

# ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

№ 3 (59) 2021



ISSN 2075-3500

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

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

№ 3 (59)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2021

## УЧРЕДИТЕЛЬ

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

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

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**А. И. Минаев**, доктор исторических наук, ректор РГУ имени С. А. Есенина (*председатель*); **И. В. Гайдамашко**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО; **С. В. Демидов**, доктор исторических наук, профессор; **Л. А. Байкова**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. К. Гребенкина**, доктор педагогических наук, профессор; **М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор; **В. И. Казаренков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. А. Калмыкова**, доктор психологических наук, профессор (Украина); **А. П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **Е. А. Петрова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. Е. Рубцова**, доктор психологических наук, профессор.

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук и соискание ученой степени кандидата наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 13.00.05 — Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (педагогические науки); 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования (педагогические науки); 19.00.05 — Социальная психология (психологические науки); 19.00.13 — Психология развития, акмеология (психологические науки).

**Журнал выходит 4 раза в год**

## АДРЕС РЕДАКЦИИ

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

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

**Бордовский П. Г., Заварухина Л. А.**

Практика применения современных  
информационно-образовательных технологий  
в работе преподавателя высшей школы .....7

**Ермолаева С. А.**

Основные тенденции развития гендерного подхода  
при исследовании проблем превентивной педагогики ..... 14

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Воднева С. Н., Донина И. А., Смирнова Е. А.**

Профессиональная зарубежная онлайн-стажировка как фактор  
повышения мотивации к будущей педагогической деятельности .....26

**Иванова Д. С.**

Актуализация информационной подготовки будущих педагогов  
в условиях цифровизации экономики и образования .....34

**Мухина Т. Г., Паули А. В.**

Сущность, содержание и структура готовности кадет  
к осознанному выбору военной профессии .....44

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

**Бакушкин И. А., Ильичева И. М.**

Исследование самоактуализации современных студентов .....55

**Карнелович М. М., Казаренков В. И.**

Эмоциональный интеллект как фактор стратегий  
совладающего поведения будущих психологов  
сферы образования .....66

**Фомина Н. А, Аипова М. М.**

Индивидуально-типологические особенности  
ответственности студентов .....77

**Шерешкова Е. А.**

Формально-динамические корреляты  
жизнеспособности будущих педагогов-психологов  
как их надпрофессиональной компетенции .....90

## **СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Еремкина О. В.**

Исследование влияния характера взаимодействия  
преподавателя и студентов — будущих педагогов  
на формирование у них профессионально значимых качеств .....105

## **АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

**Андреева С. В., Ефремова Г. И., Мусатова О. А.,  
Шпагина Е. М., Футин В. Н.**

Особенности мотивации к трудоустройству молодежи  
с инвалидностью .....116

**Карпушкина Н. В., Конева И. А., Семенова Л. Э.**

К вопросу об организации в вузе психолого-педагогического  
сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья.....127

**Порфирьев И. В., Фархутдинова Г. В., Гербутова М. Н.**

Тенденции гуманизации в области коррекции  
и физической реабилитации детей  
с нарушениями развития.....137

## **ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Рубцова Н. Е., Ефремова Г. И.**

Психологические особенности субъектов труда  
в профессиях информационного типа .....147

**Информация для авторов** .....164

## TABLE OF CONTENTS

### **THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**

- Bordovsky P. G., Zavarukhina L. A.**  
Applying Modern Educational Information Technologies in  
Higher Education Institutions ..... 7
- Yermolayeva S. A.**  
Major Tendencies in Gender Theory  
and the Issues of Preventive Education ..... 14

### **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION**

- Vodneva S. N., Donina I. A., Smirnova E. A.**  
Online Internship in a Foreign Country  
as a Factor Promoting Novice Teachers'  
Motivation to Pursue their Teaching Career ..... 26
- Ivanova D. S.**  
Novice Teachers' Information Training in the Conditions  
of Digitalized Economy and Digitalized Education ..... 34
- Mukhina T. G., Pauli A. V.**  
The Essence, Content and Structure of Cadets' Readiness  
to Make a Conscious Choice of a Military Career ..... 44

### **RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY PSYCHOLOGY AND INDIVIDUAL PSYCHOLOGY**

- Bakushkin I. A., Ilyicheva I. M.**  
Investigating Modern Students' Self-actualization ..... 55
- Karnialovich M. M., Kazarenkov V. I.**  
Emotional Intelligence as a Factor Influencing Coping Strategies  
in Novice Educational Psychologists ..... 66
- Fomina N. A., Aipova M. M.**  
Individual and Typological Characteristics  
of Student Responsibility ..... 77
- Shereshkova E. A.**  
Dynamic Correlates of Novice Educational Psychologists'  
Vitality as a Supra-professional Competency ..... 90

## **MODERN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH**

**Yeremkina O. V.**

Investigating the Impact of Teacher-Student Relationships  
on the Formation of Would-be Teachers'  
Professional Qualities ..... 105

## **RELEVANT ISSUES OF CORRECTIONAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**

**Andreyeva S. V., Yefremova G. I., Musatova O. A.**

**Shpagina E. M., Futin V. N.**

Employment Motivation in Young People  
with Health Impairments ..... 116

**Karpushkina N. V., Koneva I. A., Semenova L. E.**

To the Issue of Psychological and Pedagogical Support of  
University Students with Health Impairments ..... 127

**Porfiryev I. V., Farkhutdinova G. V., Gerbutova M. N.**

Humanization Trends Pertaining to the Correction  
and Physical Rehabilitation of Children  
with Developmental Disabilities ..... 137

## **INVESTIGATING PEOPLE AS SUBJECTS OF LIFE AND WORK**

**Rubtsova N. E., Yefremova G. I.**

Psychological Characteristics of Information Workers ..... 147

**Information for authors** ..... 164



## Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 7–13.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 3 (59), pp. 7–13.

Научная статья

УДК 378.147

DOI 10.37724/RSU.2021.59.3.001

### Практика применения современных информационно-образовательных технологий в высшей школе

**Бордовский Павел Георгиевич**

Национальный государственный университет  
физической культуры, спорта и здоровья  
имени П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, Россия  
pbord@bk.ru

**Заварухина Лариса Анатольевна**

Санкт-Петербургское музыкальное училище  
имени Н. А. Римского-Корсакова,  
Санкт-Петербург, Россия  
larisan@bk.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются актуальные вопросы применения современных информационно-образовательных технологий в высшей школе. Обоснована их актуальность и востребованность, а также программ и порталов дистанционного обучения в высшей школе.

Рассмотрены исследования, разработки и практика реализации современных информационно-образовательных технологий, которые освещены в современной научной литературе. Представлен опыт их использования в Национальном государственном университете физической культуры имени П. Ф. Лесгафта (Санкт-Петербург), накопленный с 2013 года: работа университетского портала дистанционного образования (ДО), который насчитывает около 10500 пользователей (студенты, магистранты и аспиранты) и включает в себя электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС) вуза, представляющую собой совокупность информационно-коммуникационных технологий и электронных информационно-образовательных ресурсов, в том числе около 1200 дистанционных курсов, электронные варианты материалов учебных дисциплин, выполненных в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта, и интернет-странички преподавателей, на которых они размещают свои информационные и учебно-методические материалы в электронном виде. Рассмотрены основные преимущества, которые дает использование собственного дистанционного портала, основанного на платформе LMS Moodle, высшему учебному заведению.

Показаны особенности и трудности организации образовательного процесса с помощью этих технологий.

**Ключевые слова:** система высшего профессионального образования, современные образовательные технологии, дистанционные образовательные технологии, электронная информационно-образовательная среда, преподаватель высшей школы.

**Для цитирования:** Бордовский П. Г., Заварухина Л. А. Практика применения современных образовательных технологий в работе преподавателя высшей школы // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 7–13. DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.001.

Original article

## Applying Modern Educational Information Technologies in Higher Education Institutions

**Bordovsky Pavel Georgiyevich**

Lesgaft National State University  
of Physical Education, Sport and Health,  
St. Petersburg, Russia  
pbord@bk.ru

**Zavarukhina Larisa Anatolyevna**

St. Petersburg Musical College  
named for N. A. Rimski-Korsakov,  
St. Petersburg, Russia  
larisan@bk.ru

**Abstract.** The article focuses on the issues of educational information technologies application in higher educational institutions. The authors highlight that educational information technologies, e-learning portals and educational software have become a component of the higher education system.

The article investigates contemporary theoretical research and descriptions of practical implementation of modern educational information technologies in the learning environment. The article discusses the experience of implementing educational information technologies at Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health (St. Petersburg). The University distance learning portal has been functioning since 2013. There are approximately 10,500 users (bachelor students, master students, postgraduate students). The portal hosts the university educational information environment and a variety of educational information resources, including 1,200 online courses, digital textbooks and other learning materials in full correspondence with the State Educational Standard, teachers' web pages where they store their digital educational materials. The article analyzes the advantages of using the university distance learning portal based on the Moodle learning platform.

The article also analyzes the challenges experienced when implementing modern educational information technologies in the learning environment of a university.

**Key words:** higher vocational education, modern educational information technologies, distance learning, educational information technologies, educational information environment, university educators.

**For citation:** Bordovsky P. G., Zavarukhina L. A. Applying Modern Educational Information Technologies in Higher Education Institutions. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 3 (59), pp. 7–13. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.001.

**Введение.** Одним из приоритетных направлений развития современной системы высшего образования является формирование электронной информационно-образовательной среды вузов страны, к которой относятся и дистанционные образовательные технологии. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ), нормативно-правовые документы Минобрнауки, федеральные образовательные стандарты высшего образования, которые регламентируют образовательный процесс, предусматривают создание условий, обеспечивающих возможность индивидуального неограниченного доступа обучающихся к образовательному процессу и электронной информационно-образовательной среде вуза.

Современные образовательные технологии, связанные с применением в учебном процессе средств вычислительной техники и интернета, распространяются все больше в силу того, что позволяют существенно экономить время и силы преподавателя, упрощают и делают более удобной работу обучающихся.

Организация дистанционного образования с применением современных образовательных технологий и управление этим процессом не унифицированы и в большинстве случаев регламентируются локальными нормативными документами образовательного учреждения либо никак не регламентируются. В связи с этим проблема практического применения современных информационно-образовательных технологий, к которым относят прежде всего те, которые связаны с применением вычислительной техники, интернета и дистанционных образовательных технологий, в сфере образования является весьма актуальной.

В настоящее время, особенно в связи с пандемией, вызванной коронавирусом SARS-CoV-2, значительно активизировались разработки и исследования реализации современных информационно-образовательных технологий в высшей школе.

Например, А. Е. Коberman, А. И. Поляков, Н. П. Манько, К. Н. Орешников рассматривают актуальные вопросы применения визуального интернет-канала при работе с техническими средствами обучения, моделями и тренажерами, которые являются важным элементом современных информационных технологий, так как позволяют оперативно в режиме онлайн организовывать взаимодействие с обучающимися, отслеживать и контролировать их работу (Коberman, Поляков, Манько, Орешников, 2021).

Ж. К. Леоновым, Е. Н. Белоус, А. С. Ляпиным, С. С. Савельевой поднимается очень важный вопрос, связанный со стандартизацией и администрированием дистанционного обучения, которое на настоящий момент определяется локальными нормативными актами самой организации и поэтому часто очень существенно различается в высших заведениях.

Кроме того, исследуют субъективную оценку опыта дистанционного обучения студентов и других участников образовательного процесса (Леонова, Белоус, Ляпин, Савельева, 2020).

Одни авторы научных трудов утверждают, что «комплексное использование современных информационных технологий в дистанционном, онлайн- и смешанном обучении не только не понижает уровень образования, но может и значительно повысить его качество» (Иванова, Князькова, Сомова, 2021, с. 66). Другие указывают на то, что учебно-методический материал не подготовлен к использованию в новом дистанционном формате, педагогический состав не готов к применению образовательных нововведений, недостаточно владеет дистанционным и мультимедийным программным и аппаратным обеспечением, имеются сложности в организации группового взаимодействия со студентами, особенно с применением интернета (Щетинина, 2021; Филиппов, Закревская, Бордовский, Заварухина, 2016).

Многих специалистов приводит к дискуссии применение дистанционных образовательных технологий в процессе обучения студентов практическим видам деятельности, например физической культуре и спорту или инженерно-техническим дисциплинам (Hayhurst Chris, 2020).

На наш взгляд, необходимы дальнейшие исследования положительных и негативных сторон использования информационных технологий в образовательном процессе.

**Цель нашего исследования** — анализ реализации современных образовательных технологий на основе применения интернета, информационных и дистанционных образовательных технологий в вузе.

В статье представлен анализ опыта применения различных современных информационно-образовательных технологий в Национальном государственном университете физической культуры имени П. Ф. Лесгафта (НГУ им. П. Ф. Лесгафта) за последние двадцать лет.

**Метод исследования:** анализ и обобщение накопленного опыта создания и применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

**Обсуждение основных результатов.** Современные образовательные технологии в процессе обучения различным дисциплинам в НГУ имени П. Ф. Лесгафта начали эпизодически применяться с 2008 года. В основном это были различные разрозненные элементы применения в образовательном процессе интернет-технологий по предоставлению методического материала на личных сайтах преподавателей, которые, в отличие от официальных сайтов, имеющих определенные ограничения по объему и содержанию представленного материала, позволяли размещать всю информацию, которую преподаватель считал необходимой для учебного процесса. Например, могли быть представлены индивидуальные задания для студентов, их текущая успеваемость, дополнительные материалы, рекомендованные для изучения и др. Такая информация являлась весьма востребованной среди обучающихся, особенно в сессионный период при подготовке к зачетам и экзаменам. Согласно статистическим данным, посещаемость сайтов составляла до 60000 подключений в течение года. Актуальность использования такой формы интернет-технологий в системе высшего профессионального образования для учебно-образовательных, организационных и воспитательных целей не утрачена и сейчас.

Вместе с тем использование личного сайта требует от преподавателя финансовых затрат (в настоящее время это примерно от 300–400 руб. в месяц) на приобретение компьютера, услуги хостинга, создание сайта, подключение к интернету, а также определенных знаний, умений и времени, особенно при активной поддержке сайта.

Также эффективным и оперативным вариантом применения современных образовательных технологий в работе преподавателя со студентами является электронная почта, которая позволяет передавать не только текстовую, но и различную мультимедийную информацию. При активной работе преподавателя со студентами нагрузка на почтовый ящик преподавателя может достигать до 5–10, а в периоды сессий — до 20–30 писем в день. Однако этот актуальный и действенный инструмент общения со студентами и передачи необходимых для учебного процесса данных имеет большой недостаток: на работу с письмами студентов, содержащими доклады, рефераты, презентации, контрольные работы, может уходить колоссальное количество времени (при 30 письмах в день это составляет дополнительную нагрузку примерно в 5 ч непрерывной работы ежедневно).

Еще одной формой применения современных образовательных технологий в вузе является размещение методического материала на сайте учебного заведения в соответствии с требованием Федерального закона «Об образовании в Рос-

сийской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. Однако данный инструмент является достаточно консервативным, поскольку, как правило, преподаватель напрямую работать с сайтом организации не может; сотрудник, отвечающий за размещение информации на сайте, загружен работой; место для размещения материалов на сайте организации ограничено, поэтому такая методическая информация является формальной и часто устаревшей.

На первых этапах становления образования с применением современных образовательных технологий (2008–2010 годы) часто дискутировался вопрос о предоставлении преподавателям вычислительной техники и доступа к интернету, так как не все имели личные компьютеры, а подключение к сети стоило дорого. Однако активное развитие вычислительной техники и существенное снижение стоимости доступа к сети сняли этот вопрос. В настоящее время актуальной остается проблема обеспечения преподавателям возможности работы с компьютером в университете, поскольку рабочих мест, оборудованных компьютером и доступом в интернет, на кафедрах не хватает, и они вынуждены большую часть работы, которая никак не тарифицируется, выполнять дома на персональной вычислительной технике.

После выхода Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ) развитие электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в НГУ имени П. Ф. Лесгафта приняло организованный характер.

В соответствии с приказом ректора университета о совершенствовании реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий предполагалось принятие локальных нормативных актов университета, регулирующих образовательные отношения, связанные с дистанционным обучением; проведение организационных мероприятий по созданию и развитию системы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий; создание системы обучения и подготовки профессорско-преподавательского состава к работе с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, а также центра дистанционного обучения для оказания необходимой методической и технической помощи кафедрам в реализации соответствующих образовательных программ и разработку системы их реализации.

Было разработано положение о дистанционном обучении, определяющее основные принципы реализации образовательных программ или их части с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в проведении учебных занятий, практик, текущего контроля успеваемости, промежуточной, итоговой и (или) государственной итоговой аттестации обучающихся. Это положение регламентировало предоставление учебно-методической поддержки обучающимся, в том числе в форме индивидуальных консультаций, оказываемых дистанционно с использованием информационных и телекоммуникационных технологий; определяло соотношение объема занятий, проводимых путем непосредственного взаимодействия педагогического работника с обучающимся, и учебных занятий с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, а также порядок ведения учета и хранения результатов образовательного процесса и внутреннего документооборота на бумажном носителе и/или в электронно-цифровой форме.

В 2014 году был создан Центр дистанционного обучения (ЦДО) с целью создания системы дистанционного обучения в университете, а в 2015 году в соответствии с приказом ректора определен порядок применения программного обеспечения в реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, в частности LMS Moodle.

На сервере университета была установлена программа дистанционного обучения, основанная на платформе LMS Moodle, позволявшая оперативно и тонко управлять всеми разделами портала ДО, не зависеть от внешних факторов (действия третьих лиц), обеспечивавшая конфиденциальность материалов, которые размещены на портале.

Использование в качестве основных материалов портала тех, которые созданы профессорско-преподавательским составом университета, существенно повышало оригинальность и качество дистанционных курсов, особенно по специальным дисциплинам. Прямая ссылка на ресурсы библиотеки университета позволяла в случае необходимости быстро и точно находить нужные источники. Привлечение для поддержки работы сервера собственного отдела телекоммуникационных и информационных технологий, а также библиотеки университета повысило уровень взаимодействия этих подразделений и оперативность обмена информацией между ними в целях поддержки надежности и стабильности работы портала.

Использование LMS Moodle позволило существенно удешевить (эта программа относится к группе бесплатного программного обеспечения (Free software), лицензионное соглашение которого не требует каких-либо выплат правообладателю) и упростить (имеет интуитивно понятный интерфейс, широкую встроенную справочную систему и большое количество вспомогательной методической литературы) процесс работы по применению дистанционных образовательных технологий в университете, а открытые коды данной программы — в случае необходимости вносить коррективы в работу нужных разделов самой программы.

**Выводы.** Одним из основных факторов развития современного общества и образования в целом является совершенствование системы высшего профессионального образования на основе современных образовательных технологий.

Основу современных информационно-образовательных технологий в первую очередь составляют технологии, основанные на использовании вычислительной техники, интернета, что предъявляет повышенные требования к уровню подготовки профессорско-преподавательского состава и требует новых организационно-административных решений в организации образовательного процесса.

Применение дистанционных образовательных технологий позволяет организовать и реализовать учебно-педагогический процесс в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов при невозможности проведения очных занятий по тем или иным причинам, например в условиях пандемии.

#### Список источников

1. Иванова Д. С., Князькова О. В., Сомова М. В. Педагогические аспекты реализации дистанционного взаимодействия в вузе // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 1 (57). — С. 66–74.
2. Коберман А. Е., Поляков А. И., Манько Н. П., Орешников К. Н. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе военного учебного центра // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 2 (58). — С. 69–77.
3. Леонова Ж. К., Белоус Е. Н., Ляпин А. С., Савельева С. С. Дистанционное обучение в вузе в условиях пандемии Covid-19: организационные и психологические проблемы // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 4 (56). — С. 34–42.
4. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. — URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 02.06.2021).
5. Филиппов С. С., Закревская Н. Г., Бордовский П. Г., Заварухина Л. А. Исследование готовности преподавателей к деятельности в электронной информационно-образовательной среде университета // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2016. — № 8 (138). — С. 234–240.

6. Щетинина Н. П. Инновационный характер отечественного образования в 1920–1930-х годах: региональный аспект // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 1 (57). — С. 66.

7. Hayhurst Ch. How Do Teachers Make Hands-On Classes Work Online? With Tech and Innovation. — URL : edtechmagazine.com (accessed: 07.10.2020).

### References

1. Ivanova D. S., Knjaz'kova O. V., Somova M. V. Pedagogical Aspects Associated with the Implementation of Distance Learning in Higher Education Institutions. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2021, no. 1 (57), pp. 66–74. (In Russian).

2. Koberman A. E., Poljakov A. I., Man'ko N. P., Oreshnikov K. N. The Application of New Information Technologies in the Learning Process at a Military Educational Institution. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2021, no. 2 (58), pp. 69–77. (In Russian).

3. Leonova Zh. K., Belous E. N., Ljapin A. S., Savel'eva S. S. Distance Learning in Higher Education Institutions in the Conditions of the Covid-19 Pandemic: Organizational and Psychological Issues. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2020, no. 4 (56), pp. 34–42. (In Russian).

4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii : federalnyj zakon ot 29 dekabrja 2012 goda № 273-FZ*. [On Education in the Russian Federation: Federal Law of December 29, 2012, no. 273-FZ. URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (accessed: 02.06.2021). (In Russian).

5. Filippov S. S., Zakrevskaja N. G., Bordovskij P. G., Zavaruhina L. A. Investigating Teachers' Readiness to Teach in the Digital Learning Environment of a Higher Education Institution. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta* [Scholarly Notes of Lesgaft University]. 2016, no. 8 (138), pp. 234–240. (In Russian).

6. Shhetinina N. P. Innovation in Russian Education in the 1920s–1930s: a Regional Aspect. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2021, no. 1 (57), pp. 66. (In Russian).

7. Hayhurst Ch. How Do Teachers Make Hands-On Classes Work Online? With Tech and Innovation. URL : edtechmagazine.com (accessed: 07.10.2020).

### Информация об авторах

**Бордовский Павел Георгиевич** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры биомеханики Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта.

**Заварухина Лариса Анатольевна** — кандидат педагогических наук, преподаватель общеобразовательного отдела Санкт-Петербургского музыкального училища имени Н. А. Римского-Корсакова.

### Information about the authors

**Bordovsky Pavel Georgiyevich** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Biomechanics at Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health.

**Zavarukhina Larisa Anatolyevna** — Candidate of Pedagogy, Teacher of the Education Department of St. Petersburg Musical College named for N. A. Rimski-Korsakov.

Статья поступила в редакцию 03.06.2021; одобрена после рецензирования 22.07.2021; принята к публикации 22.07.2021.

The article was submitted 03.06.2021; approved after reviewing 22.07.2021; accepted for publication 22.07.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 14–25.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 3 (59), pp. 14–25.

Научная статья

УДК 37.013.42

DOI 10.37724/RSU.2021.59.3.002

## Основные тенденции развития гендерного подхода при исследовании проблем превентивной педагогики

Ермолаева Светлана Анатольевна

Государственный социально-гуманитарный университет

(г. Коломна)

s.a.ermolaeva@yandex.ru

**Аннотация.** В статье описываются процессы глобального усложнения современного общества, изменения роли и взаимоотношений представителей разных полов в этом обществе, которые обуславливают актуальность проблемы предупреждения искажений процесса гендерной идентификации подростков и молодежи.

Определяется сущность превентивной педагогики, значимость научного изучения процесса зарождения и развития гендерного подхода к исследованию проблемы предупреждения отклоняющегося от нормы, в том числе преступного, поведения несовершеннолетних в педагогических и других научных исследованиях с конца XIX до начала XXI века.

Цель работы — рассмотреть сущность, основные тенденции и перспективы развития гендерного подхода вместе с анализом социологического, культурологического, антропологического и других методологических подходов к научным исследованиям по данной проблеме.

В статье представлена сущность теории полоролевого воспитания, теории развития гендерной идентичности, теории социального конструирования гендера, гендерной схемы социализации и др.

Выдвинута и подтверждена исследованием гипотеза о том, что для предупреждения искажений гендерной идентификации, которая порождает не только девиантное, но и преступное поведение подростков, педагогам важно искать и реализовывать новые подходы, использовать новое содержание и методы гендерного воспитания в условиях семьи и образовательных организаций.

