменный курс, условия на рынке капитала и пр.;
3. социальный фактор (Social) – характеристики населения, потенциальных сотрудников и потребителей, тенденции поведения, наличие социальных движений и пр.;
4. технологии (Technological) – достижения и разработки, непосредственно влияющие на развитие бизнеса и образ жизни людей.

Могут быть использованы и другие методы анализа, например, SWOT-анализ (strength — сила; weakness — слабости;

opportunity — возможность, threat — угроза), анализ бизнес-единиц компании (Business Unit Management), Матрица Бостонской консультативной группы, Матрица «МакКинзи» («Привлекательность отрасли – стратегическое положение предприятия»), PIMS (profit impact of market strategy, анализ рыночной стратегии на прибыль организации) и другие.

Результаты общего анализа позволяют перейти к анализу концепции менеджмента, которой придерживается руководство компании. В настоящее время имеет смысл рассматривать современные концепции менеджмента, среди которых следует указать:

1. основные положения менеджмента качества (Quality management);
2. концепция управления по целям (Management by Objectives);
3. менеджмент проведения изменений (Change management);
4. менеджмент проведения проектов (Project management);
5. Agile-подход.

Выводы

Каждая концепция менеджмента предполагает определенные цели развития компании, методы и приемы работы, а также разные требования к набору компе-

тенций сотрудников. Практически все модели управления и исследований разработаны в конкретной концепции менеджмента. Например, оригинальная методика «Цифровой код организации» позволяет консультанту, исследователю, руководителю или собственнику оценить состояние своей организации, увидеть те аспекты организационного развития, которые требуют вмешательства, и понять направления ее развития. Методика позволяет определить проблемные узлы и ключевые противоречия, мешающие работе организации как живого организма (Снесарева, Скриптунова 2020).

Система практических занятий по организационной диагностике позволяет организовать систематические задания по диагностике, что позволяет формировать профессиональные компетенции, определять направления студенческих профессиональных интересов. В дальнейшем, после окончания обучения, многие студенты продолжают исследования в рамках своей профессиональной деятельности в рамках государственных программ (Баишева, Звонова 2022), решения актуальных вопросов практической психологии (Звонова, Петракова 2022), профессионального развития (Салмина, Звонова, Елизарова 2021).

Литература

- Баишева, Л. Э., Звонова, Е. В. (2022) Социально-психологическое сопровождение в программах переподготовки безработных. В кн.: *Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Чебоксары: Издательский дом «Среда», с. 126–128. DOI: 10.31483/r-102927
- Звонова, Е. В., Петракова, Д. Д. (2022) Социально-психологические характеристики работников профессий особого риска. *Социосфера*, № 4, с. 92–95.
- Салмина, Н. Г., Звонова, Е. В., Елизарова, Е. Ю. (2021) Компоненты представлений о самоэффективности специалиста. *Вестник университета*, № 3, с. 177–182. DOI: 10.26425/1816-4277-2021-3-177-182
- Снесарева, Е., Скриптунова, Е. (2020) *Цифровой код организационного развития*. [б.м.]: Издательские решения, 194 с.
- Porter, M. E. (1980) *Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors*. New York: Free Press, 400 p.

References

- Baisheva, L. E., Zvonova, E. V. (2022) Social'no-psikhologicheskoe soprovozhdenie v programmakh perepodgotovki bezrabotnykh [Social and psychological support in retraining programs for the unemployed]. In: *Aktual'nye voprosy gumanitarnykh i social'nykh nauk. Materialy Vserossijskoj nauchno-*

- prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem [Current issues in the humanities and social sciences. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation]*. Cheboksary: Sreda Publ., pp. 126–128. DOI: 10.31483/r-102927 (In Russian)
- Porter, M. E. (1980) *Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors*. New York: Free Press, 400 p. (In English)
- Salmina, N. G., Zvonova, E. V., Elizarova, E. Yu. (2021) Komponenty predstavlenij o samoeffektivnosti spetsialista [Components of beliefs about a specialist's self-efficacy]. *Vestnik universiteta*, no. 3, pp. 177–182. DOI: 10.26425/1816-4277-2021-3-177-182. (In Russian)
- Snesareva, E., Skriptunova, E. (2020) *Tsifrovoj kod organizacionnogo razvitiya [Digital code for organizational development]*. [S. I.] : Izdatel'skie resheniya Publ., 194 p. (In Russian)
- Zvonova, E. V., Petrakova, D. D. (2022) Social'no-psikhologicheskie kharakteristiki rabotnikov professij osobogo riska [Social and psychological characteristics of workers in high-risk professions]. *Sociosfera*, no. 4, pp. 92–95. (In Russian)