Представлены актуальные аспекты гендерного подхода, связанные с учетом педагогом индивидуальных, возрастных и половых особенностей детей в воспитании, оказанием профессиональной педагогической помощи в гендерной идентификации, связанной с позитивным самоопределением, творческим самовыражением и самореализацией личности. Данные положения выступают основными условиями предупреждения и решения проблем превентивной педагогики.

Обоснована необходимость дальнейших научных работ по формированию гендерной компетентности педагогов и готовности их к решению проблем организации гендерного воспитания в современной школе.

**Ключевые слова:** методологический подход, гендерный методологический подход, гендерная идентификация, гендерное воспитание, гендерное самоопределение и самореализация, превентивная педагогика, девиантное поведение несовершеннолетних, преступное поведение, предупреждение преступности несовершеннолетних.

**Для цитирования:** Ермолаева С. А. Основные тенденции развития гендерного подхода при исследовании проблем превентивной педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 14–25. DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.002.

Original article

## Major Tendencies in Gender Theory and the Issues of Preventive Education

**Ermolayeva Svetlana Anatolyevna**

State Social and Humanitarian University

(Kolomna)

s.a.ermolaeva@yandex.ru

**Abstract.** The article describes complex social changes related to the making of the modern world, such as the transformation of gender roles, for example. These social changes make it necessary to prevent distorted gender identities in teenagers and young adolescents.

The article focuses on the essence of preventive education. It underlines the necessity of investigating the issue of distorted gender identity and deviant behaviours in adolescents. It analyzes scholarly research devoted to the investigation of the abovementioned issues in scholarly works of the late 19th – early 21st centuries.

The aim of the article is to investigate the essence of gender theory, its major trends and prospects of its development in combination with sociological, cultural, anthropological and other methodological approaches.

The article focuses on the essence of sex education, gender identity, socially constructed gender roles, gender socialization patterns, etc.

The author hypothesizes that in order to prevent distorted gender identity, which provokes deviant behaviour and criminal behaviour in adolescents, teachers should be constantly searching for and implementing new approaches, new methods and new content of gender education in family and classroom environments.

The article maintains that in order to ensure students' self-acceptance, self-actualization and creative self-expression, teachers should take into consideration individual characteristics, age, and gender characteristics of their students, which is an inalienable prerequisite of preventing and solving problems of preventive education.

The article substantiates the necessity of further investigation of teachers' gender competence and their professional readiness to solve gender-related problems in modern schools.

**Key words:** methodological approach, gender methodological approach, gender identity, gender education, gender self-actualization, preventive education, deviant behaviour in adolescents, deviant behaviour, criminal behaviour, crime prevention in adolescents.

**For citation:** Ermolayeva S. A. Major Tendencies in Gender Theory and the Issues of Preventive Education. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 3 (59), pp. 14–25. (In Russian). DOI: 10.37724/RUSU.2021.59.3.002.

**Введение.** Современный мир, по мнению отечественных и зарубежных ученых, является обществом постмодерна, которое характеризуется новыми чертами, принципиально отличающими его от ранее существовавшего, «старого» общества. Исследователи указывают прежде всего на тенденции всеобщей глобализации, когда утрачивается историчность, связь прошлого с настоящим. Ф. Джеймисон отмечал, что на современном этапе невозможно легитимизировать прошлое, найти истину в нем, ибо прошлое, настоящее и будущее переплетаются, а люди могут выразить только свои идеи, имеющие форму стереотипов о прошлом. Для знания стала характерна фрагментарность, стереотипность, бессвязность; доминируют виртуальные образы (Джеймисон, 2000). Информатизация общества еще больше делает стереотип-

ным мышление людей, что повышает опасность манипулирования их сознанием. По утверждению Э. Гидденса, на этапе постмодерна социальные трансформации обретают центробежный и беспорядочный характер, личность подвергается разрывам, расчлененности в результате того, что жизненный опыт носит фрагментарный характер; истина обретает контекстуальный характер, возникает «опустошение» повседневной жизни, ощущение беспомощности как результат вторжения в нее абстрактных систем (Giddens, 1990). Социальное общество становится все более сложным.

Усложнение социальных отношений коснулось и взаимодействия полов. Новая социальная реальность делает процессы половой идентификации более сложными, порождает искажения и даже отказ от исторически сложившихся ценностей, касающихся отношений между полами, провоцируя кризисные ситуации в семье и обществе. Важно констатировать тот факт, что человечеством веками накапливался и воплощался в нравственных ценностях наилучший опыт организации гендерных отношений в семье и обществе. Трудный и длительный процесс совершенствования общества, борьбы женщин за свои права характеризовался и тем, что устаревшие нормы и формы отношений между полами, связанные с представлениями о неравенстве полов (превосходство мужского, «сильного» пола над женским, «слабым» полом), постепенно сменялись новыми, что закреплялось в правовых и нравственных нормах общественных взаимоотношений. На современном этапе эти процессы ускоряются, часто порождая кризисы отношений.

Даже взрослым людям, которые обладают сформировавшимся мировоззрением, определенным уровнем нравственной устойчивости, в условиях быстрых социальных перемен очень сложно адаптироваться к новым реалиям. Еще труднее приспособиться к этому детям и подросткам, которые только входят в сложный мир социальных, в том числе половых, отношений. Семья и система образования не всегда способны быстро отреагировать на социальные изменения, кризисы и подготовить детей к решению постоянно возникающих новых социальных проблем. Предупреждение преступности несовершеннолетних, одной из причин которой выступает неумение педагогов предупредить возникновение проблем в сфере гендерной или полоролевой идентификации подростков применительно к изменяющимся условиям, делает проблему наиболее актуальной.

**Цель** нашей работы — рассмотреть сущность, тенденции и особенности развития гендерного подхода в контексте других методологических подходов, которые помогают исследователю выявить и научно обосновать пути и методы предупреждения преступности несовершеннолетних с позиции индивидуальных, возрастных и половых особенностей их развития, влияющих на эффективность процесса и результаты воспитания.

**Гипотеза** — предположение о том, что исследование сущности, истории зарождения и развития гендерного методологического подхода к исследованию проблем превентивной педагогики обеспечивает современным педагогам научную базу для поиска и реализации на практике новых путей и методов организации гендерного воспитания, предупреждения искажений гендерной идентификации, девиантного и преступного поведения подростков, а также обеспечения тесного взаимодействия семьи и образовательных организаций в данном направлении работы.

**Методы исследования.** В ходе исследования были использованы методы комплексного исторического, теоретического и проблемно-генетического исследования вопроса о зарождении и развитии педагогических идей, касающихся организации и учета половых различий в воспитании и социальном становлении личности, принимая во внимание результаты ее изучения в криминологии, а также в общей, возрастной и гендерной психологии.

**Обсуждение основных результатов исследования.** Превентивная педагогика — относительно новая отрасль педагогической науки, которая зародилась только на рубеже XIX–XX веков. Предметом ее исследования является педагогическая деятельность по предупреждению отклоняющегося от нормы (девиантного) и преступного поведения несовершеннолетних.

Проблема предупреждения девиантного поведения и преступности несовершеннолетних на современном этапе является одной из наиболее острых, что обуславливает особое внимание ученых к разработке, совершенствованию и поиску новых методологических подходов и путей ее решения.

Важнейшей тенденцией развития превентивной педагогики стало усиление научного интереса к использованию в исследованиях гендерного подхода. Его важно рассматривать во взаимосвязи с антропологическим, социологическим, культурологическим и другими методологическими подходами, традиционно используемыми в научных исследованиях, касающихся предупреждения отклонений в нравственном развитии несовершеннолетних. Это обусловлено тем, что отношение между полами — и антропологическая (отношение человека как природного существа к представителю другого биологического пола), и социологическая (отношения представителей разных полов в обществе), и культурологическая проблема (отношения между полами сквозь призму общечеловеческой и национальной культур).

Основные идеи гендерного подхода как самостоятельного методологического подхода в научных исследованиях проблем превентивной педагогики фактически зародились на рубеже XIX–XX веков. В криминологии ученые начали обращать внимание на особенности преступного поведения представителей разных полов благодаря анализу и сравнению причин и характера преступлений, ими совершаемых. В отечественной психологии и педагогике исследование причин возникновения и путей решения проблем предупреждения отклоняющегося и преступного поведения малолетних (несовершеннолетних) разных полов началось в этот период (Гернет, 1906; Гальперин, 1912; Соколинская, 1912; Гард, 1899; Тарновская, 1902; Фидлер, 1905; и др.). За рубежом проблемы отклоняющегося поведения и преступности с позиции половых различий исследовали З. Фрейд, А. Адлер, О. Вейнингер, Ч. Ломброзо, К. Юнг и др.

В середине и второй половине XX века произошло оформление психологии пола как относительно самостоятельной отрасли психологической науки. Ученые начали глубоко изучать особенности поведения человека, определяемые как его биологическим полом, так и социальными ролями (нормы, требования к представителям разных полов), которые исторически сложились и закрепились в общественном сознании. Начал развиваться полоролевой подход к исследованиям социального поведения представителей разных полов (Т. Парсонс, Р. Бейлс, М. Комаровски и др.). Д. Майерс и другие исследователи, изучая этнографические особенности тех или иных обществ, проживающих в разных регионах земного шара, выявили значительные отличия в трактовке мужских и женских ролей, в общественном понимании сущности мужского и женского во внешнем облике, характере, поведении, традициях взаимодействия и т. д. Позднее Д. Майерс подробно исследовал гендерные стереотипы и гендерные предрассудки, серьезно влияющие на отношения между полами и в современном обществе (Майерс, 2004).

Ученые начали различать понятия «пол» и «гендер». Впервые различие этих понятий научно обосновал американский психиатр Р. Столлер в работе «Пол и гендер: о развитии мужественности и женственности» (Столлер, 1968). Он выдвинул и развил теорию развития гендерной идентичности.

В зарубежной науке зародились и стали популярными теории социального конструирования гендера (П. Бергер, Т. Лукман, К. Уэст, Д. Зиммерман и др.), гендерной схемы социализации (С. Бэм и др.) и т. п. Теория гендерной схемы социализации основана на положении, что феномен полотипизации происходит как в результате процессов гендерной схематизации, так и благодаря готовности человека принимать информацию, связанную с ассоциациями, представлениями о полах. Именно ассоциации формируют гендерную схему. Авторы данной теории считают, что процесс полотипизации заканчивается внедрением Я-концепции в гендерную схему. По их мнению, дети обычно осваивают содержание гендерной схемы, присущей именно данному обществу, соотносят характеристики, связанные с их собственным полом, а следовательно и с образом своего Я в настоящем и будущем.

Исследователями публикуются работы по гендерной психологии (Ш. Берн, К. Джэклин, Э. Маккоби, К. Хорни, Э. Эриксон и др.), в которых отражаются результаты изучения поведения в норме и отклонений от нормы (девиаций).

В традиционном подходе различия по полу рассматриваются учеными на основе выявления физиологических и психологических особенностей мужчин и женщин, проявляющихся на разных возрастных этапах их развития и полового созревания. Гендерные исследования предполагают изучение прежде всего различий в социокультурных требованиях, традициях воспитания, социальном становлении представителей разных полов, учет влияния половых особенностей на поведение человека в обществе.

Отечественный психолог Б. Г. Ананьев в работе «Человек как предмет познания» научно обосновал необходимость полноценного изучения половых различий как первичных (индивидуальных) свойств, необходимых для понимания социальных характеристик человека. В главе «Половой диморфизм и психофизиологическая эволюция человека» он подробно раскрыл основные психофизиологические характеристики человека с позиций пола (Ананьев, 1969).

В 1970–1980-х годах уже многие отечественные ученые стали изучать психологию половых различий, процесс становления половой дифференциации в семье, группах детей разных возрастов в дошкольных и школьных учреждениях, а также раскрыли сущность возникающих проблем полоролевого развития (В. С. Агеева, В. Е. Каган, Д. В. Колесов, Я. Л. Коломинский, И. С. Кон, И. И. Лунин, М. Х. Мелтас, Н. Я. Привалова, П. А. Репина, Г. И. Юферова и др.). В исследованиях этого периода, в отличие от предыдущих, уже меньше внимания уделялось только физиологическим и психологическим особенностям пола и их влиянию на поведение детей и подростков, но больше рассматривалось влияние социальных факторов, в том числе особенностей воспитания мальчика и девочки, на становление личности.

В конце XX века в отечественной науке продолжали сохраняться две позиции рассмотрения отмеченной проблемы. Представители первой точки зрения традиционно, хотя и более завуалированно, чем в более ранних исследованиях, продолжали утверждать, что представители женского пола во многом уступают мужскому. Девочки с детства более эмоциональные, внушаемые, конформные, несамостоятельные, нетворческие, что обуславливает их лучшую обучаемость, послушность, покорность и уступчивость. Они более дисциплинированы, реже нарушают требования взрослых, правила поведения, нормы законов. Г. М. Бреслав и Б. И. Хасан подчеркивали, что «в силу биологических и психофизиологических свойств женщина является более конформной и внушаемой, чем мужчина. Ее восприятие более детализировано, отсюда большая чувствительность к внешней упорядоченности, а мышление более конкретно и прагматично, что ориенти-

рует не столько на выявление закономерностей, сколько на получение необходимого результата» (Бреслав, Хасан, 1990, с. 65). Как свидетельствует статистика (конец XIX — XX век), девочки, действительно, примерно в 3–5 раз реже совершают преступления, чем мальчики. Но объяснить данные факты нельзя только физиологическими и психологическими особенностями женского пола.

Представители другой научной позиции доказывают, что главной причиной различий в поведении представителей разных полов является не столько психические характеристики пола, сколько особенности обучения и воспитания мальчиков и девочек.

Собственно гендерные исследования в отечественной науке, в том числе и в рамках социально-конструктивистского направления, развивающегося в зарубежной науке, появились только в 1990-х годах. Гендерный подход в психологии дифференциации и иерархичности (мужское доминирование и женское подчинение) в складывающихся отношениях между полами базируется на возможностях их личностной самореализации в семейной и профессиональной сферах. Социально-конструктивистская парадигма нацеливает ученых на исследование целей, механизмов формирования и воспроизводства разных ролей, успешности воспроизводства гендерной культуры, «создание гендера» в повседневности, в публичной и приватной сферах, а также способы формирования знания о них (Клецина, 2003, с. 75).

В русле проблем женской психологии, которая развивается в отечественной науке под влиянием западных феминистских взглядов, появляются новые исследования, доказывающие, что изменение ситуации глобального угнетения и притеснения женщин, смена стереотипного взгляда на женский пол, который сформировали и культивируют мужчины, изменение в воспитании девочек приводят к тому, что представители женского пола, защищая свои права, в жизни иногда специально начинают демонстрировать качества, утверждающие тот факт, что они ничем не хуже, чем мужчины (И. И. Лунин, О. В. Митина, В. Ф. Петренко, А. Е. Чирикова). В этом прослеживается взаимосвязь социокультурного и гендерного подхода к исследованию проблемы.

В начале XXI века исследованиями отклоняющегося от нормы, в том числе агрессивного, поведения преимущественно с позиций гендерного подхода занимались Т. Н. Дьяченко, М. А. Ерофеева, Е. В. Иоффе, И. С. Клецина, Т. В. Нечепуренко, Л. В. Попова, Н. В. Потапова, И. А. Столярчук, Н. Ф. Сухарева, Л. В. Штылёва и другие ученые.

Гендер рассматривался как социальная конструкция (по теории социального конструирования гендера), как организованная модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, конструируемая основными институтами общества, в том числе учреждениями образования и культуры. Ученые подчеркивали, что гендер формируется в ходе социализации, задаваясь как бы извне — через передачу ценностей, традиций, сложившуюся систему разделения труда и гендерных ролей. С одной стороны, гендер создается семьей, учреждениями образования, культуры, общественным мнением, средствами массовой информации, с другой — строится и самими индивидами через принятие, усвоение или непринятие, отказ от гендерных ролей, жестко задаваемых обществом традиционных ценностей, норм и форм отношений между мужчинами и женщинами.

В превентивной педагогике появилось понятие «нарушение гендерной идентификации», которое отразило новое общественное явление — нежелание некоторых взрослеющих индивидов (подростки и молодежь) принимать социальные роли и соответствующие им нормы и формы поведения в обществе, которые до недавнего времени считались незыблемыми.

Причины нарушения традиционного хода социализации современные исследователи видят как в физиологических особенностях организма, так и в кризисных изменениях социума. В обществе существенно изменяются формы разделения труда, наблюдается уменьшение значения и объема физического труда; рост автоматизации производства; появление новых технологий, облегчающих труд; стирание резких различий между профессиональной и бытовой деятельностью мужчин и женщин в обществе, происходит рост информатизации, уровня образованности, трансформируется занятость представителей разных полов, что влияет на отношения между полами.

Психологи все больше изучают особенности психической деятельности мужчин и женщин и их влияние на социальное поведение в условиях современного общества, в том числе на девиантное и преступное. Педагоги же ведущее место в исследованиях отводят фактору воспитания, а точнее его ошибкам, приводящим к преступлению (Ермолаева, 2016; Ерофеева, 2009; и др.).

Ребенок в семье с раннего детства постепенно осваивает гендерные ролевые отношения, наблюдая за родителями, ближайшими родственниками, подражая им, выявляя свое место и роль. Родители осознанно или неосознанно создают первые формы поведения разных полов. В семье накапливается как позитивный, так и иногда негативный опыт построения отношений с представителем другого пола (наблюдение сцен притеснения, насилия). При расширении социального общения большую роль в гендерной социализации начинают играть образовательные учреждения и учреждения культуры, которые формируют социальный опыт общения представителей разных полов. В этом процессе важен и опыт, накапливаемый растущим человеком в ситуациях стихийного, свободного общения в обществе. Индивидуальный опыт самоутверждения и построения общения с представителями другого пола также может быть нравственным, позитивным или, наоборот, безнравственным, отрицательным. Особенно часто искаженные представления, взгляды и опыт притеснения и насилия по отношению к другому человеку осваиваются взрослеющим человеком в подростковых и подростково-молодежных неформальных группах, особенно имеющих асоциальную направленность.

В современной семье и школе, как показывает практика, часто не проводится системная работа по воспитанию представителей разных полов, что приводит к нарушению их гендерной идентификации.

При нарушении хода социализации, накоплении негативного опыта общения, особенно в сложных, нестандартных ситуациях, подростки уже могут демонстрировать аномальные и преступные формы поведения. С педагогической точки зрения опасно незнание, игнорирование нравственных ценностей, а также искаженное понимание подростком норм и ценностей, на которых строятся гендерные отношения. Стремление подростка поскорее стать взрослым, самостоятельным, независимым, стремление к самоутверждению и самовыражению на фоне низкого уровня общекультурного, нравственного развития приводят к сознательному выбору им насильственных по отношению к другому человеку, агрессивных форм поведения. Следствием этого является поведение девочки-подростка, при котором она отказывается от женской роли, предписывающей быть красивой, гордой, нежной, кроткой, добропорядочной (высоконравственной), любящей, заботливой, преданной, трудолюбивой, хозяйственной, и выбирает для себя мужскую роль, предпочитая одежду, проявляя черты характера и демонстрируя формы поведения, характерные для мужчин. При искажении полоролевого развития девочка-подросток пытается вести себя независимо, дерзко, даже вызывающе грубо, игно-

рирует любые советы и замечания взрослых, проявляет не только вербальную, но и физическую агрессию. Для такой девочки-подростка не редким является участие в кражах и грабежах, обычно более свойственное мальчикам, в драках, издевательствах над более слабыми сверстниками, нападение в группе на незнакомых взрослых, участие в акциях вандализма и др.

Мальчик (подросток, юноша) может отказываться от исторически сложившихся в обществе представлений о мужской роли, характеризующейся мужскими чертами (независимость, мужественность, храбрость, смелость, сила, благородство, умение взять ответственность на себя, готовность защищать слабого, трудолюбие и др.) и налагающей определенные обязанности (например, готовность защищать, спасать другого человека, служить в армии, трудиться, создавать и содержать семью), и демонстрировать формы поведения, которые в культуре общества традиционно определяются как женские (физическая слабость, психическая ранимость, эмоциональность, чрезмерное внимание и забота о своей внешности, легкомысленность и др.). Это может отражаться на поведении, когда мальчик-подросток избегает любых сложностей, связанных с учебой или трудом, боится брать ответственность за себя и других, отличается избалованностью, ленью, желанием жить за счет других, лживостью, безответственностью, склонностью к предательству и другими личностными характеристиками, которые уже в дальнейшем определяют в трудных жизненных ситуациях его безнравственное или преступное поведение.

В современной школе важно построение системы гендерного воспитания, которое должно быть неразрывно связано с гражданским, политическим, патриотическим, нравственным, эстетическим, физическим и другими направлениями воспитательной работы. Необходимо помогать ребенку, а затем подростку правильно идентифицировать свою принадлежность к определенному полу в противовес западным радикальным представлениям о свободе выбора пола (о возможности смены биологического пола), свободных межполовых отношениях. Педагогу важно научить каждого учащегося ценить свою принадлежность к данному ему полу и принимать это как дар природы; понимать и принимать половые различия (гендерное самоопределение); осознавать миссию и роль в обществе своего пола; свои права и обязанности как гражданина, труженика и семьянина, на которые влияют и особенности пола, и научиться их отстаивать (гендерная компетентность); помочь освоить в теории и на практике культуру отношений между полами; принять современные культурные и правовые нормы и правила отношений между полами в обществе; сформировать готовность бороться против предрассудков, за преодоление неравенства, притеснений и насилия между полами в семье и в целом в обществе; развить способности реализовывать свои таланты в общественно значимой деятельности (гендерная самореализация) и т. д.

Современным педагогам для реализации гендерного подхода в предупреждении преступности несовершеннолетних необходимо проводить целенаправленную и систематическую работу по всем направлениям воспитания учащихся с учетом индивидуальных, возрастных и половых особенностей детей, создавать условия и оказывать им педагогическую помощь в гендерной идентификации, связанной с позитивным самоопределением, творческим самовыражением и самореализацией личности.

Предупреждение девиантного и преступного поведения подростков требует большого внимания как при организации работы с классом, группой учащихся, так и в ходе индивидуальной работы, имеющей как превентивный, так и коррек-

ционный характер, когда есть уже первые признаки отклонений во внешнем виде, эмоциональных проявлениях, агрессивных высказываниях учащегося любого пола, а особенно когда отклонения в гендерной социализации уже проявляются в тех или иных поведенческих девиациях.

На современном этапе развития общества ученые и педагоги-практики должны искать, разрабатывать новые цели, содержание, технологии развития гендерной компетентности, технологии педагогической помощи в гендерной идентификации, социальном самоопределении, самоутверждении личности как представителя того или иного пола.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Важным направлением развития гендерного подхода к проблеме предупреждения преступности несовершеннолетних в превентивной педагогике является правильно организованное гражданское, нравственное и собственно гендерное воспитание, соответствующее новым социальным реалиям. Оно должно способствовать устранению гендерных предрассудков, устаревших гендерных установок, предупреждению возникновения ситуаций, которые формируют и закрепляют отношения неравенства, притеснения и насилия между представителями противоположных полов и ведут к преступлениям.

Перспективы исследования проблемы связаны с расширением исследований в рамках гендерной психологии и педагогики семьи и гендерной педагогики, реализуемой школой и другими образовательными организациями на всех этапах возрастного развития и становления ребенка (от дошкольного, школьного до студенческого возраста).

В превентивной педагогике необходимы учет особенностей гендерной социализации, а также отказ от жесткого навязывания педагогами взрослому человеку традиционных отношений между полами, пришедшими из глубины веков; разработка новых целей, содержания, форм и методов гендерного воспитания, технологий развития гендерной компетентности и педагогической помощи в гендерной идентификации, социальном самоопределении, самоутверждении личности как представителя того или иного пола, а также формирование у самих педагогов гендерной компетентности и понимания, что целенаправленное приобщение индивида к лучшим культурным традициям отношений между полами в социуме, которые исторически строились на основе гуманных норм и ценностей, формирование нравственной устойчивости, осознанное усвоение им духовно-нравственного опыта поведения наиболее эффективно способствует предупреждению отклоняющегося от нормы и преступного поведения у несовершеннолетних.

#### Список источников

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — Л. : Ленинград. ун-т, 1968. — 339 с.
2. Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов : пер. с англ. — М. : Рос. полит. энцикл., 2004. — С. 308–330.
3. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие. — СПб. : Питер, 2005. — 431 с.
4. Берн Ш. Гендерная психология. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. — 320 с.
5. Бреслав Г. М., Хасан Б. И. Половые различия и современное школьное образование // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. — С. 64–69.
6. Вейнингер О. Пол и гендер / пер. с нем. В. Лихтенштадт. — Ростов-н/Д : Феникс, 1991. — 606 с.
7. Гальперин В. И. Проституция детей // Дети-преступники / под ред. М. Н. Гернета. — М. : В. И. Знаменский и К, 1912. — С. 367–380.

8. Гернет М. Н. Общественные причины преступности. — М. ; СПб. : Изд-во С. Скирмунта, 1906. — 210 с.
9. Джеймисон Ф. Постмодернизм и общество потребления // Логос. — 2000. — № 4. — С. 63–77.
10. Дьяченко Т. Н. Исследование причин гендерного насилия в школе // Управление образованием: опыт, проблемы, тенденции : сб. материалов межрегион. науч.-практ. конф. : в 3 т.— Мурманск, 2002. — Т. 1. — С. 92–100.
11. Ермолаева С. А. Социально-ролевая идентификация и ее значение в предупреждении отклонений в развитии учащегося // Дошкольник и младший школьник в системе образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Т. А. Барышевой, Г. И. Вергелес [и др.]. — СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2004. — С. 179–183.
12. Ермолаева С. А. Гендерный подход к проектированию и организации работы по предупреждению девиантного поведения у подростков // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: актуальные проблемы образовательного процесса в гетерогенных организациях : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. А. Н. Сухов. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2016. — С. 41–46.
13. Ерофеева М. А. Гендерные девиации школьников как психолого-педагогическая проблема // Грани познания. — 2009. — № 3 (4). — С. 93–95.
14. Клецина И. С. От психологии пола — к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии. — 2003. — № 1. — С. 61–78.
15. Клецина И. С. Развитие гендерных исследований в отечественной психологии: итоги и перспективы // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Сер. «Педагогика. Психология. Философия». — 2017. — № 3 (07). — С. 63–74.
16. Масагутов Р. М. Гендерные различия в проявлениях аутоагрессии у подростков // Вопросы психологии. — 2003. — № 3 — С. 35–42.
17. Майерс Д. Социальная психология. — 4-е изд., междунар. — СПб. ; М. : Прайм-Еврознак : Олма-Пресс, 2004. — 510 с.
18. Соколинская С. А. Распределение детской преступности по возрастам // Дети преступники : сб. тр. / под ред. М. Н. Гернета. — М. : В. И. Знаменский и К, 1912. — С. 265–290.
19. Столлер Р. Пол и гендер: о развитии мужественности и женственности. — Нью-Йорк : Дом науки, 1968. — 383 с.
20. Столярчук И. А. Педагогическая профилактика дезадаптированности подростка: гендерный подход // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2014. — № 6. — С. 115–119.
21. Тард Г. Малолетние преступники. — СПб., 1899.
22. Тарновская П. Н. Женщины-убийцы. — СПб. : Т-во худож. печати, 1902. — 512 с.
23. Уэст К., Зиммерман Д. Создание гендера // Гендерные тетради / пер. с англ. Е. Здравомысловой ; под ред. А. Клецина. — СПб. : Труды С.-Петербур. ФИС РАН, 1997. — Вып. 1. — С. 94–124.
24. Шмельёва Н. Б., Хайсарова Г. М. Гносеологические основания возникновения и развития теории социального конструирования гендера // Вестник Казанского технологического университета. — 2013. — Т. 16, № 18. — С. 346–351.
25. Штылёва Л. В. Гендерно-обусловленное агрессивное поведение школьников: проявления и следствия // Педагогика. — 2020. — № 11. — С. 81–91.

## References

1. Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [People as a Subject of Research]. Leningrad, Leningrad University Publ., 1968, 339 p. (In Russian).
2. Bem S. *Linzy genera: Transformacija vzgljadov na problemu neravenstva polov* [The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality]. Moscow, Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN) Publ., 2004, pp. 308–330. (Transl. from English).

3. Bendas T. V. *Gendernaja psihologija* [Gender Psychology]. St. Petersburg, Peter Publ., 2005, 431 p. (In Russian).
4. Bern Sh. *Gendernaja psihologija* [Gender Psychology]. St. Petersburg, Prime-Eurosign Publ., 2001, 320 p. (In Russian).
5. Breslav G. M., Hasan B. I. Gender Differences and Modern School Education. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. 1990, no. 3, pp. 64–69. (In Russian).
6. Weininger O. *Pol i gender* [Sex and Gender]. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 1991, 606 p. (Transl. from German).
7. Gal'perin V. I. Child Prostitution. *Deti-prestupniki* [Juvenile Offenders]. Gernet M. N. (ed.). Moscow, V. I. Znamenskij i Co Publ., 1912, pp. 367–380. (In Russian).
8. Gernet M. N. *Obshhestvennye prichiny prestupnosti* [Social Causes of Crime]. Moscow, St. Petersburg, S. Skirmunt Publ., 1906, 210 p. (In Russian).
9. Dzhejmison F. Postmodernism and Consumer Society. *Logos* [Logos]. 2000, no. 4, pp. 63–77. (In Russian).
10. D'jachenko T. N. Investigating the Causes of Gender Violence in Schools. *Upravlenie obrazovaniem: opyt, problemy, tendencii : sbornik materialov mezhhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 3 tomah* [Education Management: Experience, Problems, Tendencies: Proceedings of an Interregional Research Conference: in 3 volumes]. Murmansk, 2002, vol. 1, pp. 92–100. (In Russian).
11. Ermolaeva S. A. Social Identification and its Role in Preventing Developmental Deviation in Students. *Doshkol'nik i mladshij shkol'nik v sisteme obrazovanija : materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Preschool Children and Primary School Children in the System of Education: Proceedings of an International Research Conference]. Barysheva T. A., Vergeles G. I., et al. (eds.). St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen Publ., 2004, pp. 179–183. (In Russian).
12. Ermolaeva S. A. Gender Approach to Planning and Implementing Projects Aimed at Preventing Deviant Behavior in Adolescents. *Pedagogika i psihologija kak resurs razvitija sovremennogo obshhestva: aktual'nye problemy obrazovatel'nogo processa v geterogennykh organizacijah : materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Pedagogy and Psychology as a Resource for Modern Society Development: Relevant Issues of Education in Heterogeneous Institutions: Proceedings of the 8th International Research Conference]. Suhov A. N. (ed.). Ryazan, Ryazan State University named for S. Yesenin Publ., 2016, pp. 41–46. (In Russian).
13. Erofeeva M. A. Gender Deviation in Schoolchildren as an Issue of Psychological and Pedagogical Research]. *Grani poznanija* [Facets of Cognition]. 2009, no. 3 (4), pp. 93–95. (In Russian).
14. Klecina I. S. From Psychology of Sex to Gender Psychology. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. 2003, no. 1, pp. 61–78. (In Russian).
15. Klecina I. S. Gender Research in Russian Psychology: Results and Prospects. *Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Serija "Pedagogika. Psihologija. Filosofija"* [Bulletin of North-East Federal University named for M. K. Ammosov. Pedagogy, Psychology, Philosophy series]. 2017, no. 3 (07), pp. 63–74. (In Russian).
16. Masagutov R. M. Gender Differences in the Manifestations of Autoaggressive Behavior in Adolescents. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. 2003, no. 3, pp. 35–42. (In Russian).
17. Majers D. *Social'naja psihologija* [Social Psychology]. St. Petersburg, Moscow, Prime-Eurosign Publ., Olma-Press Publ., 2004, 510 p. (In Russian).
18. Sokolinskaja S. A. Juvenile Crime by Age. *Deti prestupniki* [Juvenile Offenders]. Gernet M. N. (ed.). Moscow, V. I. Znamenskij i Co Publ., 1912, pp. 265–290. (In Russian).
19. Stoller R. *Pol i gender: o razvitii muzhestvennosti i zhenstvennosti* [Sex and Gender: on Femininity and Masculinity]. New York, House of Science Publ., 1968, 383 p. (In Russian).
20. Stoljarchuk I. A. Pedagogical Prevention of Adolescent Disadaptation: Gender Approach]. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Proceedings of Volgograd State Pedagogical University Publ., 2014, no. 6, pp. 115–119. (In Russian).

21. Tard G. *Maloletnie prestupniki* [Juvenile Offenders]. St. Petersburg, 1899. (In Russian).
22. Tarnovskaja P. N. *Zhenshhiny-ubijcy* [Female Killers]. St. Petersburg, Fine Art Prints Publ., 1902, 512 p. (In Russian).
23. West C., Zimmerman D. Doing Gender. *Gendernye tetradi* [Gender Notes]. Klecin A. (ed.). St. Petersburg, Works of St. Petersburg Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences Publ., 1997, iss. 1, pp. 94–124. (Transl. from English).
24. Shmeljova N. B., Hajsarova G. M. Gnoseological Foundation for the Genesis and Development of the Theory of the Social Construction of Gender]. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta* [Bulletin of Kazan Technological University]. 2013, vol. 16, no. 18, pp. 346–351. (In Russian).
25. Shtyljova L. V. Gender-Related Aggressive Behavior in School Children: Manifestations and Consequences. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2020, no. 11, pp. 81–91. (In Russian).

#### **Информация об авторе**

**Ермолаева Светлана Анатольевна** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Государственного социально-гуманитарного университета, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

#### **Information about the author**

**Ermolayeva Svetlana Anatolyevna** — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Pedagogy at State Social and Humanitarian University, Honorary Worker of Higher Vocational Education of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 25.02.2021; одобрена после рецензирования 10.03.2021; принята к публикации 22.07.2021.

The article was submitted 25.02.2021; approved after reviewing 10.03.2021; accepted for publication 22.07.2021.



## Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 26–33.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 3 (59), pp. 26–33.

Научная статья

УДК 378.147

DOI 10.37724/RSU.2021.59.3.003

### Профессиональная зарубежная онлайн-стажировка как фактор повышения мотивации к будущей педагогической деятельности

**Воднева Светлана Николаевна**

Псковский государственный университет,

Псков, Россия

wodnewa@yandex.ru

**Донина Ирина Александровна**

Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого,

г. Великий Новгород, Россия

doninairina@gmail.com

**Смирнова Елена Алексеевна**

Псковский государственный университет,

Псков, Россия

aspirpskgu@rambler.ru

**Аннотация.** Актуальность представленного в статье исследования обусловлена заметным снижением мотивации к педагогической профессии у студентов, обучающихся в настоящее время на педагогических направлениях подготовки, о чем свидетельствует статистика трудоустройства выпускников, и необходимостью поиска педагогическим сообществом эффективных путей повышения уровня мотивации к профессиональной деятельности у будущих учителей.

Авторы статьи рассматривают такой способ повышения мотивации будущих педагогов, как педагогическая стажировка, на примере многолетнего опыта участия в зарубежной педагогической стажировке одного из региональных вузов.

В статье кратко представлены результаты анкетирования 42 студентов, обучающихся на педагогических специальностях и направлениях Псковского государственного университета и участвовавших в зарубежной педагогической стажировке в разные годы, начиная с 1991 года.

Обобщенные результаты исследования могут послужить ориентирами в процессе теоретической разработки и дальнейшего практического внедрения в учебный процесс такой формы профессиональной подготовки будущих педагогов, как зарубежная педагогическая стажировка в онлайн-формате с целью повышения их мотивации к будущей педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** будущие педагоги, цифровизация образования, мотивация к педагогической деятельности, профессиональная зарубежная стажировка

**Для цитирования:** Воднева С. Н., Дони́на И. А., Смирнова Е. А. Профессиональная зарубежная онлайн-стажировка как фактор повышения мотивации к будущей педагогической деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 26–33. DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.003.

Original article

## Online Internship in a Foreign Country as a Factor Promoting Novice Teachers' Motivation to Pursue their Teaching Career

**Vodneva Svetlana Nikolayevna**

Pskov State University, Pskov, Russia  
wodnewa@yandex.ru

**Donina Irina Aleksandrovna**

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

**Smirnova Elena Alekseyevna**

Pskov State University, Pskov, Russia  
aspirpskgu@rambler.ru

**Abstract.** The relevance of the research is accounted for by a noticeable decline in students' motivation to choose a teaching career. The statistics shows that graduates of pedagogical universities choose not to work as teachers. Therefore, the teaching community should elaborate efficient means to motivate novice teachers to pursue their teaching career.

The authors of the article believe that teaching internship is an effective motivational technique. They investigate the role of teaching internship at the example of a regional university.

The article presents the results of a questionnaire which involved 42 novice teachers who studied in Pskov State University and participated in teaching internships (starting with 1991).

The results of the research can be used as guidelines for internship curriculum development and implementation and will serve to improve students' motivation for choosing teaching as a career.

**Key words:** novice teachers, digitalization of education, motivation for choosing teaching as a career, internship abroad.

**For citation:** Vodneva S. N., Donina I. A., Smirnova E. A. Online Internship in a Foreign Country as a Factor Promoting Novice Teachers' Motivation to Pursue their Teaching Career. Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 3 (59), pp. 26–33. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.003.

**Актуальность.** Одной из актуальных задач высшего педагогического образования остается поиск эффективных инструментов подготовки будущих учителей.

Одним из важных факторов успешности любого вида деятельности, в особенности педагогической деятельности, выступает мотивация, которая носит системообразующий характер (Горбушина, 2018) и рассматривается как совокуп-

ность внутренних и внешних факторов, побуждающих человека к трудовой деятельности и придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей (Карпова, 2019); наклонность личности, которая направляет поведение субъекта, являясь бессознательным и постоянным свойством личности; соединение потребностей, ценностей и личностных интересов (Романцев, Федоров, Осипова, Тарасюк, 2005, с. 285).

В контексте педагогической деятельности выделяют профессионально-педагогическую мотивацию, под которой понимается «относительно устойчивая совокупность потребностей и интересов, влечений и установок, эмоций и идеалов, побуждающих личность к овладению педагогической деятельностью» (Там же), и которая, по мнению большинства исследователей (М. В. Манакова, Е. Р. Алимova, Е. А. Филимонова, Е. Н. Скударёва, Е. П. Турбина, Е. Н. Карпова и др.), является определяющим фактором успешности будущей профессиональной деятельности педагога.

В исследованиях мотивационного компонента личности будущих педагогов обращается внимание на низкий уровень их профессионально-педагогической мотивации с выраженной прагматической направленностью (Карпова, 2019). Также отмечается снижение мотивации к профессиональной деятельности на завершающем этапе вузовского обучения (Веретенникова, Шихова, 2020), о чем свидетельствует статистика трудоустройства выпускников. Так, по данным «Мониторинга экономики образования», подготовленного НИУ «Высшая школа экономики», в 2020 году только 71 % тех, кто получил диплом в области образования и педагогических наук, после окончания вуза работают по специальности (Рудаков, 2020).

Базовые механизмы мотивационного компонента закладываются в период учебной деятельности студентов (вузовского обучения), на этапе получения первого профессионально-педагогического опыта, когда проявляются основные моменты взаимодействия личности и профессии (Турбина, 2017).

Вместе с тем в государственных стратегиях и программах развития образования, в современных педагогических исследованиях отмечается недостаточность практической подготовки педагогических кадров (Сергиенко, Панфилова, Соколова, 2015). В связи с этим современная образовательная система подготовки будущих учителей характеризуется усилением практико-ориентированного компонента в структуре профессионального становления педагогических кадров (Положение о практической подготовке обучающихся, 2020).

Для вузов, реализующих программы подготовки педагогических кадров в области иноязычного образования, большое значение имеют зарубежные профессиональные стажировки, позволяющие приобрести начальный профессиональный опыт в глобальном образовательном пространстве. Так как качественная подготовка учителя иностранных языков невозможна без получения опыта иноязычного межкультурного профессионального взаимодействия, одним из возможных форматов эффективной практической подготовки будущих учителей иностранного языка, способствующей развитию их профессионально-педагогической мотивации, является, на наш взгляд, профессиональная зарубежная стажировка — один из наиболее привлекательных видов практики для студентов с точки зрения совершенствования языковой, социокультурной и профессионально-методической компетенций.

Стажировка как вид профессионального развития существует в образовательной практике с 1970-х годов и изначально проводилась с целью адаптации к конкретным условиям профессиональной деятельности (Российская педагогическая энциклопедия). В современной образовательной парадигме стажировку рассматривают чаще всего в рамках дополнительного профессионального образования и понимают как деятельность человека, направленную на получение практического

опыта с целью повышения профессиональной квалификации (Федосеева, 2018); «практико-ориентированную образовательную деятельность, протекающую в учреждении образования на основании согласованной учебной программы в целях освоения новых методов, технологий и элементов профессиональной деятельности, иных достижений теории и практики непосредственной в организации, где они возникли» (Тимофеева, 2010, с. 9).

В качестве отличительных характеристик педагогической стажировки выделяют три основных параметра: практико-ориентированный характер, освоение современных педагогических технологий на базе лучших образовательных практик и индивидуализация в решении конкретных педагогических задач (Федосеева, 2018).

Следует отметить, что в современных условиях цифровизации образования изменились требования к современному педагогу: он должен не только сам владеть цифровыми навыками, но и формировать цифровую культуру современного поколения, что подразумевает управление процессом внедрения цифровых технологий. Необходимость осуществления коммуникации в режиме «24/7», в том числе в интернет-пространстве, развитие дистанционного образования, геймификация и усиление технологичности образовательного процесса, с одной стороны, повышают интерес обучающихся к процессу обучения, а с другой — требуют от педагога новых профессиональных компетенций, которые позволяют «цифровому учителю будущего» успешно применять современные технологии в профессиональной деятельности уже сейчас. А это, в свою очередь, становится возможным только при развитой электронной информационно-образовательной среде образовательной организации (Donina, Vodneva, 2019). В связи с этим важной становится целенаправленная работа по формированию у будущих педагогов профессионально-педагогической мотивации, в том числе с применением информационных технологий.

В настоящее время в связи с цифровой трансформацией образовательного процесса зарубежная профессиональная стажировка как вид профессиональной подготовки также претерпела ряд изменений. Кроме того, в новых условиях закрытия границ во время пандемии коронавируса необходим поиск новых форм организации и проведения таких стажировок. Одной из таких форм может стать обучение и практика в зарубежном вузе по персонализированному курсу в дистанционном формате.

**Цель исследования** — обобщить опыт и результаты зарубежной профессиональной стажировки будущих учителей иностранного языка в Псковском государственном университете.

**Гипотеза:** профессиональная зарубежная стажировка является эффективным фактором развития профессиональной педагогической мотивации в условиях цифровизации образования.

**Методики исследования:** анализ литературы по проблеме профессионально-педагогической мотивации будущих педагогов; обобщение опыта организации профессиональной зарубежной стажировки; анкетирование студентов педагогического направления подготовки по итогам участия в такой стажировке.

**Основные результаты исследования.** Псковский государственный университет имеет многолетний опыт профессионального взаимодействия с гимназией имени Гумбольдта (г. Нойс, Германия), которое способствует позитивному позиционированию регионального российского университета в международной образовательной среде и реализуется на двух уровнях: студенческом и академическом (уровень профессионального сообщества).

В соответствии с Договором о сотрудничестве между образовательными организациями взаимодействие осуществляется по следующим направлениям: организация ежегодной педагогической стажировки студентов направления 44.03.05 «Педаго-

гическое образование (с двумя профилями подготовки)» (профиль «Иностранные языки»); поддержка академической мобильности студентов и преподавателей, совместная организация летних школ; организация и проведение мастер-классов, семинаров, культурных партнерских дней и других мероприятий; выполнение научно-исследовательских проектов, совместные публикации научных статей и других трудов.

На протяжении 30 лет около 60 студентов — будущих учителей немецкого языка принимали участие в зарубежной педагогической стажировке в гимназии имени Гумбольдта, цель которой состояла в повышении уровня их профессионально-методической компетенции.

Одним из важнейших преимуществ данного формата практической подготовки студентов, на наш взгляд, являлось интенсивное включение их в иноязычную и профессиональную деятельность, в основе которой лежит интегрированное формирование дидактической, лингвистической и социокультурной компетенций.

Стажировка предполагала прохождение нескольких этапов: подготовительного, деятельностного, рефлексивно-оценочного.

*На подготовительном* этапе вузом совместно с руководством гимназии проводился конкурсный отбор студентов для прохождения педагогической стажировки, критериями которого были высокий уровень владения немецким языком, а также наличие профессионально-педагогической мотивации — готовности к получению и в последующем трансляции полученного практического педагогического опыта, для чего предлагалось написать на немецком языке эссе о своем видении перспектив профессии учителя иностранного языка.

Для каждого студента, прошедшего отбор, разрабатывался индивидуальный маршрут, включающий описание содержательных задач его педагогической, научно-исследовательской и социокультурной деятельности.

*Деятельностный этап стажировки* продолжался в течение месяца и предполагал следующие виды работ: знакомство с образовательной системой Германии, анализ нормативных документов в сфере немецкого школьного образования; посещение занятий по различным учебным предметам с последующим анализом форм учебного взаимодействия, использованных приемов и технологий; подготовку и проведение уроков немецкого языка, а также внеклассного мероприятия по страноведческой тематике, представляющей один из аспектов национальной культуры России, в немецких школах; участие в школьных мероприятиях; сбор материала для научно-исследовательской работы (в соответствии с поставленными задачами); составление социокультурного портрета региона, включающего лингвострановедческое описание реалий.

Программа стажировки была встроена в широкий социокультурный контекст и включала в себя страноведческий компонент, который давал студентам возможность актуализировать свой лингвокультурный опыт, ознакомиться с актуальными культурными трендами страны изучаемого языка и тем самым повысить уровень социокультурной компетенции.

*Оценочно-рефлексивный этап* был реализован после завершения стажировки и предполагал подготовку студентами отчетных материалов, в том числе дневника стажировки, в котором они представляли анализ своей деятельности в соответствии с поставленными педагогическими, научно-исследовательскими и социокультурными задачами. Одной из форм самоанализа являлись их выступления в студенческих группах с целью обсуждения итогов стажировки и обмена опытом.

Онлайн-стажировка — новый формат практического обучения в дистанционном режиме, который включает проведение видеоэкскурсий, видеолекций, возможность посещения онлайн-мастер-классов, творческих мастерских, организа-

цию работы с другими участниками и выполнение совместных проектов в дистанционном формате, онлайн-взаимодействие с педагогами, экспертами и пр.

Нами было проведено анкетирование 42 студентов — участников педагогической стажировки. Все они положительно отзывались о зарубежной профессиональной стажировке, указав, что участие в ней положительно повлияло на их выбор педагогической профессии: 90,4 % из них после завершения обучения в вузе начали свою трудовую деятельность в качестве учителей немецкого языка в школах Псковского или соседних регионов.

По мнению обучающихся, международную стажировку можно рассматривать как площадку для ознакомления с инновационным опытом других стран, как центр роста и дальнейшего распространения позитивного педагогического опыта.

Студенты, проходившие стажировку в последние годы, отмечали и языковые, психологические, организационные, технологические трудности, с которыми они столкнулись в начале стажировки. Среди них основными были наличие языкового барьера (у 85,7 % респондентов); сложности организации образовательного процесса в классах, где большое количество детей мигрантов из разных стран (у 73,8 %); различия в российском и зарубежном подходах к организации образовательного процесса (у 59,5 %) и др. Однако уже к концу первой недели, благодаря методическому сопровождению со стороны администрации немецких школ, российских педагогов и компетенциям, сформированным в ходе профессиональной вузовской подготовки, трудности удалось преодолеть.

Два студента, при невозможности выезда за рубеж участвовавшие в зарубежной педагогической стажировке в онлайн-формате, отмечали: несмотря на то что такая стажировка в качестве учителя в иностранной школе не заменит живое общение и получение педагогического опыта в реальных условиях, она может способствовать не только знакомству с работой в иностранной школе, получению педагогического опыта в новых условиях, но и открытию новых образовательных возможностей для студентов — будущих педагогов и повышению их мотивации к профессиональной деятельности.

Рассматриваемая форма организации профессионально-педагогического сотрудничества с образовательным учреждением Германии, как показывают многолетние наблюдения, несомненно, способствует повышению мотивации будущих учителей немецкого языка к будущей педагогической деятельности.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Таким образом, одним из факторов повышения мотивации к педагогической деятельности у будущих учителей иностранного языка может выступать зарубежная стажировка, проводимая в том числе и в дистанционном формате.

Перспективными задачами развития данного направления работы, повышающего профессионально-педагогическую мотивацию студентов, является увеличение ее массовости, привлечение к профессиональной педагогической стажировке большего количества участников; подготовка тьюторов для сопровождения будущих педагогов при подготовке и реализации зарубежной стажировки; установление контактов с различными педагогическими вузами Европы, что также будет способствовать расширению международных контактов, формированию открытой образовательной среды, вариативности и свободному выбору образовательных программ, отражая важнейшие направления государственной политики в сфере подготовки высококвалифицированных педагогических кадров. Также необходимо использовать и расширять возможности организации зарубежной педагогической стажировки в онлайн-формате.

### Список источников

1. Веретенникова В. Б., Шихова О. Ф. О мотивации студентов — будущих педагогов к педагогической деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. — 2020. — № 2. — С.72. DOI: 10.17513/spno.29737.
2. Горбушина А. В. Развитие системы мотивации профессиональной деятельности в контексте педагогической деятельности // *Сибирский педагогический журнал*. — 2018. — № 5. — С. 83–94.
3. Карпова Е. В. Формирование профессионально-педагогической мотивации будущих педагогов // *Вестник Череповецкого государственного университета*. — 2019. — № 5 (92). — С. 209–218. DOI: 10.23859/1994-0637-2019-5-92-17.
4. О практической подготовке обучающихся : приказ М-ва науки и высшего образования РФ и М-ва просвещения РФ от 5 авг. 2020 г. № 885/390. — URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526874> (дата обращения: 12.07.2021).
5. Романцев Г. М., Федоров В. А., Осипова И. В., Тарасюк О. В. Профессионально-педагогические понятия : слов. — Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. — 456 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия. — URL : [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/russpenc/17.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/17.php) (дата обращения: 12.07.2021).
7. Рудаков В. Н. Мониторинг Экономики образования. НИУ ВШЭ // Информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических обследований. — 2020. — № 1. — С. 1–7.
8. Сергиенко А. Ю., Панфилова Л. Г., Соколова И. И. Опыт деятельности стажировочных площадок в отечественной и зарубежной практиках образования // *Человек и образование*. — № 3 (44). — 2015. — С. 151–159.
9. Тимофеева С. В. Организационно-педагогические условия повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений в процессе стажировки в центрах инновационного типа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Чебоксары, 2010. — 24 с.
10. Турбина Е. П. Формирование профессиональной мотивации студентов педагогического вуза // *Профессиональное педагогическое образование*. — 2017. — С. 65–70.
11. Федосеева З. А. Стажировка как форма развития профессиональных компетенций педагога дуального обучения // *Мир науки, культуры, образования*. — 2018. — № 5 (72). — С. 310–311.
12. Donina I. A., Vodneva S. N. Electronic information-educational environment as a quality of life improvement factor // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. — V. Novgorod : Future Academy, 2019. — Pp. 366–374. DOI: 10.15405/epsbs.2019.12.05.44.

### References

1. Veretennikova V. B., Shihova O. F. About Students' Motivation for Choosing Teaching as a Career. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Contemporary Issues of Science and Education]. 2020, no. 2, pp.72. DOI: 10.17513/spno.29737. (In Russian).
2. Gorbushina A. V. The Development of Career Motivation in the Context of Teaching. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2018, no. 5, pp. 83–94. (In Russian).
3. Karpova E. V. The Formation of Novice Teachers' Motivation for Choosing Teaching as a Career. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets State University]. 2019, no. 5 (92), pp. 209–218. DOI: 10.23859/1994-0637-2019-5-92-17. (In Russian).
4. *O prakticheskoy podgotovke obuchajushhihsja : prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federatsii i Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federatsii ot 5 avgusta 2020 goda № 885/390* [Student Training: a Decree of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation and the Ministry of Enlightenment of the Russian Federation of August 5, no. 885/390]. URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526874> (accessed: 12.07.2021). (In Russian).
5. Romancev G. M., Fedorov V. A., Osipova I. V., Tarasjuk O. V. *Professional'no-pedagogicheskie ponjatija* [Professional Pedagogical Concepts]. Yekaterinburg, Russian State Pedagogical University Publ., 2005, 456 p. (In Russian).

6. *Rossijskaja pedagogičeskaja jenciklopedija* [Russian Pedagogical Encyclopedia]. URL : [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/russpenc/17.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/17.php) (accessed: 12.07.2021).
7. Rudakov V. N. Monitoring Educational Economics. Higher School of Economics. *Informacionno-analiticheskie materialy po rezul'tatam statističeskikh i sociologičeskikh obsledovanij* [Informative and Analytical Materials Based on Statistical and Sociological Research]. 2020, no. 1, pp. 1–7. (In Russian).
8. Sergienko A. Ju., Panfilova L. G., Sokolova I. I. Internship Sites in Russian and Foreign Education Systems. *Chelovek i obrazovanie* [People and Education]. 2015, no. 3 (44), pp. 151–159. (In Russian).
9. Timofeeva S. V. *Organizacionno-pedagogičeskie uslovija povyšhenija kvalifikacii rukovoditelej obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij v processe stazhirovki v centrakh innovacionnogo tipa* [Organizational and Pedagogical Conditions for Advanced Training of Heads of Educational Institutions during Internship Programs in Innovative Centers]. Cheboksary, 2010, 24 p. (In Russian).
10. Turbina E. P. Motivating Novice Teachers for Choosing Teaching as a Career. *Professional'noe pedagogičeskoe obrazovanie* [Professional Pedagogical Education]. 2017, pp. 65–70. (In Russian).
11. Fedoseeva Z. A. Internship as a Means of Teachers' Professional Competency Improvement. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija* [The World of Science, Culture and Education]. 2018, no. 5 (72), pp. 310–311. (In Russian).
12. Donina I. A., Vodneva S. N. *Electronic Information-educational Environment as a Quality of Life Improvement Factor*. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Veliky Novgorod, Future Academy Publ., 2019, pp. 366–374. DOI: 10.15405/epsbs.2019.12.05.44.

#### **Сведения об авторах**

**Воднева Светлана Николаевна** — кандидат педагогических наук, декан факультета русской филологии и иностранных языков Псковского государственного университета.

**Донина Ирина Александровна** — доктор педагогических наук, профессор, профессор Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

**Смирнова Елена Алексеевна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры европейских языков и культур, заведующая аспирантурой Псковского государственного университета.

#### **Information about the authors**

**Vodneva Svetlana Nikolayevna** — Candidate of Pedagogy, Dean of the Faculty of Russian Philology and Foreign Languages at Pskov State University.

**Donina Irina Aleksandrovna** — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at Novgorod State University named for Yaroslav the Wise.

**Smirnova Elena Alekseyevna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of European Languages and Cultures, Head of Postgraduate Studies Department at Pskov State University.

Статья поступила в редакцию 14.06.2021; одобрена после рецензирования 15.07.2021; принята к публикации 22.07.2021.

The article was submitted 14.06.2021; approved after reviewing 15.07.2021; accepted for publication 22.07.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 34–43.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 3 (59), pp. 34–43.

Научная статья

УДК 378.14:330.4

DOI 10.37724/RSU.2021.59.3.004

## **Актуализация информационной подготовки будущих педагогов в условиях цифровизации экономики и образования**

**Иванова Дарья Сергеевна**

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

d.ivanova@365.rsu.edu.ru

**Аннотация.** В статье обоснована необходимость модернизации учебных программ информационной подготовки студентов — будущих педагогов в условиях цифровизации экономики и образования Российской Федерации.

Раскрыто содержание понятий «информационные технологии», «цифровые технологии», «сквозные технологии», используемых в образовательном процессе.

Представлены основные аспекты проведенной автором актуализации рабочей программы дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии и медиа информационная грамотность» и темы новой дисциплины «Сквозные технологии и искусственный интеллект», которая будет введена в учебные планы педагогического направления подготовки студентов университета в качестве обязательной с сентября 2022 года.

Приведены данные педагогического эксперимента по апробации обучения в рамках предложенных актуализированных учебных дисциплин для специальности 44.03.01 «Педагогическое образование» «Физическая культура» с использованием современных цифровых технологий и проектной методики обучения и результаты оценки эффективности работы по повышению уровня сформированности цифровых компетенций обучающихся в процессе их изучения с помощью методики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ).

Сформулирован обоснованный вывод об эффективности процесса обучения студентов по вышеуказанным программам информационной подготовки.

**Ключевые слова:** цифровизация экономики и образования, студенты, педагогическое направление, образовательный процесс, информационные технологии, цифровые технологии, сквозные технологии, искусственный интеллект, информационная подготовка, формы, методы и средства обучения, программное обеспечение.

**Для цитирования:** Иванова Д. С. Актуализация информационной подготовки студентов направления обучения «Педагогическое образование» в условиях цифровизации экономики // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 34–43. DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.004.

Original article

## Novice Teachers' Information Training in the Conditions of Digitalized Economy and Digitalized Educaiton

Ivanova Daria Sergeevna

Ryazan State University named for S. Yesenin,

Ryazan, Russia

d.ivanova@365.rsu.edu.ru

**Abstract.** The article substantiates the necessity to modernize the curricula of novice teachers' information training in the Russian Federation in the conditions of digitalized economy and digitalized education.

The article analyzes such education-related notions as information technologies, digital technologies, end-to-end technologies.

The article discusses the major elements of the Information and Communication Technologies and Media and Information Literacy curriculum actualized by the author of the article. It also discusses the topics covered in the End-to-end Technologies and Artificial Intelligence course which is to become a standard part of the curriculum in September 2022.

The article presents data pertaining to a pedagogical experiment regarding the actualized curricula designed for Pedagogical Education and Physical Education (44.03.01) and presupposes the use of digital technologies and project methods. It also presents the results of an assessment of work aimed at enhancing students' digital competencies in online learning environments using strategies developed by National Research University of Higher School of Economics.

The article substantiates the effectiveness of the above mentioned curricula.

**Key words:** digitalization of economics and education, students pedagogical education, educational process, information technologies, digital technologies, end-to-end technologies, artificial intelligence, information training, teaching methods and tools, software.

**For citation:** Ivanova D. S. Novice Teachers' Information Training in the Conditions of Digitalized Economy and Digitalized Educaiton. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 3 (59), pp. 34–43. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.004.

**Введение.** На современном этапе развития общества набирает темп модернизация образования, одним из направлений которой является цифровизация в соответствии с программой «Цифровая экономика Российской Федерации».

В образовательный процесс, помимо таких современных информационных технологий, как дистанционное обучение, электронное тестирование, электронные учебники, интерактивные и мультимедийные приложения, включаются сквозные технологии (Козлова, 2019), в частности искусственный интеллект как технология развития различных отраслей экономики (Петербургский Международный экономический форум, 2021).

Рассмотрим понятия «информационные технологии», «цифровые технологии», «сквозные технологии», которые активно используются в современном образовательном процессе.

Под информационными технологиями понимаются все возможные процессы и методы сбора, хранения, передачи и обработки информации, в том числе устная и письменная речь, СМИ и т. п.

Безусловно, к информационным технологиям относятся и цифровые технологии обработки информации, построенные на использовании компьютерной техники, на двоичном коде (отсюда и название «цифровые») — программное и аппаратное обеспечение, способы и методы сбора, хранения, передачи и обработки информации на основе компьютерной техники. Информация кодируется двумя состояниями: 1 и 0. К цифровым технологиям относятся такие привычные офисные приложения, как Word, Excel, PowerPoint, мобильные приложения, сервисы видеоконференций, социальные сети, искусственный интеллект и др.

Разновидностью цифровых технологий являются «сквозные технологии», которые в рамках Национальной технологической инициативы (НТИ) определены как ключевые научно-технические направления, оказывающие наиболее существенное влияние на развитие рынков (Сквозные технологии цифровой экономики *cross-cutting technology, end-to-end technology*). Сквозные технологии включают в себя большие данные, нейротехнологии и искусственный интеллект, системы распределенного реестра, квантовые технологии, новые производственные технологии, промышленный интернет, компоненты робототехники и сенсорику, технологии беспроводной связи, технологии виртуальной и дополненной реальностей.

В соответствии с Дорожной картой развития искусственного интеллекта (ИИ) с 2021 года он должен изучаться в школе, и к 2024 году минимум половина школ России должна будет обязательно освоить эту дисциплину. Исходя из этого школьные педагоги-предметники в процессе преподавания своих дисциплин должны уметь использовать достижения сквозных технологий, а вузы — готовить грамотных выпускников, обладающих профессиональными компетенциями в области цифровизации, в частности в области сквозных технологий. В связи с этим в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина с 2022 года на всех профилях направления «Педагогическое образование» вводится учебная дисциплина «Сквозные технологии и искусственный интеллект».

Уже в 2021 году в университете был запущен пилотный курс обновленной дисциплины «Информационные, коммуникационные технологии и медиаинформационная грамотность», который предполагал изучение современных цифровых технологий, в частности сквозных, на педагогическом направлении обучения факультета физической культуры и спорта. Рабочая программа этой дисциплины была утверждена и отмечена среди лучших в рамках программ дополнительного профессионального образования преподавателей Центром специализированной ИТ-подготовки Университета Иннополис (Университет Иннополис. Образование мирового уровня в сфере ИТ).

В соответствии с «Цифровой трансформацией» Российской Федерации, определенной Указом Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», одним из основных ее индикаторов является комплексный индекс достижения цифровой зрелости отраслей экономики и социальной сферы.

**Цель исследования** — анализ эффективности использования цифровых технологий в педагогической деятельности по совершенствованию информацион-

ной подготовки будущих педагогов в процессе обучения их по актуализированной рабочей программе учебной дисциплины «Информационные, коммуникационные технологии и медиаинформационная грамотность» и новой дисциплине «Сквозные технологии и искусственный интеллект».

**Гипотеза:** изучение тем «Электронное администрирование образовательного процесса», «Разработка и использование электронных ресурсов образовательного назначения», «Электронный мониторинг и контроль знаний, умений, навыков», «Системы дистанционного взаимодействия», «Медиапроектирование; «Технологии виртуальной и дополненной реальности», «Применение технологии искусственного интеллекта в профессиональной области» в рамках учебных дисциплин «Информационные, коммуникационные технологии и медиаинформационная грамотность» и «Сквозные технологии и искусственный интеллект» с использованием современных цифровых технологий и проектной методики обучения обеспечит формирование у будущих педагогов необходимых профессиональных компетенций в области цифровых технологий, которые позволят им в будущем осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне в соответствии с программой «Цифровая экономика Российской Федерации».

**Организация, методы и методики исследования.** В экспериментальном исследовании принимал участие 51 студент первого курса направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Физическая культура») Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. Были использованы методы теоретического анализа научной и методической литературы, документов и материалов периодической печати, электронных ресурсов; наблюдения и тестирования с целью определения уровня цифровой грамотности студентов при помощи методики НИУ ВШЭ «Оценка цифровой готовности населения России», которая предполагает использование опросника DigCompSAT, разработанного в 2020 году Объединенным исследовательским центром (Joint Research Centre, JRC) службы науки и знаний Европейской комиссии (ЕС) для самотестирования (Дмитриева, 2021). Согласно данной методике, определялись базовый, средний и продвинутый уровни сформированности компетенций будущих педагогов на основе выбранных ими ответов: не знаю об этом; имею некоторое представление; могу сделать это с помощью; хорошо знаю об этом; могу сделать это сам; глубоко разбираюсь, могу объяснить другим.

**Обсуждение основных результатов.** В начале учебного семестра было проведено тестирование студентов с целью определения их уровня цифровой грамотности.

Следует заметить, что в условиях современной действительности, в том числе дистанционного школьного обучения из-за пандемии, происходит формирование общей цифровой грамотности населения, в первую очередь молодых людей.

Большинство студентов первого курса имели представление о цифровых технологиях в целом, активно пользовались мобильными приложениями и облачными хранилищами данных (табл. 1). Однако немногие из них уверенно использовали офисные приложения и имели представление о направлениях применения современных цифровых технологий в будущей профессиональной деятельности.

Таблица 1

Уровень сформированности у студентов компетенций в области цифровой грамотности до и после экспериментального обучения, в %

| Отчеты студентов и этапы эксперимента  | Не знаю |       | Имею общее представление |       | Хорошо знаю |       | Глубоко разбираюсь |       |
|--|---------|-------|--------------------------|-------|-------------|-------|--------------------|-------|
|  | До      | После | До                       | После | До          | После | До                 | После |
| Основные способы использования информационно-коммуникационных технологий для решения типовых задач гражданина информационного общества                     | 2       | –     | 63                       | 10    | 30          | 20    | 5                  | 70    |
| Основные направления развития информационных технологий в сфере образования; сетевая цифровая педагогика   | 8       | –     | 72                       | 15    | 12          | 30    | 8                  | 55    |
| Способы использования информационно-коммуникационных технологий для решения задач самоорганизации и самообразования  | 10      | –     | 50                       | 15    | 30          | 25    | 10                 | 60    |
| Пакеты прикладных программ для решения конкретных задач профессиональной деятельности  | 42      | –     | 50                       | 30    | 8           | 30    | –                  | 40    |
| Облачные технологии (GoogleDrive, OneDrive, Яндекс.Диск и др.)   | 3       | –     | 35                       | –     | 50          | 40    | 12                 | 60    |
| Системы управления обучением (Moodle, Canvas, iSpring и др.)   | 50      | –     | 45                       | 3     | 5           | 12    | –                  | 85    |
| Сквозные технологии: искусственный интеллект, большие данные, нейросети, блокчейн, робототехника, беспроводная связь, виртуальная и дополненная реальность | 70      | –     | 22                       | 5     | 8           | 65    | –                  | 30    |

Студенты не знали о сквозных технологиях, возможностях ИКТ в самообучении, направлениях развития цифровой педагогики (рис. 1).



Рис 1. Количество студентов, не знающих различных составляющих цифровых компетенций в начале обучения

Большая часть студентов имели базовый, четверть — средний и только некоторые из них — продвинутый уровень сформированности цифровой грамотности (табл. 2).

Таблица 2

Количество студентов  
с различными (базовый, средний, продвинутый) уровнями  
сформированности цифровой грамотности, в %

| Уровень цифровой грамотности | Базовый | Средний | Продвинутый |
|------------------------------|---------|---------|-------------|
| Этапы тестирования           |         |         |             |
| До эксперимента              | 70      | 26      | 4           |
| После эксперимента           | 2       | 30      | 68          |

Дальнейшее обучение участвовавших в исследовании студентов проводилось по актуализированной программе учебной дисциплины «Информационные, коммуникационные технологии и медиаинформационная грамотность» с использованием современных цифровых технологий и проектной методики обучения.

Актуализация заключалась в том, что к ранее утвержденной рабочей программе были добавлены новые разделы по анализу опыта таких систем администрирования учебного заведения и разработки учебного контента, как Century, «Московская электронная школа», «Российская электронная школа», платформа «Новая Школа» (Московский государственный университет. Электронные учебные пособия).

На лабораторных занятиях рассматривался опыт реализации возможностей приложений для спортсменов, тренеров, учителей физической культуры и спорта (Champions Fitness Center, Runtastic, RunKeeper, MapMyFitness, Moves, Sit-Ups, Workout Trainer, Just 6 Weeks, Jefit, Fitness Buddy, Training Diary, All-in Fitness, WaterBalance, FatSecret, Smart Alarm); программного обеспечения для проведения спортивных соревнований (УСУ-программа управления спорт организацией, 1с-фитнес-спорт, стартап EnvisionBody), системы технологий искусственного интеллекта для спортивной индустрии; основ технологии Cognitive Highlights.

В содержание дисциплины «Сквозные технологии и искусственный интеллект» для студентов профиля подготовки «Физическая культура» были включены следующие разделы: системы управления биометрическими данными (LUNA PLATFORM); мобильные приложения распознавания текста (ABBYY — Business Card Reader, FineScanner и TextGrabber); технология Cognitive Highlights; устройства спортивного инвентаря; сенсорные данные с периферийных устройств; машинное и глубокое обучение; реализация средств искусственного интеллекта (ИИ) в поиске потенциальных кандидатов для перехода в команду, оценке потенциала спортсменов, управлении турнирами, командами, спортивными сооружениями, в подготовке спортсменов: питание, физическая подготовка, биомеханика, психологическая подготовка, профилактика травм, выбор стратегии и тактики на игру и др.

Будущие педагоги разрабатывали мультимедийные электронные образовательные ресурсы по специальности, в том числе и медиапроекты (Иванова, Князькова, Сомова, 2021) на основе онлайн-инструментов Canva, Wix, Beautiful.ai, Remove.bg.

Был обновлен мониторинг и контроль знаний студентов: помимо таких инструментов, использованных ранее, как Moodle, Google-формы (Иванова, 2019), Mytest, в программу были включены сервисы Kahoot, Mentimeter, позволявшие реализовывать возможности современных мобильных устройств и ПК для голосования, ведения статистики и построения графиков.

В образовательном процессе, кроме сервисов СДО Moodle, Skype, Zoom, Microsoft Teams, были изучены и использованы новые средства дистанционной коммуникации: SurveyMonkey, чат-боты, онлайн-доски (AMW board, Whiteboard Fox, Google Jamboard, Whiteboard, OneNote и др.).

После формирующего эксперимента, в конце семестра, у студентов повторно определялся уровень цифровой грамотности, и было обнаружено его значительное повышение.

Студенты выразили уверенность в своих силах в области цифровизации, готовность к самообучению и совершенствованию информационной подготовки в процессе использования сквозных технологий в образовании, физической культуре и спорте. Так, большинство (82 %) продемонстрировали продвинутый уровень цифровой грамотности в области систем управления обучением; более половины — основ ИКТ (71 %), ИКТ в задачах самообучения (58 %) и облачных технологий (59 %); направлений цифровой педагогики (57 %). Кроме этого, 40 % студентов показали продвинутый уровень в использовании прикладного программного обеспечения в профессиональной деятельности и 28 % — в умении использовать сквозные технологии. Так как информатика не является профильным предметом для данного направления обучения, это можно считать достаточно хорошим результатом. На начальном же этапе обучения никто из студентов не имел продвинутого уровня компетенций в области сквозных технологий, автоматических систем управления обучением с использованием цифровых методов обработки и передачи информации, прикладного программного обеспечения в профессиональной деятельности (табл. 3, рис. 2).

Таблица 3

Количество студентов, имевших продвинутый уровень сформированности цифровых компетенций до и после обучения, в %

|                                 |    |    |
|---------------------------------|----|----|
| Сквозные технологии             | 1  | 28 |
| Системы управления обучением    | 2  | 82 |
| Облачные технологии             | 15 | 58 |
| Прикладное ПО в профессии       | 5  | 40 |
| ИКТ в задачах самообучения      | 10 | 59 |
| Направления цифровой педагогики | 7  | 57 |
| Основы ИКТ                      | 4  | 71 |

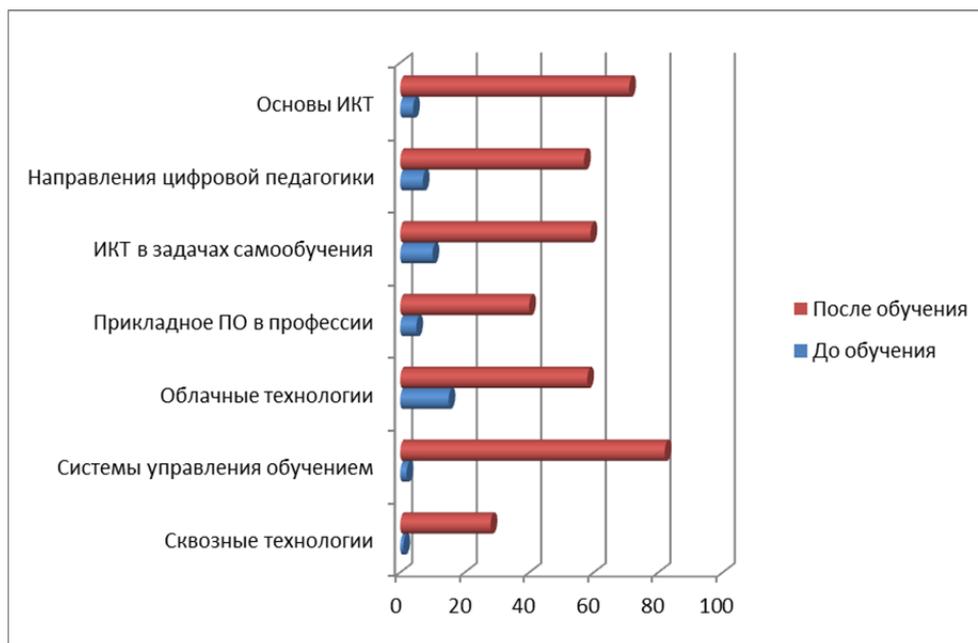


Рис 2. Количество студентов, имевших продвинутый уровень сформированности цифровых компетенций до и после обучения, в %

Таким образом, результаты проведенного нами исследования подтвердили гипотезу о том, что изучение учебных дисциплин «Информационные, коммуникационные технологии и медиаинформационная грамотность» и «Сквозные технологии и искусственный интеллект» с использованием современных цифровых технологий и проектной методики обеспечивает повышение уровня сформированности у будущих педагогов необходимых профессиональных компетенций в области цифровых технологий. Авторские программы их изучения могут быть рекомендованы для всех профилей педагогического направления подготовки студентов вуза.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** В современных условиях цифровизации экономики и образования необходимо формирование у будущих педагогов новых цифровых компетенций. Их информационная подготовка к будущей профессиональной деятельности и формирование соответствующих компетенций успешно осуществляются в процессе изучения дисциплин цикла «Информационные технологии», учебные программы которых должны актуализироваться по структуре и содержанию каждый учебный год с учетом специфики профиля подготовки студентов. Это отвечает вызовам современной действительности, требованиям цифровой трансформации экономики и цифровизации образования, позволяя осуществлять эффективную подготовку специалистов.

#### Список источников

1. Иванова Д. С. Инновационные подходы к подготовке педагогических кадров // Парадигма науки глазами молодых в условиях модернизации общественного сознания : материалы XIII Междунар. науч. конф., посвящ. памяти основателей Костанайского филиала Челябинского государственного университета Т. Ж. Атжанова и А. М. Роднова. — Челябинск, 2019. — С. 174–177.
2. Иванова Д. С., Князькова О. В., Сомова М. В. Педагогические аспекты реализации дистанционного взаимодействия в вузе // Психолого-педагогический поиск. — № 1 (57). — С. 7–15. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.006.

3. ИКТ и медиа информационная грамотность 44.03.01 «Педагогическое образование». Физическая культура. 1 курс. 2 семестр. — URL : <https://e-learn2.rsu.edu.ru/moodle2/course/view.php?id=11155> (дата обращения: 04.05.2021).
4. Козлова Н. Ш. Цифровые технологии в образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. — 2019. — Вып. 1/40. — С. 83–91. DOI: 10.24411/2078-1024-2019-11008.
5. Московский государственный университет. Электронные учебные пособия. — URL : <https://www.mgpu.ru/elektronnye-uchebnye-posobiya-dlya-distantsionnogo-obucheniya/> (дата обращения: 02.06.2021).
6. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» // Официальный сайт Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации. — URL : <https://digital.gov.ru> (дата обращения: 04.05.2021).
7. Оценка цифровой готовности населения России : докл. к XXII Апр. Междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества / А. Б. Жулин, Р. Е. Артамонов, Э. А. Титов. — М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2021. — 86 с.
8. Петербургский международный экономический форум. 2–5 июня 2021, Санкт-Петербург, Россия. — URL : [forums.spb.com](https://forums.spb.com) (дата обращения: 06.06.2021).
9. Сквозные технологии цифровой экономики cross-cutting technology, end-to-end technology. — URL : <https://www.tadviser.ru/> (дата обращения: 24.04.2021).
10. Университет Иннополис. Образование мирового уровня в сфере ИТ. — URL : <https://innopolis.university/> (дата обращения: 23.05.2021).

#### References

1. Ivanova D. S. Innovative Approaches to Teacher Training. *Paradigma nauki glazami molodyh v uslovijah modernizacii obshhestvennogo soznaniya : materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvjashhennoj pamjati osnovatelej Kostanajnskogo filiala Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta T. Zh. Atzhanova i A. M. Rodnova* [Scientific Paradigm as Viewed by Young Researchers in the Conditions of Social Consciousness Modernization: Proceedings of the 13th International Research Conference Commemorating T. Zh. Atzhanov and A. M. Rodnov, the Founders of Kostanay Affiliate of Chelyabinsk State University]. Chelyabinsk, 2019, pp. 174–177. (In Russian).
2. Ivanova D. S., Knjaz'kova O. V., Somova M. V. Pedagogical Aspects Associated with the Implementation of Distance Learning in Higher Education Institutions. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2021, no. 1 (57), pp. 7–15. DOI: 10.37724/RSU.2021.57.1.006. (In Russian).
3. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii i media informacionnaja gramotnost' 44.03.01 "Pedagogicheskoe obrazovanie". Fizicheskaja kul'tura. 1 kurs. 2 semestr* [Information and Communication Technologies and Media Literacy. 44.03.01. Pedagogical Education. Physical Education. Year 1. Term 2. URL : <https://e-learn2.rsu.edu.ru/moodle2/course/view.php?id=11155> (accessed: 04.05.2021). (In Russian).
4. Kozlova N. Sh. Digital Technologies in Education. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta* [Bulletin of Maykop State Technological University]. 2019, iss. 1/40, pp. 83–91. DOI: 10.24411/2078-1024-2019-11008. (In Russian).
5. *Moskovskij gosudarstvennyj universitet. Jelektronnye uchebnye posobija* [Moscow State University. Electronic Textbooks]. URL : <https://www.mgpu.ru/elektronnye-uchebnye-posobiya-dlya-distantsionnogo-obucheniya/> (accessed: 02.06.2021). (In Russian).
6. *Nacional'naja programma "Cifrovaja jekonomika Rossijskoj Federacii". Oficial'nyj sajt Ministerstva cifrovogo razvitija, svjazi i massovyh kommunikacij Rossijskoj Federacii* [Digital Program “Digital Economy of the Russian Federation”. Official Site of the Ministry of Digital Development, Communication and Mass Communication of the Russian Federation]. URL : <https://digital.gov.ru> (accessed: 04.05.2021). (In Russian).
7. Zhulin A. B., Artamonov R. E., Titov Je. A. (eds.). *Ocenka cifrovoj gotovnosti naselenija Rossii : doklad k XXII Aprekskoj mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po problemam razvitija jekonomiki i obshhestva* [Assessing Russian People’s Digital Readiness: A Report at the 22nd April International Research Conference Dedicated to the Issues of Economic and Social Development]. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2021, 86 p. (In Russian).

8. *Peterburgskij mezhdunarodnyj jekonomicheskij forum. 2–5 ijunja 2021 Sankt-Peterburg, Rossija* [St. Petersburg International Economic Forum. June 2–5, 2021. St. Petersburg, Russia]. URL : [forumspb.com](http://forumspb.com) (accessed: 06.06.2021). (In Russian).

9. *Skvoznje tehnologii cifrovoj jekonomiki* [End-to-end Digital Economy Technologies]. URL : <https://www.tadviser.ru/> (accessed: 24.04.2021). (In Russian).

10. *Universitet Innopolis. Obrazovanie mirovogo urovnja v sfere informacionnyh tehnologij* [Innopolis University. Quality Education in the Sphere of Information Technologies]. URL : <https://innopolis.university/> (accessed: 23.05.2021). (In Russian).

#### **Сведения об авторе**

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

#### **Information about the author**

**Ivanova Daria Sergejevna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Computer Science, Computer Technology and Computer Science Teaching Methodology at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 06.06.2021; одобрена после рецензирования 10.06.2021; принята к публикации 22.07.2021.

The article was submitted 06.06.2021; approved after reviewing 10.06.2021; accepted for publication 22.07.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 44–54.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 3 (59), pp. 44–54.

Научная статья

УДК 355.231.42

DOI 10.37724/RSU.2021.59.3.005

## **Сущность, содержание и структура готовности кадет к осознанному выбору военной профессии**

**Мухина Татьяна Геннадьевна**

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского (Нижний Новгород),

Новосибирский военный ордена Жукова институт

имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии

Российской Федерации; Академия права и управления

Федеральной службы исполнения наказаний (Рязань).

tg-muhina@yandex.ru

**Паули Андрей Викторович**

Новосибирский военный ордена Жукова институт

имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии

Российской Федерации (Новосибирск).

Pauli84@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема формирования готовности кадет к осознанному выбору военной профессии в условиях кадетского образования.

Анализ отчетов о результатах самообследования федеральных государственных казенных общеобразовательных учреждений кадетского типа за 2019 и 2020 годы показал, что количество кадет-выпускников, поступивших в военные вузы, невысоко, а оставшихся после первого года обучения в военном вузе — с каждым годом снижается по причине их низкой адаптации и самоопределенности в дальнейшей военной службе. Все это актуализирует проблему формирования готовности кадет к осознанному выбору военной профессии в условиях кадетского образования.

В статье приводятся результаты анализа психолого-педагогической литературы, позволившего авторам выявить сущность, содержание и структуру готовности к деятельности в целом и готовности кадет к осознанному выбору военной профессии в частности.

Дается авторское определение готовности кадет к осознанному выбору военной профессии как интегративного качества личности, которое включает в себя положительную установку, целостную систему ценностно-ориентированных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционно-поведенческих характеристик личности, способствующих осознанному выбору военной профессии.

Описываются педагогические условия формирования данной готовности, критерии и показатели ее сформированности с учетом специфики подготовки кадет в образовательных учреждениях кадетского типа.

По мнению авторов, обобщенные результаты данного исследования могут послужить некоторыми ориентирами в организации индивидуализированной и дифференцированной профориентационной работы с кадетами.

**Ключевые слова:** кадеты, кадетское образование, готовность к выбору профессии, интегративное качество личности, военная профессия, педагогические условия, критерии и показатели сформированности.

**Для цитирования:** Мухина Т. Г., Паули А. В. Сущность, содержание и структура готовности кадет к осознанному выбору военной профессии // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 44–54. DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.005.

Original article

## The Essence, Content and Structure of Cadets' Readiness to Make a Conscious Choice of a Military Career

**Mukhina Tatyana Gennadyevna**

National Research Lobachevsky State University  
of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod)  
Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute  
named for I. K. Yakovlev of National Guard Troops  
of the Russian Federation (Novosibirsk)  
Academy of Law and Management  
of the Federal Penal Service (Ryazan)  
tg-muhina@yandex.ru

**Pauli Andrey Viktorovich**

Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute  
named for I. K. Yakovlev of National Guard Troops  
of the Russian Federation (Novosibirsk)  
Pauli84@mail.ru

**Abstract.** The article treats a relevant issue of ensuring cadets' readiness to make a conscious choice of a military career.

The analysis of cadets' self-assessment that was held in federal military schools in 2019-2020 shows that the number of cadets who apply to military universities is rather low and the number of students who drop out of a military university after their first year is constantly increasing, which can be explained by cadets' low readiness to make a conscious choice of a military career.

The article defines cadets' readiness to make a conscious choice of a military career as the entirety of personality traits and positive guidelines, a comprehensive system of values, and a comprehensive system of cognitive, emotional, volitional and behavioural characteristics which enable one to make a conscious choice of a military career.

The article describes educational conditions that serve as a prerequisite for the formation of cadets' readiness to make such a choice. It analyzes criteria that can be used to assess whether cadets are ready to make a conscious choice.

The authors believe that the results of the research can be used as guidelines for individual and differentiated instruction of cadets.

**Key words:** cadets, cadet education, readiness to choose a profession, integrated personality trait, military profession, military career, educational conditions, readiness assessment criteria.

**For citation:** Mukhina T. G., Pauli A. V. The Essence, Content and Structure of Cadets' Readiness to Make a Conscious Choice of a Military Career. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 3 (59), pp. 44–54. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.005.

**Введение.** На сегодняшний день не существует силовых ведомств, у которых нет «своих» профильных учебных заведений и учреждений кадетского типа, включая кадетские классы. С каждым годом их количество увеличивается, так как растет спрос со стороны родителей на получение соответствующего профильного образования, а со стороны силовых структур и ведомств — на хорошо подготовленных абитуриентов. С одной стороны, система кадетского обучения законодательно не оформлена и функционирует фактически стихийно, с другой — возрастают требования со стороны государства к системе среднего общего образования в плане подготовки обучающихся к социальной адаптации в обществе, самостоятельному выбору жизненного пути, продолжительному образованию и становлению профессиональной деятельности. В образовательных учреждениях кадетского типа усиливается роль дополнительных общеразвивающих образовательных программ, имеющих целью подготовку несовершеннолетних обучающихся к военной или иной государственной службе (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 86).

Тем не менее проведенный нами анализ отчетов о результатах самообследования федеральных государственных казенных общеобразовательных учреждений кадетского типа за 2019 и 2020 годы, опубликованных на официальных сайтах, проведенных на основании приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 июня 2013 г. № 462 «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организации» показал, что небольшое количество кадет-выпускников, поступают в военные вузы и остаются в них после первого года обучения из-за низкой адаптации и самоопределенности в дальнейшей деятельности и службе. Все это актуализирует проблему формирования готовности кадет к осознанному выбору военной профессии в условиях кадетского образования. Поскольку в отечественной педагогической литературе нет единого толкования понятия «готовность к осознанному выбору военной профессии», *целью нашего исследования* являлось определение его сущности и структурно-содержательных компонентов.

**Методы исследования.** Был использован метод анализа и обобщения психолого-педагогической литературы.

**Обсуждение основных результатов теоретического исследования.** Рассмотрим существующие в литературе определения понятия готовности к деятельности.

В русском языке готовность определяется следующим образом: 1) согласие сделать что-нибудь; 2) состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь (Даль, 2006, с. 142); 3) состояние или свойство готового, подготовленность (Ожегов, 2006, с. 443); 4) желание, добрая воля, охота, решимость (Александрова, 2001, с. 94). Учеными выделяются психофизиологические, психологические и педагогические аспекты данного понятия.

Остановимся на психологических определениях готовности к деятельности.

Д. Н. Узнадзе обращал особое внимание на то, что готовность — некое целостное образование, описывающее личностное состояние субъекта, на основе которого формируется характерная деятельность конкретной направленности (Узнадзе, 1966).

С. Л. Рубинштейн представлял готовность к деятельности как установку личности. Он писал, что «установка личности — это занятая ею позиция, которая заключается в определенном отношении к стоящим целям и задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление...» (Рубинштейн, 2009, с. 520).

Особое значение для нашего исследования имеют утверждения А. А. Ухтомского, Н. Д. Левитова о том, что готовность может быть рассмотрена как пригодность или непригодность человека к исполнению данной работы, как наличие или недостаток у него необходимых для данной работы способностей (Левитов, 1964, с. 221).

Э. Ф. Зеер и А. М. Павлова определяли готовность к деятельности как активно-действенное состояние личности, выражающее объем поставленной перед ней задачи, условия предстоящего ее выполнения и выступающее условием успешного завершения любой деятельности (Зеер, 2012, с. 70).

М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович готовность к деятельности понимали как интегративное качество личности, содержащее в себе знания, умения, навыки, настрой на определенные действия, и выделяли в структуре психологической готовности к различным видам деятельности следующие элементы: осознание своих потребностей, целей и задач, решение которых приводит к удовлетворению потребностей; осмысливание и оценку условий, в которых будут совершаться действия; определение на основе опыта наиболее вероятных способов решения задачи; прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов; оценку соотношения своих возможностей, в том числе уровня притязаний; мобилизацию сил в соответствии с условиями и задачами (Дьяченко, Кандыбович, 1981, с. 67). Они подчеркивали, что личность перед совершением конкретных действий, направленных на достижение личной цели, готовит основу для благополучного выполнения задачи, если есть в этом необходимость, то есть создает определенные условия, компенсирует нехватку информации; проводит упражнения, тренировки; планирует предполагаемые мероприятия и т. п.

Т. М. Чурекова считает, что готовность к деятельности — активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи (Чурекова, 2014).

Представим *педагогический аспект готовности к деятельности*.

В педагогическом словаре определяется готовность к труду в процессе трудового воспитания, «готовность к действию» как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий (Воронин, 2006, с. 21).

М. В. Ретивых понимает готовность к профессиональной деятельности как интегральное качество личности, осуществляющее стратегию по профессиональному выбору, что отражается в готовности к формированию и реализации намерений в предстоящей профессиональной деятельности (Луговская, Соколова, Егармин, Герасимова, 2016); Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. — как выражение профессиональной компетентности и комплекс характеристик профессионализма (Лукьянова, 2017).

Некоторые авторы феномен готовности к деятельности раскрывают в рамках функционально-личностного подхода, считая, что готовность — определенное функциональное состояние, психологическая и социальная установка, отношения, характеризующие поведение личности (Нижегородцева, 2016).

Несмотря на наличие различных подходов к рассмотрению готовности к деятельности, большинство исследователей сходятся в том, что она представляет собой интегративное, системное образование, имеющее определенную структуру.

Выдающимися учеными советского периода развития образования — (А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий и др.) поднимались вопросы готовности к военной профессии.

В современных исследованиях готовность к военной профессии также рассматривается в рамках решения вопросов профессиональной подготовки будущих военных специалистов (К. В. Греля, Ю. В. Бабулевич, В. Г. Гурьев, Г. В. Проценко и др.), в том числе подготовки кадет к военной профессии (Е. М. Ермолов, П. И. Пилипенко, О. С. Симанкова, С. В. Чурков, Л. В. Яковлева). Формирование личностных качеств кадет, необходимых в дальнейшем для службы в армии и обучения в вузе, изучали Г. Н. Дождикова, Е. М. Ермолов, С. В. Иванников, Е. В. Кабачевская, Р. В. Кузьменко, И. Г. Поляков; развитие их социальных компетенций в образовательном процессе — Кошечкина (2020), ценностных ориентаций — Дождикова (2010); Игнатъев (2012) и др.

Следует отметить, что исследования процесса формирования профессионального самоопределения кадет, форм и средств их педагогической поддержки немногочисленны (Пилипенко, 2012).

Ведущим компонентом готовности к выбору профессии, в том числе военной, является осознание правильного и обдуманного решения о выборе будущей профессии на всю жизнь, которое обеспечивается глубокими и всесторонними знаниями и представлениями о разнообразии мира труда, требованиях к психологическим особенностям и состоянию здоровья человека в военной профессиональной деятельности.

К факторам, влияющим на эту готовность, относят осознание смысла жизни, самостоятельность в принятии решения, понимание времени, осмысленность выбора, пластичность в выборе жизненных ценностей, возможность оперативно реагировать на регулярно меняющуюся ситуацию, реализацию творческих способностей в деятельности.

Проведенный анализ литературы позволил нам определить готовность кадет к осознанному выбору военной профессии как интегративное качество личности, которое включает в себя положительную установку, целостную систему ценностно-ориентированных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционно-поведенческих характеристик личности, способствующих осознанному выбору военной профессии. Исходя из этого были выделены следующие структурные компоненты готовности: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностьно-рефлексивный.

Особое значение для нашего исследования имели критерии сформированности готовности кадет к осознанному выбору военной профессии. Для их определения были использованы научные положения о критериях готовности обучающихся к профессиональному самоопределению С. Н. Чистяковой, которая выделяла три критерия: мотивационно-потребностный, когнитивный и деятельностьно-практический. Мотивационно-потребностный критерий включал мотивы и ценностные ориентации (Гемешлиев, 2012) выбора профессии: положительное отношение к ситуации выбора профессии; активную позицию, наличие запасных вариантов профессионального выбора. Когнитивный критерий (информированности) предполагал наличие сферы профессиональных интересов и включал следующие показатели: представление об индивидуальных особенностях; полноту и дифференцированность знаний о мире профессий; знания о своих профессионально важных качествах и склонностях; умение работать с источниками информации; информированность о требованиях профессии к индивидуальным характеристикам человека. Деятельностно-практический критерий содержал следующие показатели: навыки постановки целей при выборе профессии и планирования действий по ее достижению; самостоятельный контроль планируемых мероприятий, связанных с будущей профессией; самосовершенствование своих возможностей для формирования готовности к принятию решения о выборе профессии (Чистякова, 1987).

Выделенные нами основные компоненты готовности кадет к выбору военной профессии, критерии и качественные показатели ее сформированности, а также методики диагностики представлены в таблице.

Таблица

Основные компоненты, критерии, качественные показатели готовности кадет к выбору военной профессии и методики их диагностики

| Компоненты                 | Критерии  | Качественные показатели   | Методики диагностики   |
|----------------------------|---|---|--|
| Мотивационно-ценностный    | Положительное отношение к военной службе, военной профессии                               | Устойчивый познавательный и профессиональный интерес к военной профессии, военной службе; понимание социального значения военного дела, служения Отечеству  | Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов); Дифференциально-диагностический опросник (Е. А. Климов); Методика оценки склонности к различным сферам профессиональной деятельности (Л. А. Йовайши); Карта интересов (А. Е. Голомшток) |
| Когнитивный                | Знания о военной профессии, требований к личностным и профессиональным качествам военного | Полнота, глубина, систематизированность знаний о военных специальностях, должностях; о военной профессии и ее истории, званиях; требованиях к личностным и профессиональным качествам военного; профессиональной ответственности военного | Методика «Профессиональные занятия» (Дж. Барретт, модификация А. В. Фефилова); Сочинение «Моя профессия — военный», «Я через 10 лет»; Диагностические контрольные работы; Опросник профессиональной готовности (Л. Н. Кабардова)   |
| Деятельностно-рефлексивный | Умение самооценки   | Наличие навыков постановки целей выбора военной профессии и планирования действий по ее достижению; личная самооценка своих личностных качеств и поступков в связи с выбором военной профессии  | Методика «Большая пятерка личностных качеств» (А. Г. Грецов); Методика «Критический анализ» (Дж. Барретт)  |

Между осознанным выбором профессии обычным школьником и осознанным выбором военной профессии кадетом нет четкого разграничения, но кадету необходимо не только ясное осознание самого себя, своих способностей, умений, интересов, притязаний, возможностей, ограничений и их причин, но и понимание требований и условий достижения успеха, преимуществ и недостатков, возможностей и перспектив в различных направлениях деятельности, характерной для силовых структур.

Процесс обучения в кадетских образовательных учреждениях имеет существенные отличия от обучения в обычных школах. К ним относятся, например, следующие специфические особенности:

- круглосуточное нахождение воспитанников в стенах образовательного учреждения, совместное питание, отдых, сон и проживание на ограниченной территории в казармах, кубриках и т. д.;
- реализация дополнительных общеразвивающих образовательных программ, имеющих целью подготовку несовершеннолетних обучающихся с учетом профиля учреждения или подшефного силового ведомства;
- создание особой социальной среды для воспитания, формирующей особый уклад жизни, который включает в себя утренние и вечерние мероприятия, повсеместное использование традиций и ритуалов, принятых определенной силовой структурой; регулярные занятия спортом, строевые тренировки и т. д.;
- ношение повседневной, парадной, полевой формы одежды с учетом принадлежности к силовому ведомству;
- участие во всевозможных практических полевых занятиях и выездной практике по окончании учебного года;
- наличие в учебно-материальной базе учреждений кадетского типа специальных помещений (учебные классы, кабинеты) по профильной подготовке, стрелкового тира, музея;
- обустройство внешней территории, внутреннего двора учебного учреждения и даже наличие плаца;
- воспитательная работа с кадетами офицеров и преподавателей (офицеры запаса), которая ориентирована на организацию особой системы отношений между кадетами, способствующей развитию их совместной деятельности в условиях специфики данного учреждения.

Перечисленные общие отличия могут быть дополнены или исключены в зависимости от принадлежности к конкретному ведомству.

Спецификой кадетского образования является воспитание личности с общечеловеческими и национальными ценностями, нормами морали, религии, с учетом традиций образовательных учреждений кадетского типа. Кадеты с ранних лет носят форму, следят за ней и гордятся ею. Это «свой мир», свое братство, где есть клятвы, заветы кадета, заповеди товарищества. Исходя из этого формирование готовности к осознанному выбору военной профессии следует рассматривать как поэтапный процесс становления требуемых мотивационных намерений, установок, качеств личности, навыков, с помощью которых обеспечивается возможность осознанно и обдуманно совершить важный для всей жизни выбор военной профессии.

Нами были определены педагогические условия, обеспечивающие совершенствование профориентационной направленности учебно-воспитательного процесса в кадетских образовательных учреждениях на военную профессию. На наш взгляд, к ним относятся организация профориентационного взаимодействия образовательных организаций основного общего образования и высшего образования силовых ведомств, способствующего созданию целостного профессионально ориентированного образовательного пространства; обогащение информационно-методического обеспечения профессиональной ориентации кадет современными информационно-методическими разработками; вовлечение обучающихся в профессионально ориентированную деятельность, реализуемую в современном сетевом взаимодействии образовательных организаций на основе информационно-методического обеспечения с использованием практико-ориентированных и информационных технологий; вос-

питание нравственной культуры, развитие навыков уважительного общения и поведения со старшими и младшими, начальниками и подчиненными; обеспечение преемственности в современном воспитании кадет, курсантов, действующих офицеров и офицеров запаса (ветераны боевых действий); развитие здоровой конкуренции в будущей военной профессиональной деятельности.

Указанные педагогические условия позволяют учитывать специфику подготовки кадет в образовательных учреждениях, особенности организации их повседневной жизнедеятельности, режима и распорядка дня, нравственного воспитания и обеспечивать преемственность содержания образования.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Таким образом, проведенный теоретический анализ психолого-педагогической литературы и современных диссертационных исследований показывает, что в психолого-педагогической литературе достаточно широко исследуется проблема готовности к деятельности, хотя до сих пор многие вопросы остаются дискуссионными.

Готовность к деятельности рассматривается как интегративная характеристика личности, выражающаяся в совмещении состояний, потребностей и способностей; особое состояние личности; настройка на трудовую деятельность с обязательно положительным результатом; психологическое состояние личности, которое может отражаться как на личностном, так и на функциональном уровнях.

Готовность кадет к осознанному выбору военной профессии до сих пор не была предметом исследования, несмотря на то, что в настоящее время наблюдается определенная фрагментарность знаний в области их подготовки к выбору военной профессии, а методическое обеспечение и организация индивидуализированной и дифференцированной профориентационной работы с кадетами требуют доработки в соответствии с реалиями сегодняшнего дня: общественно-экономическим развитием страны, требованиями рынка труда силовых ведомств в подготовке высококвалифицированных и конкурентоспособных военнослужащих, ориентацией образования на обучение в течение жизни.

Проблема формирования готовности кадет к осознанному выбору военной профессии требует теоретического исследования и практического решения.

Понимание сущности и знание структурных компонентов готовности кадет к выбору военной профессии позволит педагогам и психологам целенаправленно выстраивать учебно-воспитательный процесс и контролировать эффективность проводимой с ними профориентационной работы. Тем более что регулярное и своевременное восполнение армии человеческими ресурсами, соответствующими современным требованиям военной профессии, остается важным фактором безопасности страны и ее силовой составляющей, а современное поколение молодых людей, выбирающих военные профессии, имеет возможность доступа к современным видам вооружения, высокоточному оружию, в том числе массового поражения, и сложнейшей боевой технике.

#### **Список источников**

1. Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка. — М. : Дрофа : Русский язык. — Медиа, 2001. — 564 с.
2. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. — Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2006. — 135 с.
3. Гемешлиев Ф. К. К проблеме выбора субъектом военной профессии // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей : материалы II Всерос. науч.-практ. (заоч.) конф. — 2012. — С. 70–74.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. — М. : РИПОЛ классик, 2006. — 752 с.

5. Дождикова Г. Н. Воспитание духовно-нравственных ценностных ориентаций у старшеклассников в условиях кадетской школы-интерната : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2010. — 21 с.
6. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов. — Мн. : Беларус. гос. ун-т, 1981. — 383 с.
7. Зеер Э. Ф., Павлова А. М. Психологические основы профессионального консультирования : практ. — Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2012. — 162 с.
8. Игнатъев А. М. Формирование ценностной ориентации на здоровый образ жизни у учащихся кадетской школы на основе спортивно-оздоровительного туризма : дис. ... канд. пед. наук. — Чебоксары, 2012. — 243 с.
9. Князева В. В. Педагогика : слов. науч. терминов. — М. : Вузовская книга, 2009. — 872 с.
10. Кошечкина О. Г. Развитие социальных компетенций кадетов в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук. — 2020. — 231 с.
11. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. — М. : Просвещение, 1964. — 424 с.
12. Луговская Т. В., Соколова Е. В., Егармин П. А., Герасимова М. М. Социально-психологические аспекты проблемы профессионального самоопределения старшеклассников // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 5. — С. 828–830.
13. Лукьянова М. И. Теоретический анализ феномена готовности к реализации личностно-ориентированного подхода в понятийном поле категории «Профессионально-педагогическая компетентность» // Научное обозрение. Сер. «Педагогические науки». — 2017. — № 4. — С. 110–123.
14. Нижегородцева Н. В. История и современное состояние проблемы готовности к обучению // Ярославский педагогический вестник. — 2016. — № 5. — С. 216.
15. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. — М. : А ТЕМП, 2006. — 944 с.
16. Пилипенко В. И. Педагогическая поддержка кадет в профессиональном самоопределении: на примере Карельского кадетского корпуса : дис. ... канд. пед. наук. — Петрозаводск, 2012. — 200 с.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2009. — 713 с.
18. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. — М. : Наука, 1966. — 450 с.
19. Чистякова С. Н. Профессиональная ориентация кадет: организация и управление. — М., 1987. — 28 с.
20. Чурекова Т. М. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся. — Кемерово : Кемеров. гос. ун-т. — 2014. — 162 с.

## References

1. Aleksandrova Z. E. *Slovar' sinonimov russkogo jazyka* [Dictionary of Synonyms of the Russian Language]. Moscow, Drofa Publ., Russian Language Publ., 2001, 564 p. (In Russian).
2. Voronin A. S. *Slovar' terminov po obshhej i social'noj pedagogike* [Dictionary of Terminology of General and Social Pedagogy]. Yekaterinburg, UGTU-UI Publ., 2006, 135 p. (In Russian).
3. Gemeshliev F. K. To the Issues of Choosing a Military Career. *Integrativnyj podhod k psihologii cheloveka i social'nomu vzaimodejstviyu ljudej : materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj (zaочноj) konferencii* [Integrative Approach to Human Psychology and Social Interaction: Proceedings of the 2nd All-Russian Research Conference]. 2012, pp. 70–74. (In Russian).
4. Dal' V. I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo jazyka* [Explanatory Dictionary of the Living Great-Russian Language]. Moscow, RIPOL classic Publ., 2006, 752 p. (In Russian).
5. Dozhdikova G. N. *Vospitanie duhovno-nravstvennyh cennostnyh orientacij u starsheklassnikov v uslovijah kadetskoj shkoly-internata* [Developing Spiritual Values in Senior Schoolchildren in Military Schools]. Nizhny Novgorod, 2010, 21 p. (In Russian).
6. D'jachenko M. I., Kandybovich L. A. *Psihologija vysshej shkoly* [Psychology of Higher School]. Minsk, Belorussian State University Publ., 1981, 383 p. (In Russian).

7. Zeer Je. F., Pavlova A. M. *Psihologicheskie osnovy professional'nogo konsul'tirovanija* [Psychological Basis of Vocational Consultation]. Yekaterinburg, Russian State Pedagogical University Publ., 2012, 162 p. (In Russian).

8. Ignat'ev A. M. *Formirovanie cennostnoj orientacii na zdorovyj obraz zhizni uuchashhihsja kadetskoj shkoly na osnove sportivno-ozdorovitel'nogo turizma* [Developing the Value of Leading a Healthy Lifestyle in Cadets on the Basis of Health Tourism]. Cheboksary, 2012, 243 p. (In Russian).

9. Knjazeva V. V. *Pedagogika : slovar' nauchnyh terminov* [Pedagogy: Terminological Dictionary]. Moscow, University Book Publ., 2009, 872 p. (In Russian).

10. Koshevaja O. G. *Razvitie social'nyh kompetencij kadetov v obrazovatel'nom processe* [Developing Social Competencies in Cadets in the Learning Environment]. 2020, 231 p. (In Russian).

11. Levitov N. D. *O psihicheskijh sostojanijah cheloveka* [On Psychological States]. Moscow, Enlightenment Publ., 1964, 424 p. (In Russian).

12. Lugovskaja T. V., Sokolova E. V., Egarmin P. A., Gerasimova M. M. Social and Psychological Aspects of Senior Schoolchildren's Vocational Self-determination. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2016, no. 5, pp. 828–830. (In Russian).

13. Luk'janova M. I. Theoretical Analysis of the Phenomenon of Readiness to Individual-Oriented Approach Pertaining to Pedagogical Competence. *Nauchnoe obozrenie. Serija "Pedagogicheskie nauki"* [Scholarly Observer. Pedagogy series]. 2017, no. 4, pp. 110–123. (In Russian).

14. Nizhegorodceva N. V. History and Modernity: Readiness to Learn. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslav Pedagogical Bulletin]. 2016, no. 5, pp. 216. (In Russian).

15. Ozhegov S. I., Shvedova N. Ju. *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 80 000 slov i frazeologicheskijh vyrazhenij* [Explanatory Dictionary of the Russian Language: 80,000 Words and Idioms]. Moscow, A Temp Publ., 2006, 944 p. (In Russian).

16. Pilipenko V. I. *Pedagogicheskaja podderzhka kadet v professional'nom samoopredelenii: na primere Karel'skogo kadetskogo korpusa* [Pedagogical Support of Cadets' Self-Determination at the Example of Karelia Cadet Corps]. Petrozavodsk, 2012, 200 p. (In Russian).

17. Rubinshtejn S. L. *Osnovy obshhej psihologii* [Basics of General Psychology]. St. Petersburg, Peter Publ., 2009, 713 p. (In Russian).

18. Uznadze D. N. *Psihologicheskie issledovanija* [Psychological Research]. Moscow, Science Publ., 1966, 450 p. (In Russian).

19. Chistjakova S. N. *Professional'naja orientacija kadet: organizacija i upravlenie* [Vocational Orientation of Cadets: Organization and Management]. Moscow, 1987, 28 p. (In Russian).

20. Churekova T. M. *Samoopredelenie i professional'naja orientacija uchashhihsja* [Students' Self-determination and Professional Orientation]. Kemerovo, Kemerovo State University Publ., 2014, 162 p. (In Russian).

#### Сведения об авторах

**Мухина Татьяна Геннадьевна** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий факультета социальных наук Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского; профессор кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; профессор кафедры юридической психологии и педагогики Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний.

**Паули Андрей Викторович** — адъюнкт Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации.

### Information about the authors

**Mukhina Tatyana Gennadyevna** — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Social Security and Humanitarian Technologies in the Faculty of Social Sciences National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod; Professor in the Department of Military Pedagogy and Psychology at Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named for I. K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation; Professor in the Department of Legal Psychology and Pedagogy of the Academy of Law and Management of the Federal Penal Service (Ryazan).

**Pauli Andrey Viktorovich** — Graduate Student of Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named for I. K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 18.04.2021; одобрена после рецензирования 16.07.2021; принята к публикации 22.07.2021.

The article was submitted 18.04.2021; approved after reviewing 16.07.2021; accepted for publication 22.07.2021.



## Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 55–65.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 3 (59), pp. 55–65.

Научная статья

УДК 159.923.5:378.18

DOI 10.37724/RSU.2021.59.3.006

### Исследование самоактуализации современных студентов

**Бакушкин Иван Анатольевич**

Государственный социально-гуманитарный  
университет, г. Коломна  
ioann\_85@mail.ru

**Ильичева Ирина Михайловна**

Государственный социально-гуманитарный  
университет, г. Коломна  
irina.psyhologduh@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические аспекты самоактуализации, которая в зарубежной и отечественной психологии представлена как реализация потенциала, стремление к самоосуществлению, непрерывное развитие духовного потенциала личности, особое восприятие мира, высокий уровень психического и психологического здоровья (Гозман, 1995), адекватная саморегуляция и самоуправление.

Анализируются результаты эмпирического исследования самоактуализации студентов педагогического направления подготовки. Описываются особенности самоактуализации двух групп студентов. Представители первой группы только начинали воспринимать свою жизнь во всей полноте, проявляли зависимость, конформность, несамостоятельность «извне» направляемой личности, имеющей внешний локус контроля, только учились быть относительно независимыми в своих поступках, стремились руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, в отличие от представителей другой группы, воспринимающих свою жизнь как целостный процесс, «изнутри» направляемых самоактуализирующихся личностей, не враждебных к окружающим и групповым нормам, организующих свое поведение на основе личностных ценностных ориентаций.

Представлены выявленные связи между различными проявлениями самоактуализации у выделенных групп студентов. С помощью корреляционного анализа у всех студентов были обнаружены значимые сильные положительные связи между поддержкой, ценностной ориентацией, гибкостью поведения и самоуважением; между ценностной ориентацией, самоуважением и синергией; между гибкостью поведения и контактностью; между самоуважением и самопринятием. Эти связи указывали на то, что чем сильнее было естественное соотношение их поведения с ценностями и самооценкой своих возможностей, тем более независимыми от воздействия извне были поведение и ценности; чем выше была самооценка студентами своих возможностей и сильнее целостное восприятие мира, тем более проявлялись у них принципы и оценки, присущие самоактуализирующейся личности; чем более глубокими

и тесными были эмоционально насыщенные контакты с окружающими людьми в процессе субъект-субъектного общения, тем сильнее поведение соизмерялось с ценностями; чем больше они принимали самих себя, тем выше была самооценка своих возможностей.

**Ключевые слова:** самоактуализация, ориентация во времени, сензитивность, спонтанность, саморегуляция, синергия, контактность, креативность, самопринятие, творческое саморазвитие, корреляции, студенты педагогического направления подготовки.

**Для цитирования:** Бакушкин И. А., Ильичева И. М. Исследование самоактуализации современных студентов // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 55–65. DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.006.

Original article

## Investigating Modern Students' Self-actualization

**Bakushkin Ivan Anatolyevich**

State Social and Humanitarian University, Kolomna  
ioann\_85@mail.ru

**Ilyicheva Irina Mikhaylovna**

State Social and Humanitarian University, Kolomna  
irina.psychologduh@yandex.ru

**Abstract.** The article treats theoretical aspects of self-actualization, which is viewed by Russian and foreign scholars as the realization of one's potential, desire to accomplish one's goals, continuous development of one's spiritual potential, one's unique perception of the world, one's emotional and psychological well-being (Gozman, 1995), efficient self-regulation and self-control.

The article analyzes the results of an empirical research of novice teachers' self-actualization. It describes the peculiarities of self-actualization of two groups of students. The representatives of the first group were highly conformable and dependent on others, were easily controlled by external powers, had the external locus of control, were learning to be independent in their actions, were learning to be guided by their own principles and beliefs. The representatives of the second group treated their life as a comprehensive process, were affable and friendly, abided by social norms, were guided by their own moral values and principles.

The authors use correlation analysis to identify the correlation between students' self-respect and their behavioural flexibility, their system of values and the support they get, as well as the correlation between their system of values, their behavioural flexibility and synergy, between behavioural flexibility and communicability, between self-respect and self-perception. These correlations show that people who respect themselves, who display respectful behaviour and have strong values are less prone to feel externally imposed depression, are guided by principles of self-actualization. The correlations also show that close emotional contact with other people involves other people's moral values and self-respect.

**Key words:** self-actualization, time-orientation, sensitivity, spontaneity, self-regulation, synergy, communicability, creativity, correlation, self-acceptance, creative thinking, novice educators.

**For citation:** Bakushkin I. A., Ilyicheva I. M. Investigating Modern Students' Self-actualization. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 3 (59), pp. 55–65. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.006.

**Введение.** Проблема самоактуализации остается важной на всем протяжении жизни человека, но особую значимость она приобретает в юности, когда поиск своего места в жизни, реализации задуманного, раскрытие своих возможно-

стей составляет основное содержание бытия как осмысленной жизнедеятельности. Переживание и поиск смысла жизни, ответственность как осознанная необходимость наиболее полно актуализируются в стремлении юношей и девушек реализовать свой потенциал, что проявляется в стремлении к самоактуализации, то есть реализации своего потенциала (Ильичева, 2006).

Понятие самоактуализации очень синтетично и включает в себя такие важнейшие характеристики, как непрерывное развитие духовного потенциала личности, особое восприятие мира, высокий уровень психического и психологического здоровья (Гозман, 1995), адекватная саморегуляция и самоуправление (Ильичева, 2006). Наиболее общее определение самоактуализации связывает ее с возможностью реализовать свой потенциал, гармоничным и сбалансированным раскрытием всех возможностей личности, стремлением человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей (Карпенко, 1990). Самоактуализация — стремление к самоосуществлению возможного (Маслоу, 1999), достижение вершин человеческого потенциала и творческая тенденция человеческой природы (Goldstein, 1939), полноценное, творческое, автономное функционирование (Роджерс, 1994), личное совершенствование (Мей, 2012).

В отечественной психологии самоактуализация рассматривалась в контексте «реализации индивидом своей потенциальной универсальности, бесконечности» (Рубинштейн, 1997, с. 143) как саморазвитие и качество зрелой личности (Коростылева, 2005; Реан, 2009). Мы рассматриваем самоактуализацию как процесс самопознания человека и поиска адекватных путей развития собственной личности, связанных с преодолением жизненных обстоятельств и внутренних трудностей, концентрации усилий для реализации задуманного, жизненных целей, образа будущего и себя в будущем.

Самоактуализация реализуется в духовном поле личности — реальном жизненном пространстве человека, отражающем двуплановость его бытия: уровень духовных устремлений человека как отражение его бесконечной и вневременной природы и реализацию этих устремлений в осязаемой, реальной, материальной, конечной, временной, практической жизни. Глубокие основания для такого подхода имеются в русской философско-психологической литературе (Н. Бердяев, С. Франк, И. Ильин).

**Цель** данной статьи — описание особенностей самоактуализации современных студентов — будущих педагогов.

**Методы и методики исследования.** Для изучения самоактуализации студентов был использован «Самоактуализационный тест» (САТ) (Гозман, 1995), позволяющий определить особенности их ориентации во времени, то есть целостное или дискретное время (направленное только на прошлое, настоящее или будущее или их комбинация), зависимость ценностей и поведения от воздействия извне, особенности чувств, межличностной чувствительности, самопринятия, представлений о природе человека, познавательную и творческую направленность.

Для обработки результатов были использованы математические методы, которые включали описательную статистику, кластерный анализ, сравнительный анализ (t-критерий Стьюдента), коэффициент корреляции Спирмена.

**Основные результаты исследования.** В исследовании самоактуализации приняли участие 400 студентов 1–3 курсов педагогического направления подготовки ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет» г. Коломны.

С помощью кластерного анализа дендрограммы классификации среди обследованных студентов были выделены две группы: в первую вошли 17,5 %, во вторую — 82,5 % (табл. 1).

Таблица 1

Порядок агломерации кластеров

| Этап | Объединенный кластер |           | Коэффициенты | Этап первого появления кластера |           | Следующий этап |
|------|----------------------|-----------|--------------|---------------------------------|-----------|----------------|
|      | Кластер 1            | Кластер 2 |              | Кластер 1                       | Кластер 2 |                |
| 1    | 5                    | 124       | 17,000       | 0                               | 0         | 59             |
| 2    | 2                    | 240       | 22,000       | 0                               | 0         | 141            |
| 3    | 29                   | 148       | 28,000       | 0                               | 0         | 189            |
| 4    | 241                  | 360       | 30,000       | 0                               | 0         | 316            |
| 5    | 120                  | 358       | 68,000       | 0                               | 0         | 200            |
| ...  | ...                  | ...       | ...          | ...                             | ...       | ...            |
| 391  | 13                   | 26        | 2357,364     | 362                             | 388       | 396            |
| 392  | 2                    | 5         | 2370,021     | 322                             | 381       | 393            |
| 393  | 2                    | 3         | 2449,477     | 392                             | 387       | 394            |
| 394  | 2                    | 205       | 2512,018     | 393                             | 389       | 395            |
| 395  | 2                    | 69        | 2540,664     | 394                             | 225       | 396            |
| 396  | 2                    | 13        | 2649,182     | 395                             | 391       | 397            |
| 397  | 2                    | 10        | 2754,288     | 396                             | 208       | 399            |
| 398  | 1                    | 48        | 2871,383     | 390                             | 222       | 399            |
| 399  | 1                    | 2         | 4325,906     | 398                             | 397       | 0              |

Сравнительный анализ особенностей проявления самоактуализации выделенных групп с использованием t-критерия Стьюдента показал, что студенты первой группы, по сравнению со второй, имели более низкие показатели по всем шкалам, кроме шкалы «Спонтанность (S)» (табл. 2, 3 и рис. 1).

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов эмпирического исследования самоактуализации студентов выделенных групп

| Характеристики                        | Первая группа | Вторая группа | T-критерий Стьюдента для независимых выборок | Уровень значимости различий |
|---------------------------------------|---------------|---------------|--|-----------------------------|
| Ориентация во времени (Tc)            | 7,7±2,556     | 8,109±2,121   | -1,251                                       | <b>0,214</b>                |
| Поддержка (I)                         | 40,729±9,113  | 43,082±9,31   | -1,955                                       | <b>0,053</b>                |
| Ценностная ориентация (SAV)           | 10,486±3,198  | 10,964±3,198  | -1,136                                       | <b>0,259</b>                |
| Гибкость поведения (Ex)               | 10,729±3,203  | 11,03±3,195   | -0,716                                       | <b>0,476</b>                |
| Сензитивность (Fr)                    | 5,714±2,194   | 6,094±1,98    | -1,337                                       | <b>0,185</b>                |
| Спонтанность (S)                      | 6,6±2,59      | 6,57±2,333    | 0,09   | 0,928                       |
| Самоуважение (Sr)                     | 7,071±3,597   | 7,879±3,538   | -1,711                                       | <b>0,09</b>                 |
| Самопринятие (Sa)                     | 7,943±2,707   | 8,621±2,759   | -1,898                                       | <b>0,061</b>                |
| Представления о природе человека (Nc) | 5,271±1,474   | 5,621±1,741   | -1,744                                       | <b>0,084</b>                |
| Синергия (Sy)                         | 3,757±0,999   | 3,891±1,151   | -0,989                                       | <b>0,325</b>                |
| Принятие агрессии (A)                 | 5,929±1,891   | 6,194±1,992   | -1,056                                       | <b>0,293</b>                |
| Контактность (C)                      | 8,429±2,937   | 8,773±3,007   | -0,887                                       | <b>0,377</b>                |
| Познавательные потребности (Cog)      | 4,8±1,593     | 4,945±1,547   | -0,697                                       | <b>0,487</b>                |
| Креативность (Cr)                     | 5,371±1,866   | 6,121±1,854   | -3,056                                       | <b>0,003**</b>              |

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом.

Таблица 3

Сравнительный анализ выраженности характеристик самоактуализации и их соответствие норме у студентов выделенных групп (в Т-баллах)

| Шкалы                                 | Первая группа | Вторая группа | Статистическая норма | Пограничные состояния |
|---------------------------------------|---------------|---------------|----------------------|-----------------------|
| Ориентация во времени (Tc)            | 45            | 48            | 45–55                | 40–45 и ниже          |
| Поддержка (I)                         | 45            | 47            |                      |                       |
| Ценностная ориентация (SAV)           | 52            | 55            | 45–55                | 40–45 и ниже          |
| Гибкость поведения (Ex)               | 45            | 46            |                      |                       |
| Сензитивность (Fr)                    | <b>44</b>     | 47            | 45–55                | 40–45 и ниже          |
| Спонтанность (S)                      | 47            | 47            |                      |                       |
| Самоуважение (Sr)                     | 47            | 53            | 45–55                | 40–45 и ниже          |
| Самопринятие (Sa)                     | <b>38</b>     | <b>41</b>     |                      |                       |
| Представления о природе человека (Nc) | 53            | 56            | 45–55                | 40–45 и ниже          |
| Синергия (Sy)                         | 53            | 56            |                      |                       |
| Принятие агрессии (A)                 | <b>37</b>     | <b>39</b>     | 45–55                | 40–45 и ниже          |
| Контактность (C)                      | <b>42</b>     | <b>44</b>     |                      |                       |
| Познавательные потребности (Cog)      | <b>44</b>     | 45            | 45–55                | 40–45 и ниже          |
| Креативность (Cr)                     | <b>38</b>     | <b>43</b>     |                      |                       |

Примечание: значения, выходящие за рамки нормы, выделены жирным шрифтом.

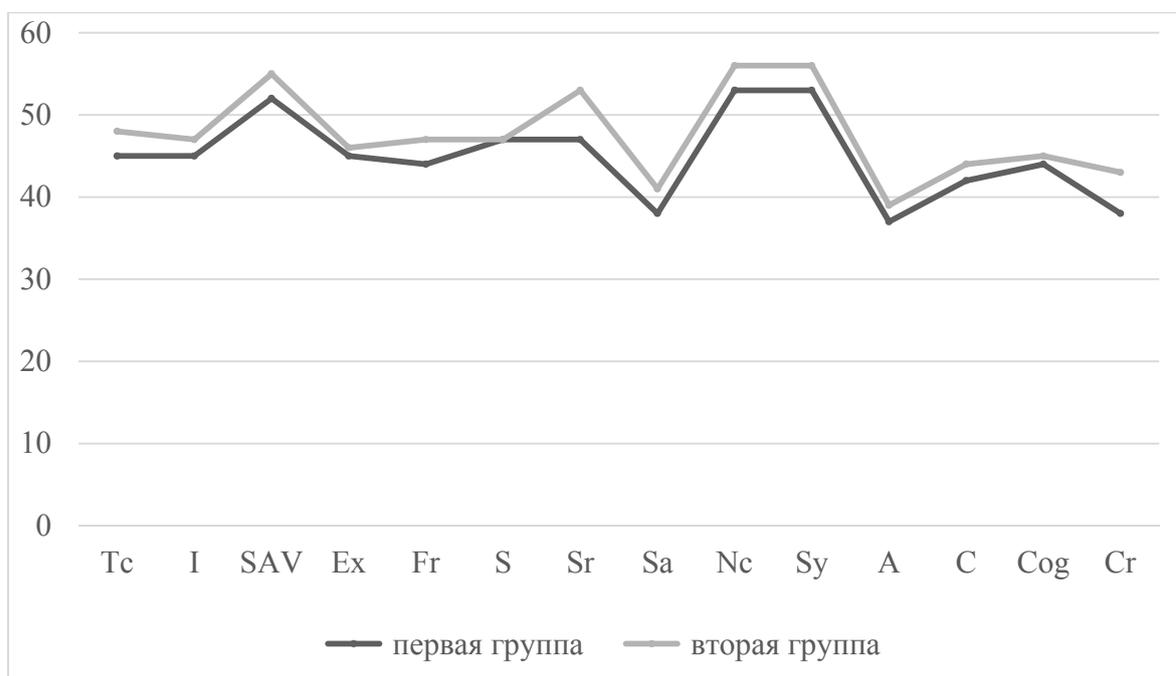


Рис. 1. Профили самоактуализации студентов двух групп

Примечание: Tc — ориентация во времени; I — поддержка; SAV — ценностная ориентация; Ex — гибкость поведения; Fr — сензитивность; S — спонтанность; Sr — самоуважение; Sa — самопринятие; Nc — представления о природе человека; Sy — синергия; A — принятие агрессии; C — контактность; Cog — познавательные потребности; Cr — креативность

Начнем с характеристики *базовых шкал*.

По шкале «*Ориентация во времени*» (Tc) результаты *первой группы* находились на нижней границе психической и статистической нормы, указывая на их переходную ориентацию во времени от дискретного восприятия своего жизненного пути, то есть ориентации лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее) к целостному восприятию своей жизни. Они только начали переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей жизни», а также ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной. Показатели этой шкалы у студентов второй группы соответствовали психической и статистической норме, свидетельствуя о том, что они переживали настоящий момент своей жизни во всей его полноте и видели свою жизнь целостно.

По шкале «*Поддержка*» (I), которая измеряла степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне и указывала на «изнутри» и «извне» направляемую личность (по А. Рейсману), показатели студентов первой группы также соответствовали нижней границе психической и статистической нормы, свидетельствуя о высокой степени их зависимости, конформности, несамостоятельности, «извне» направляемой личности, имеющей внешний локус контроля. Они только начинали быть относительно независимыми в своих поступках, стремились руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами. Показатели этой шкалы, как и предыдущей, у студентов второй группы соответствовали психической и статистической норме: они были «изнутри» направляемыми, самоактуализирующимися личностями, не враждебными к окружающим и групповым нормам, организующими свое поведение на основе личностных ценностных ориентаций.

Перейдем к характеристике показателей *дополнительных шкал* самоактуализации, которые, в отличие от базовых, измеряющих ее глобальные характеристики, были ориентированы на регистрацию отдельных ее аспектов.

Показатели шкалы «*Ценностная ориентация*» (SAV) у студентов обеих групп соответствовали верхней границе психической и статистической нормы: они разделяли такие ценности, присущие самоактуализирующейся личности, как приверженность своим принципам, оценкам, понимание своих и чужих достоинств и недостатков, принятие себя и других, доверие к себе и людям.

По шкале «*Гибкость поведения*» (Ex), напротив, показатели всех студентов находились на нижней границе психической и статистической нормы. Это означает, что они только начинали проявлять гибкость в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

Шкалы «*Ценностная ориентация*» и «*Гибкость поведения*», дополняя друг друга, образовали блок ценностей, а их выраженность указывала на то, что все студенты разделяли ценности, присущие самоактуализирующейся личности, но не все реализовали их в поведении.

Показатели шкалы «*Сензитивность*» (Fr), которая определяла, насколько человек осознает собственные чувства, были различны у представителей двух групп студентов: в первой группе они были ниже психической и статистической нормы, а во второй соответствовали ей, указывая на то, что первые не отдавали себе отчет в своих потребностях и чувствах, плохо ощущали и рефлексировали их, а вторые — наоборот.

Средние показатели шкалы «Спонтанность» (S), определявшей, в какой степени чувства проявляются в поведении, у всех обследованных студентов соответствовали психической и статистической норме, свидетельствуя об их способности спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, отсутствию боязни вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции.

*Самоуважение* (Sr) студентов обеих групп соответствовало психической и статистической норме: они ценили свои достоинства, положительные свойства характера и уважали себя за них. *Самопринятие* (Sa) у студентов было ниже психической и статистической нормы, поскольку вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков они не принимали себя такими, как есть.

Соответствующие норме показатели шкал «Представления о природе человека» (Nc) и «Синергия» (Sy) у студентов двух групп свидетельствовали о том, что они воспринимали мир и людей целостно; природу человека как положительную, считали «людей в массе своей, скорее, добрыми», а дихотомии «мужественность — женственность», рациональность — эмоциональность» и т. д. — не антагонистическими и преодолимыми; понимали связанность таких противоположностей, как игра и работа, телесное и духовное и др.

Межличностную чувствительность студентов характеризовали *принятие* ими *агрессии* (шкала A) и *контактность* (шкала C), которые у всех были выражены на уровне ниже психической и статистической нормы. Они не принимали свое раздражение, гнев и агрессивность как естественные проявления человеческой природы и были неспособны к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с людьми и к субъект-субъектному общению.

Отношение студентов к познанию оценивалось по их познавательным потребностям и креативности.

Выраженность *познавательных потребностей* (Cog), стремления к приобретению знания об окружающем мире у студентов первой группы была ниже границы психической и статистической нормы, а второй — соответствовала ее нижней границе.

*Креативность* (Cr), творческая направленность личности как один из концептуально важных элементов феномена самоактуализации у всех студентов была выражена слабо. Показатели по данной шкале у представителей первой группы были значимо ( $T = -3,056$ ,  $p < 0,01$ ) ниже, чем у второй (5,371 и 6,121 соответственно).

С помощью коэффициента корреляции Спирмена были установлены взаимосвязи между различными характеристиками самоактуализации всей выборки студентов (табл. 4).

Так, были обнаружены средние положительные корреляции между ориентацией во времени и их самоуважением и самопринятием. Чем выше была их самооценка собственных возможностей, характера и принятие самих себя, тем больше они ощущали всю полноту жизни в единстве прошлого, настоящего и будущего.

Средние положительные корреляции между поддержкой и спонтанностью, самопринятием, представлением о природе человека, синергией, принятием агрессии, контактностью и креативностью студентов позволяли сделать вывод о том, что чем выше была их способность к естественному поведению, основанному на доверии, понимании и интересе к другому человеку, непринятию агрессивного поведения как нормы, тем независимее от воздействия извне были их поведение и ценности.

Положительные связи между ценностными ориентациями студентов и гибкостью их поведения, спонтанностью, представлением о природе человека, принятием агрессии, познавательными потребностями и креативностью; между гибкостью поведения и самоуважением и представлением о природе человека; сензитив-

ностью и их принятием агрессии указывали на то, что чем естественнее соотносилось их поведение с ценностями и позитивным представлением о природе человека, способного к активному познанию мира, тем выразительней проявлялась самоактуализация в принципах и оценках; повышение самооценки своих возможностей, доверия к людям и отношения к большинству из них как к добрым способствовало лучшему соизмерению их поведения с ценностями; чем больше они не принимали агрессивное поведение как норму, тем больше отдавали себе отчет о своих потребностях и чувствах, ощущали и рефлексировали их.

Таблица 4

Корреляции между различными шкалами самоактуализации  
у всей выборки студентов

| Шкалы | I     | SAV          | Ex           | Fr    | S            | Sr           | Sa           | Nc           | Sy           | A            | C            | Cog          | Cr           |
|-------|-------|--------------|--------------|-------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Tc    | 0,431 | 0,409        | 0,402        | -0,08 | 0,131        | <b>0,544</b> | <b>0,657</b> | 0,036        | 0,321        | 0,012        | 0,28         | 0,377        | 0,42         |
| I     |       | <b>0,823</b> | <b>0,792</b> | 0,4   | <b>0,678</b> | <b>0,818</b> | <b>0,604</b> | <b>0,632</b> | <b>0,548</b> | <b>0,65</b>  | <b>0,688</b> | 0,407        | <b>0,66</b>  |
| SAV   |       |              | <b>0,624</b> | 0,246 | <b>0,616</b> | <b>0,781</b> | 0,484        | <b>0,528</b> | <b>0,759</b> | <b>0,502</b> | 0,402        | <b>0,654</b> | <b>0,603</b> |
| Ex    |       |              |              | 0,19  | 0,457        | <b>0,586</b> | 0,292        | <b>0,561</b> | <b>0,513</b> | 0,373        | <b>0,74</b>  | 0,305        | 0,464        |
| Fr    |       |              |              |       | 0,429        | 0,321        | 0,145        | 0,291        | 0,216        | <b>0,685</b> | 0,191        | -0,017       | 0,139        |
| S     |       |              |              |       |              | <b>0,529</b> | 0,294        | 0,418        | 0,357        | <b>0,585</b> | 0,262        | 0,292        | 0,416        |
| Sr    |       |              |              |       |              |              | <b>0,702</b> | 0,411        | 0,356        | <b>0,551</b> | <b>0,505</b> | <b>0,569</b> | <b>0,673</b> |
| Sa    |       |              |              |       |              |              |              | 0,215        | 0,162        | 0,215        | 0,35         | 0,498        | <b>0,584</b> |
| Nc    |       |              |              |       |              |              |              |              | 0,422        | 0,45         | 0,364        | 0,273        | 0,391        |
| Sy    |       |              |              |       |              |              |              |              |              | 0,337        | 0,233        | 0,426        | 0,297        |
| A     |       |              |              |       |              |              |              |              |              |              | 0,299        | 0,046        | 0,302        |
| C     |       |              |              |       |              |              |              |              |              |              |              | 0,042        | 0,358        |
| Cog   |       |              |              |       |              |              |              |              |              |              |              |              | <b>0,571</b> |

*Примечания:* 1) Tc — ориентация во времени; I — поддержка; SAV — ценностная ориентация; Ex — гибкость поведения; Fr — сензитивность; S — спонтанность; Sr — самоуважение; Sa — самопринятие; Nc — представления о природе человека; Sy — синергия; A — принятие агрессии; C — контактность; Cog — познавательные потребности; Cr — креативность; 2) обычным шрифтом обозначены очень слабые (до 0,2) и слабые (до 0,5) корреляции; полужирным шрифтом — средние (до 0,7) корреляции; полужирным шрифтом и серым фоном — высокие (до 0,9) корреляции.

Положительные корреляции между спонтанностью студентов и их самоуважением и принятием агрессии; между самоуважением и их принятием агрессии, контактностью, познавательными потребностями и креативностью; самопринятием и креативностью; познавательными потребностями и креативностью свидетельствовали о том, что чем больше они осознавали свои положительные характеристики и не принимали агрессивное поведение как норму, тем естественнее выражали свои чувства; усиление непринятия агрессивного поведения, способности к установлению эмоционально насыщенных контактов с людьми, познанию и творчеству приводило к большему осознанию своих положительных характеристик; развитие творческих способностей — к большему принятию себя такими, как есть, вне зависимости от оценки окружающих, и стремлению к познанию мира.

Сильные положительные связи поддержки с ценностной ориентацией, гибкостью поведения и самоуважением студентов указывали на то, что чем больше они соотносили поведение с ценностями и самооценкой своих возможностей, тем более независимыми от воздействия извне были их поведение и ценности.

Положительные корреляции ценностных ориентаций с самоуважением и синергией; гибкости поведения с контактностью и самоуважения с самопринятием свидетельствовали о том, что увеличение их самооценки своих возможностей и целостного восприятия мира способствовало усилению проявлений принципов и оценок, присущих самоактуализирующейся личности; развитие глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с людьми в процессе субъект-субъектного общения — соизмерению их поведения с ценностями; их принятия самих себя — лучшей самооценке своих возможностей.

**Выводы.** Таким образом, результаты эмпирического исследования показали, что самоактуализация как реализация потенциала, стремление к самоосуществлению, непрерывное развитие духовного потенциала личности, особое восприятие мира, высокий уровень психического и психологического здоровья (Гозман, 1995), адекватная саморегуляция и самоуправление у студентов педагогического направления подготовки неодинакова.

Одни студенты только начинают ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, целостно воспринимать свою жизнь, являются зависимыми, конформными, несамостоятельными, «извне» направляемыми личности с внешним локусом контроля. Они только учатся руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, слабо осознают свои чувства, плохо ощущают и рефлексировать их.

Другие студенты воспринимают свою жизнь как неразрывность прошлого, настоящего и будущего, целостно, независимы в своих поступках, стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами. Как «изнутри» направляемые личности, они обладают внутренним локусом контроля, свойственным самоактуализирующейся личности, осознают свои чувства, хорошо ощущают и рефлексировать их.

Все обследованные студенты — будущие педагоги разделяют ценности, присущие самоактуализирующейся личности, но слабо проявляют в поведении способность реагировать на ситуацию с учетом своих ценностей; умеют целостно воспринимать мир, но не способны к глубокому субъект-субъектному общению и приятию своей агрессивности как естественного проявления человеческой природы; имеют слабое стремление к приобретению знаний об окружающем мире и небольшую творческую направленность; способны естественно и непосредственно выражать свои чувства, ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них, но не принимают себя такими, каковы они сейчас.

Корреляционный анализ особенностей самоактуализации показал, что чем сильнее естественное соотнесение поведения с ценностями и самооценкой своих возможностей, тем более независимы от воздействия извне поведение и ценности студентов; чем выше самооценка своих возможностей и целостное восприятие мира, тем сильнее проявление принципов и оценок, присущих самоактуализирующейся личности; чем более глубокие и тесные эмоционально насыщенные контакты с людьми, субъект-субъектное общение, тем сильнее соизмеряется поведение с ценностями, чем сильнее принятие самих себя, тем сильнее самооценка своих возможностей.

Список источников

1. Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В. Самоактуализационный тест. — М. : Рос. пед. агентство, 1995. — 44 с.
2. Ильичева И. М. Введение в психологию духовности : учеб.-метод. пособие. — М. : Моск. психол.-соц. ун-т, 2006. — 345 с.
3. Карпенко Л. А. Психология. Словарь. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
4. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. — СПб. : Речь, 2005. — 221 с.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М. : Смысл, 2019. — 584 с.
6. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. — СПб. : Евразия, 1999. — 478 с.
7. Мэй Р. Р. Человек в поисках себя. — М. : Ин-т общегуманит. исслед., 2012. — 223 с.
8. Реан А. А. Самоактуализация и самотрансценденция личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л. В. Куликов. — СПб., 2009. — С. 181–183.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М. : Прогресс, 1994. — 480 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. — М. : Педагогика, 1989.
11. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. — М. : Наука, 1997. — 191 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла : сб. : пер. с англ. и нем. // общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
13. Goldstein K. The organism. — N. Y. : American Book Company, 1939. — 533 p.

References

1. Gozman L. Ja., Kroz M. V., Latinskaja M. V. *Samoaktualizacionnyj test* [Self-actualization Test]. Moscow, Russian Pedagogical Agency Publ., 1995, 44 p. (In Russian).
2. Il'icheva I. M. *Vvedenie v psihologiju duhovnosti* [Introduction into Spiritual Psychology]. Moscow, Moscow Institute of Psychology and Sociology Publ., 2006, 345 p. (In Russian).
3. Karpenko L. A. *Psihologija. Slovar'* [Psychology. Dictionary]. Moscow, Politizdat Publ. 1990, 494 p. (In Russian).
4. Korostyleva L. A. *Psihologiya samorealizacii lichnosti : zatrudneniya v professional'noy sphere*. Sankt-Peterburg, Rech, 2005, 221 p. (In Russian).
5. Leont'ev D. A. *Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti* [Psychology of Meaning: Nature, Structure and Dynamics of Contextual Reality]. Moscow, Sense Publ., 2019, 584 p. (In Russian).
6. Maslou A. G. *Motivacija i lichnost'* [Motivation and Personality]. St. Petersburg, Eurasia Publ., 1999, 478 p. (In Russian).
7. May R. R. *Chelovek v poiskah sebya*. Moscow, 2012, 223 p. (In Russian).
8. Rean A. A. Self-actualization and Self-transcendence. *Psihologija lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov* [Individual Psychology in the Works of Russian Scholars]. Kulikov L. V. (ed.). St. Petersburg, 2009, pp. 181–183. (In Russian).
9. Rodzhers K. *Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka* [Psychotherapy. Becoming an Individual]. Moscow, Progress Publ., 1994, 480 p. (In Russian).
10. Rubinshtejn S. L. *Osnovy obshhej psihologii: v 2 tomah* [The Basis of General Psychology: in 2 volumes]. Moscow, Pedagogy Publ., 1989. (In Russian).
11. Rubinshtejn S. L. *Chelovek i mir* [A Person and the World]. Moscow, Science Publ., 1997, 191 p. (In Russian).
12. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla* [Man's Search for Meaning]. Gozman L. Ja., Leont'ev D. A. (eds.). Moscow, Progress Publ., 1990, 368 p. (Transl. from English).
13. Goldstein, K. The organism. — N. Y. : American Book Company, 1939. — 533 p. (In English).

**Информация об авторах**

**Бакушкин Иван Анатольевич** — аспирант Государственного социально-гуманитарного университета.

**Ильичева Ирина Михайловна** — доктор психологических наук, профессор, профессор Государственного социально-гуманитарного университета.

**Information about the authors**

**Bakushkin Ivan Anatolyevich** — Postgraduate of State Social and Humanitarian University.

**Iyicheva Irina Mikhaylovna** — Doctor of Psychology, Professor, Professor of State Social and Humanitarian University.

Статья поступила в редакцию 17.06.2021; одобрена после рецензирования 22.07.2021; принята к публикации 22.07.2021.

The article was submitted 17.06.2021; approved after reviewing 22.07.2021; accepted for publication 22.07.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 66–76.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 3 (59), pp. 66–76.

Научная статья

УДК 159.942:378.18

DOI 10.37724/RSU.2021.59.3.007

## **Эмоциональный интеллект как фактор стратегий совладающего поведения будущих психологов сферы образования**

**Карнелович Марина Михайловна**

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

г. Гродно, Республика Беларусь

karnelovich\_mm@grsu.by

**Казаренков Вячеслав Ильич**

Российский университет дружбы народов

г. Москва, Россия

vikprof2003@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемные вопросы развития эмоционального интеллекта и стиля совладания с трудностями у будущих психологов сферы образования при обучении по направлениям бакалавриата и магистратуры и зависимости выбираемых ими стратегий копинга от уровня развития эмоционального интеллекта.

Цель исследования — определить силу, направленность и содержание влияния эмоционального интеллекта на стратегии совладающего поведения у будущих психологов сферы образования с учетом этапов их профессионального обучения.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, методы сбора эмпирических данных и математико-статистической обработки данных (критерий сравнения U Манна — Уитни, дисперсионный факторный анализ).

Приведены результаты эмпирического исследования эмоционального интеллекта и стратегий совладающего поведения у студентов-психологов на начальном и итоговом этапах бакалавриата и на этапе обучения в магистратуре. Представлены выявленные различия уровня развития эмоционального интеллекта и доминирующих стратегий совладания у будущих специалистов-психологов на разных этапах и ступенях обучения.

Проведен анализ влияния уровня развития компонентов эмоционального интеллекта на стратегии копинга будущих психологов.

Результаты исследования углубляют научные знания об эмоциональном интеллекте, а также факторах и механизмах совладающего поведения у будущих психологов сферы образования; о различиях эмоционального интеллекта и стратегий совладающего поведения у студентов-психологов первого и выпускного курсов бакалавриата и магистрантов; о силе, содержании и направленности влияния эмоционального интеллекта на выбор студентами-психологами стратегий совладания с учетом ступени профессионального образования.

Полученные результаты могут представлять интерес для специалистов сферы непрерывного профессионального образования и использоваться в процессе сопровождения будущих психологов и других специалистов сферы образования.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, копинг, совладание с трудными жизненными ситуациями, стратегии совладающего поведения, процесс личностного развития будущего психолога.

**Для цитирования:** Карнелович М. М., Казаренков В. И. Эмоциональный интеллект как фактор стратегий совладающего поведения будущих психологов сферы образования // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 66–76. DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.007.

Original article

## Emotional Intelligence as a Factor Influencing Coping Strategies in Novice Educational Psychologists

**Karnialovich Maryna Mikhaylovna**

Grodno State University named for Yanka Kupala  
Grodno, Republic of Belarus  
karnelovich\_mm@grsu.by

**Kazarenkov Vyacheslav Ilyich**

People's Friendship University of Russia  
Moscow, Russia  
vikprof2003@yandex.ru

**Abstract.** The article treats the development of emotional intelligence and coping strategies in novice educational psychologists (bachelor and master degree programs). It also investigates the correlation between coping strategies used by students and their emotional intelligence.

The aim of the research is to investigate the degree to which novice educational psychologists' emotional intelligence can influence their choice of coping strategies at various stages of their education.

Methods of research: theoretical research analysis, empirical data collection, mathematical methods for statistical data processing (Mann-Whitney-U test, dispersion factorial analysis).

The article analyzes empirical data pertaining to emotional intelligence and coping strategies used by novice educational psychologists at different stages of their education (bachelor and master degree programs). It singles out various levels of emotional intelligence development and prevailing coping strategies used by novice educational psychologists at different stages of their education.

The article investigates the correlation between novice educational psychologists' coping strategies and the degree of their emotional intelligence development.

The research serves to enhance scholars' knowledge of emotional intelligence and the factors and mechanisms pertaining to novice educational psychologists' coping strategies. It also serves to enhance scholars' knowledge about the differences in emotional intelligence and coping strategies in novice educational psychologists (first year students and graduates of bachelor and master degree programs). It also serves to enhance scholars' knowledge of the correlation between coping strategies used by students and their emotional intelligence.

The obtained results can be used in lifelong learning programs and will be helpful to novice educational psychologists and educators.

**Key words:** emotional intelligence, coping, coping with difficult life situations, coping strategies, novice educational psychologists' personal development.

**For citation:** Karnialovich Maryna Mikhaylovna, Kazarenkov Vyacheslav Ilyich Emotional Intelligence as a Factor Influencing Coping Strategies in Novice Educational Psychologists. Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 3 (59), pp. 66–76. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.007.

**Введение.** Профессиональное становление будущего психолога как субъекта помогающей деятельности и собственной жизнедеятельности представляет значительный научный интерес в силу специфики труда и требований к индивидуально-личностным, в частности стилевым, особенностям специалиста. Осуществление психологической помощи субъектам, находящимся в объективно или субъективно трудной жизненной ситуации, переживающим широкий спектр эмоций и чувств, решение задач психологического сопровождения участников образовательного процесса требуют от психолога высокого уровня понимания и управления эмоциональными процессами у других людей и у самого себя, а также эффективного совладания с эмоционально насыщенными, стрессовыми условиями трудовой деятельности, создающими угрозу психологическому благополучию самого психолога как субъекта профессиональной деятельности.

Для адаптивного и эффективного взаимодействия психолога с трудной, стрессовой ситуацией необходимы навыки совладающего поведения, смысл которого — овладеть ею, разрешить или смягчить ее, привыкнуть либо уклониться от требований, предъявляемых этой ситуацией, а также, возможно, предотвратить такую ситуацию, своевременно разгадав ее неразрешимость или опасность (Расказова, Гордеева, 2011).

Изучение копинг-стратегий позволило зарубежным и отечественным исследователям установить, что они меняются на протяжении жизни человека, связаны с его опытом и зависят от многих факторов (R. Lazarus, S. Folkman, E. Heim, Л. И. Анцыферова, В. А. Бодров, Л. А. Китаев-Смык и др.).

Анализ основных характеристик динамики защитного и совладающего поведения, полученных разными авторами (Т. Л. Крюкова, И. М. Никольская, Р. М. Грановская, Л. М. Даукша, Л. Л. Купреева и др.), дает право утверждать, что «закладывание» и дифференциация способов совладания со стрессом происходят в период от младшего школьного возраста к подростковому и юношескому (Крюкова, 2010).

Студенческая пора — ключевой этап «встречи» индивидуально-личностных свойств субъекта образования с созвездием профессионально востребованных качеств специалиста в сфере психологической практики, когда происходит «подгонка» личностных свойств к требованиям трудовой деятельности и огранка соответствующих ей стилевых особенностей личности. Совладающие стратегии, используемые студентом, становятся более осознаваемыми, целенаправленными и определяющими в дальнейшем вектор его профессионально-личностного развития — адаптивного или неадаптивного.

Среди ресурсов совладающего поведения студента-психолога значительным конструктивным потенциалом обладают когнитивные и эмоциональные процессы и свойства субъекта, составляющие сущность феномена, называемого в современной психологической науке «эмоциональным интеллектом».

В трактовке российского психолога Д. В. Люсина эмоциональный интеллект — способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими, которую можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой — с личностными характеристиками. Вместе с этим можно выделить два вида эмоционального интеллекта: внутриличностный и межличностный (Люсин, 2009).

Способность к пониманию эмоций означает, что субъект может распознать и идентифицировать эмоцию, а также понимает вызвавшие ее причины и следствия, к которым она приведет. Способность к управлению эмоциями предполагает

ет умение человека контролировать интенсивность эмоций, их внешнее выражение и при необходимости произвольно вызывать ту или иную эмоцию (Люсин, 2000). Для психолога как специалиста, реализующего психологическую помощь и сопровождение посредством взаимодействия с людьми, которые испытывают эмоциональные состояния разной модальности и степени интенсивности, развитый эмоциональный интеллект выступает одним из важнейших качеств.

Несмотря на высокую востребованность и актуальность исследования рассмотренных выше психологических феноменов для совершенствования системы профессионального психологического образования, уровень развития, динамика и сущность влияния эмоционального интеллекта на стратегии копинга у будущих психологов на разных этапах обучения изучены недостаточно.

Нами было проведено исследование с *целью* определения силы, направленности и содержания влияния эмоционального интеллекта на стратегии совладающего поведения у будущих психологов сферы образования с учетом этапов их профессионального образования.

В эмпирическом исследовании была подвергнута проверке *гипотеза* о зависимости стратегий совладания студентов-психологов, обучающихся по направлениям бакалавриата и магистратуры, от уровня развития их эмоционального интеллекта.

В качестве основной методологии исследования выступала когнитивно-транзактная теория стресса (R. Lazarus, S. Folkman, Т. Сох, С. MacKay). В контексте этой теории участники стрессовой ситуации являются активными субъектами взаимодействия с ситуацией, которая рассматривается в качестве стрессовой в зависимости от ее когнитивного оценивания и имеющихся ресурсов. Также использовались основные положения комплексного подхода, разработанные в трудах R. Lazarus, S. Folkman; индивидуального подхода Г. Селье, рассматривающего стресс как неспецифический ответ организма на внешний раздражитель; отечественные подходы к определению сущности и природы совладающего поведения (Т. О. Гордеева, М. Т. Корнилова, Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. В. Сапоровская, Л. Собчик); эмпирические исследования динамики совладающего поведения в контексте возрастных изменений и профессионального становления субъекта (И. М. Никольская, Р. М. Грановская, Л. М. Даукша, М. М. Карнелович, Л. Л. Купреева); концепции эмоционального интеллекта (И. Н. Андреева, Г. Г. Гарскова, О. А. Белкина, Н. А. Выскочил, О. В. Белоконь, И. И. Ветрова, Е. А. Сергиенко, С. П. Деревянко, Д. В. Люсин, Н. В. Коврига, Дж. Мэттьюс, Р. Д. Робертс, К. Изард, Д. Р. Карузо, Д. Гоулман, Дж. Мейер, Р. Бар-Он, П. Сэловей) и эмпирические исследования его динамики (И. Н. Андреева, Л. М. Даукша, С. П. Деревянко, Г. Б. Моница, М. А. Манойлова, И. Н. Мещерякова, Дж. Мэттьюс, Р. Д. Робертс, М. Зайдер, Р. Бар-Он).

*Базой исследования* выступили УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купаль» и ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов».

В исследовании, которое было проведено в период с 2018 по 2020 год, приняли участие 166 студентов, среди которых было 58 бакалавров первого курса, 56 бакалавров четвертого курса и 52 магистранта направлений подготовки «Психология» и «Практическая психология» дневной формы обучения в возрасте от 17 до 28 лет (110 представителей женского пола и 56 — мужского).

*Методы и методики исследования.* Для диагностики уровня развития эмоционального интеллекта студентов-психологов использовался одноименный опросник (ЭМИн) Д. В. Люсина (Люсин, 2009), для выявления стратегий совладания — «Юношеская копинг-шкала» (ЮКШ — ACS) в адаптации Т. Л. Крюковой

(Крюкова, 2010). Методами обработки данных выступили процедуры описательной и математической статистики, U-критерий Манна — Уитни, однофакторный дисперсионный анализ.

**Основные результаты исследования.** Результаты диагностики эмоционального интеллекта студентов первого и четвертого курсов бакалавриата и студентов магистратуры представлены в таблице 1.

С помощью U-критерия Манна — Уитни у бакалавров первого и четвертого курсов и магистрантов были выявлены достоверные различия по таким показателям эмоционального интеллекта, как понимание своих и чужих эмоций, управление своими эмоциями ( $p \leq 0,05$ ). Способность к определению и дифференцированию своих и чужих переживаний, эмоций и чувств у студентов четвертого курса бакалавриата и студентов магистратуры была достоверно выше, чем у бакалавров первого курса ( $p \leq 0,03$  и  $p \leq 0,001$  соответственно), что указывало на ее выраженную положительную динамику.

Более медленно у студентов развивались навыки осознанной саморегуляции эмоциональных состояний: у магистрантов и выпускников бакалавриата они были выше, чем у первокурсников, но не достигали порога достоверности, существуя на уровне тенденции ( $p \leq 0,08$  и  $p \leq 0,1$  соответственно).

Таблица 1

Средние значения показателей эмоционального интеллекта студентов разных курсов бакалавриата и магистратуры

| Показатели эмоционального интеллекта     | Бакалавриат, первый курс | Бакалавриат, четвертый курс | Магистратура, первый курс |
|--|--------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Понимание чужих эмоций                   | 20,70                    | 22,5                        | 24,2                      |
| Управление чужими эмоциями               | 18,3                     | 18,7                        | 19,2                      |
| Понимание своих эмоций                   | 16,3                     | 20,3                        | 24,6                      |
| Управление своими эмоциями               | 12,5                     | 14,8                        | 15,7                      |
| Контроль экспрессии                      | 11,3                     | 11,2                        | 12,7                      |
| Межличностный эмоциональный интеллект    | 38,1                     | 41,5                        | 44,4                      |
| Внутриличностный эмоциональный интеллект | 40,1                     | 44,2                        | 47,3                      |
| Понимание эмоций                         | 39,0                     | 42,9                        | 45,3                      |
| Управление эмоциями                      | 41,2                     | 43,8                        | 44,0                      |
| Общий уровень эмоционального интеллекта  | 78,2                     | 83,0                        | 86,3                      |

С помощью опросника «Юношеская копинг-шкала» у студентов трех сравниваемых групп была определена выраженность различных стратегий совладающего поведения.

У выпускников бакалавриата, по сравнению с первокурсниками, были более выражены стратегии активного отдыха, проведения досуга вне дома, группирования с целью решения проблемы и стратегия поиска профессиональной помощи (табл. 2). Значит, по мере приобретения профессиональных специфических знаний и умений будущие психологи становились более склонными активно использовать стратегии продуктивного копинга посредством анализа и решения проблемы, получения квалифицированной помощи соответствующего специалиста.

Таблица 2

Средние значения показателей стратегий совладания у студентов разных курсов бакалавриата и магистратуры

| Стратегии совладающего поведения | Бакалавриат, первый курс | Бакалавриат, четвертый курс | Магистратура, первый курс |
|----------------------------------|--------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Социальная поддержка             | 57,6                     | 60,1                        | 63,9                      |
| Решение проблемы                 | 56,0                     | 59,7                        | 62,4                      |
| Результаты, достижения           | 60,7                     | 60,4                        | 62,2                      |
| Беспокойство                     | 60,1                     | 56,1                        | 53,7                      |
| Друзья                           | 58,2                     | 66,0                        | 63,9                      |
| Принадлежность                   | 62,3                     | 63,2                        | 65,0                      |
| Чудо                             | 60,9                     | 54,3                        | 53,0                      |
| Несовладание                     | 44,7                     | 41,2                        | 40,2                      |
| Разрядка                         | 44,9                     | 40,4                        | 41,6                      |
| Общественные действия            | 43,0                     | 43,4                        | 43,8                      |
| Игнорирование                    | 47,0                     | 42,5                        | 41,4                      |
| Самообвинение                    | 55,7                     | 52,1                        | 52,6                      |
| Уход в себя                      | 51,7                     | 50,3                        | 48,8                      |
| Духовность                       | 48,2                     | 44,8                        | 45,3                      |
| Позитивный фокус                 | 51,6                     | 53,9                        | 57,9                      |
| Профессиональная помощь          | 43,6                     | 55,6                        | 50,22                     |
| Отвлечение                       | 54,5                     | 62,2                        | 61,4                      |
| Активный отдых                   | 56,5                     | 66,3                        | 60,7                      |

В то же время у выпускников бакалавриата были еще достаточно выражены стратегии среднепродуктивного копинга, связанного с вовлечением в иные виды деятельности и активности. Такие копинг-стратегии не вели к непосредственному решению проблемы, но снижалась частота использования непродуктивных стратегий, характерных для психологов-первокурсников, — «разрядки», реализуемой через слезы, крики, отреагирования эмоций, а также «надежды на чудо», разрешение ситуации «само собой» в силу вмешательства людей или обстоятельств, а возможно, и высших сил, стратегии беспокойства и несовладания.

У студентов-психологов, обучающихся в магистратуре, репертуар среднепродуктивных копинг-стратегий еще расширялся благодаря формированию стратегии «позитивного фокуса», сосредоточения на ценности получаемого опыта переживания и преодоления возникающих трудностей, а также осознанного использования «социального капитала» как помогающего средового ресурса в субъективно или объективно проблемных жизненных ситуациях.

Посредством U-критерия Манна — Уитни были выявлены достоверные различия ( $p \leq 0,05$ ) между выраженностью у бакалавров первого и четвертого курсов таких копинг-стратегий, как беспокойство, надежда на чудо, уход в себя, самообвинение, отражающих пессимистично-пассивную позицию субъекта жизнедеятельности: они были достоверно ниже у четверокурсников, чем у первокурсников.

У магистрантов, по сравнению с первокурсниками бакалавриата, показатели выраженности вышеотмеченных стратегий были достоверно ниже ( $p \leq 0,01$ ) при достоверно более высоких (от  $p \leq 0,05$  до  $p \leq 0,0001$  для разных стратегий)

показателях таких высоко и среднепродуктивных стратегий копинга, как использование при преодолении трудностей социальных контактов, непосредственное и опосредованное общение в социальных сетях, группах, общностях (друзья, социальная поддержка, принадлежность), которые рассматриваются как социально-ориентированные и продуктивные (Казаренков, Карнелович, Казаренкова, 2020), поскольку стремление к взаимодействию с другими, включенность в студенческие сообщества по интересам и склонностям способствует социально-психологической адаптации студентов (Фомина, Бакова, 2010).

Большее использование магистрантами, чем бакалаврами, стратегии «позитивного фокуса» (она достоверно выше, чем у первокурсников, на уровне значимости различий  $p \leq 0,05$  и у первокурсников бакалавриата на уровне значимости  $p \leq 0,02$ ), является, на наш взгляд, отражением эффекта «выученного оптимизма» (Селигман, 2017) — ценного позитивного эффекта трансформации когнитивных ресурсов, позволяющего анализировать и оценивать трудные события как специфичные и временные, а следовательно, сохранять чувство уверенности в контролируемости потока событий и ситуаций, субъектную позицию авторства и «самостояния» в профессии и жизнедеятельности в целом (Карнелович, 2019).

С помощью однофакторного дисперсионного анализа было доказано влияние уровня развития эмоционального интеллекта на выбор стратегий совладания студентами-психологами на разных этапах непрерывного профессионального образования.

У студентов первого курса бакалавриата было выявлено амбивалентное влияние показателей эмоционального интеллекта на стратегии совладания: с одной стороны, имело место позитивное влияние уровня развития их внутриличностного эмоционального интеллекта на степень выраженности социально-ориентированных копинг-стратегий, а с другой стороны, понимание собственных эмоций повышало вероятность проявления у них стратегий эмоционально-ориентированного стресс-копинга и дезадаптивных стратегий самокритики и дистанцирования от других при столкновении с трудностями (табл. 3).

Таблица 3

Значимые ( $p \leq 0,05$ ) эффекты влияния показателей эмоционального интеллекта на стратегии совладания студентов первого курса бакалавриата

| Показатели эмоционального интеллекта     | Социальная поддержка | Друзья | Беспокойство | Уход в себя | Самообвинение |
|--|----------------------|--------|--------------|-------------|---------------|
| Понимание своих эмоций                   |                      |        | 0,009        | 0,039       | 0,041         |
| Внутриличностный эмоциональный интеллект | 0,052                | 0,033  |              |             |               |

Механизм влияния эмоционального интеллекта на выбор стратегии копинга отражает, на наш взгляд, противоречия в развитии сферы эмоций и самосознания первокурсников, находившихся в стадии активного самопознания и «выявления» у себя тех или иных психологических феноменов в ходе их изучения в рамках учебно-познавательной деятельности (Казаренков, Карнелович, Казаренкова, 2021).

У выпускников бакалавриата влияние уровня развития тех или иных компонентов эмоционального интеллекта на копинг-стратегии будущих психологов носило непротиворечивый характер. Прямое влияние факторов эмоционального интеллекта испытывали на себе стратегии проблемно- и социально-ориентированного копинга, обратное — стратегии эмоционально-ориентированного и дезадаптивного стресс-копинга (табл. 4).

Таблица 4

Значимые ( $p \leq 0,05$ ) эффекты влияния показателей эмоционального интеллекта на стратегии совладания студентов четвертого курса бакалавриата

| Показатели эмоционального интеллекта     | Решение проблемы | Социальная поддержка | Беспокойство | Чудо   | Несовладание | Разрядка |
|--|------------------|----------------------|--------------|--------|--------------|----------|
| Понимание своих эмоций                   | 0,047            | 0,053                | 0,051*       | 0,050* |              | 0,044*   |
| Внутриличностный эмоциональный интеллект | 0,022            |                      |              |        | 0,038*       |          |
| Понимание эмоций                         | 0,014            | 0,038                |              |        |              |          |
| Общий эмоциональный интеллект            | 0,074            | 0,041                |              |        |              |          |

*Примечание:* \* — эффекты обратного влияния.

Таким образом, к моменту окончания первой ступени непрерывного высшего образования чем выше развиты умения и навыки распознавания своих и чужих эмоций, переживаний у студентов-психологов, тем они более склонны использовать конструктивные стратегии совладания с возникающими трудностями и с меньшей вероятностью прибегают к дезадаптивным способам переживания проблемных ситуаций.

У психологов-магистрантов панорама эффектов влияния компонентов эмоционального интеллекта на стратегии стресс-копинга является выраженным свидетельством значимости когнитивных-эмоциональных ресурсов субъекта жизнедеятельности и профессиональной деятельности для упреждающей адаптации и эффективной саморегуляции.

Управление собственными эмоциями на основе их осознания, принятия и анализа (составляющие внутриличностного эмоционального интеллекта) стимулирует стратегии переосмысления возникающих проблем с точки зрения их позитивных сторон для личностного роста и самообразования, формирования социально-личностных и специальных компетенций (табл. 5).

Показатели межличностного эмоционального интеллекта позитивно влияют на стратегии совладания, связанные с решением проблемы, тщательным ее обдумыванием, построением плана действия, алгоритма решения трудной ситуации, а также на достижения в учебно-профессиональной, досуговой и общественной деятельности, где получение весомого результата является своеобразной компенсацией по отношению к трудностям, и стимулируют социально-ориентированные эффективные копинг-стратегии.

Таблица 5

Значимые эффекты влияния ( $p \leq 0,05$ ) показателей эмоционального интеллекта на стратегии совладания студентов магистратуры

| Показатели эмоционального интеллекта     | Решение проблемы | Социальная поддержка | Результаты, достижения | Позитивный фокус | Несовладание | Игнорирование |
|--|------------------|----------------------|------------------------|------------------|--------------|---------------|
| Понимание чужих эмоций                   | 0,017            | 0,041                | 0,006                  |                  |              |               |
| Понимание своих эмоций                   |                  |                      |                        | 0,004            | 0,012*       | 0,017*        |
| Управление своими эмоциями               | 0,033            | 0,025                |                        |                  | 0,036*       |               |
| Внутриличностный эмоциональный интеллект |                  |                      |                        | 0,008            |              | 0,022*        |
| Межличностный эмоциональный интеллект    | 0,048            | 0,006                | 0,041                  |                  | 0,051*       |               |
| Управление эмоциями                      | 0,026            |                      |                        | 0,054            | 0,043*       |               |
| Общий эмоциональный интеллект            | 0,029            | 0,009                |                        |                  | 0,039*       |               |

Примечание: \* — эффекты обратного влияния.

**Выводы.** Таким образом, в результате эмпирического исследования была подтверждена гипотеза о влиянии уровня развития эмоционального интеллекта на стратегии совладающего поведения будущих психологов и раскрыта специфика данного влияния у студентов бакалавриата и магистратуры.

Доказано также, что количественно-качественные изменения внутриличностного эмоционального интеллекта, отражающего понимание будущими психологами своего собственного мира эмоций, происходят быстрее, чем изменения межличностного интеллекта как способности восприятия и понимания эмоций других субъектов взаимодействия.

Умения и навыки саморегуляции собственных эмоций, а тем более управления эмоциями других, достигают адаптивного уровня развития (Андреева, 2009) только на этапе обучения в магистратуре.

Полученные данные представляют интерес для системы российского и белорусского непрерывного профессионального образования, обосновывают необходимость введения в содержание образовательных программ подготовки квалифицированных психологов специальных занятий, форм обучения, направленных на формирование и закрепление навыков понимания эмоций и освоения техник управления эмоциями, самоанализ имеющихся у студентов потенциальных копинг-ресурсов и повышение осознанного использования адаптивных и эффективных способов совладания с трудностями.

Материалы и результаты исследования могут быть использованы специалистами социально-психологических служб учреждений высшего образования при консультировании студентов по проблемам стресс-копинга и развития эмоционального интеллекта.

Список источников

1. Андреева И. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с частотой переживания и содержанием тезауруса фундаментальных эмоций в юношеском возрасте // Психологический журнал. — 2009. — № 2. — С. 41–46.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. — 2006. — № 3. — С. 78–86.
3. Казаренков В. И., Карнелович М. М., Казаренкова Т. Б. Совладание педагогов-психологов со стрессом в профессиональной деятельности // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 4 (56). — С. 81–89.
4. Казаренков В. И., Карнелович М. М., Казаренкова Т. Б. Связь эмоциональных свойств студентов и их поведения в межличностных конфликтах // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 1. — С. 121–131.
5. Карнелович М. М. Профессиональные смыслы «Я» будущих педагогов, врачей и психологов // Научные труды Республиканского института высшей школы. — 2019. — № 19/3. — С. 127–136.
6. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. — Кострома : Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. — Авантитул, 2010. — 64 с.
7. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М. : ИП РАН, 2009. — С. 264–278.
8. Люсин Д. В. Способность к пониманию эмоций: психометрический и когнитивный аспекты // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен : сб. науч. ст. / под ред. Г. А. Емельянова. — М. : Смысл, 2000. — С. 20–40.
9. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований // Психологические исследования. — 2011. — № 3 (17). — С. 3–10.
10. Селигман М. Новая позитивная психология. — М. : София, 2017. — 368 с.
11. Фомина Н. А., Бакова И. В. Связь общительности и личностной адаптированности студентов // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». — 2010. — № 1. — С. 48–52.

References

1. Andreeva I. N. The Interconnection between Emotional Intelligence, the Frequency of Emotions and Emotional Vocabulary in Adolescence. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2009, no. 2, pp. 41–46. (In Russian).
2. Andreeva I. N. Emotional Intelligence: Investigating the Phenomenon. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. 2006, no. 3, pp. 78–86. (In Russian).
3. Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M., Kazarenkova T. B. Coping Strategies Employed by Educational Psychologists at Work. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2020, no. 4 (56), pp. 81–89. (In Russian).
4. Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M., Kazarenkova T. B. The Interconnection between Students' Emotional Intelligence and their Behaviour in Interpersonal Conflicts. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2021, no. 1, pp. 121–131. (In Russian).
5. Karnelovich M. M. Professional Self-Concept in Novice Teachers, Doctors and Psychologists. *Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshej shkoly* [Research Works of the Republican Institute of Higher Education]. 2019, no. 19/3, pp. 127–136. (In Russian).
6. Krjukova T. L. *Metody izuchenija sovladajushhego povedenija: tri koping-shkaly* [Methods of Investigating Coping Strategies: Three Coping Scales]. Kostroma, Kostroma State University named for N. A. Nekrasov Publ., Foretitle Publ., 2010, 64 p. (In Russian).
7. Ljusin D. V. Emotional Intelligence Questionnaire: New Psychometric Data. *Social'nyj i jemotional'nyj intellekt: ot processov k izmerenijam* [Social and Emotional Intelligence: from Processes to Measurement]. Ljusin D. V., Ushakov D. V. (eds.). Moscow, Psychology Institute of the Russian Academy of Sciences Publ., 2009, pp. 264–278. (In Russian).

8. Ljusin D. V. Emotional Intelligence: Psychometric and Cognitive Aspects. *Social'noe poznanie v jepohu bystryh politicheskikh i jekonomicheskikh peremen* [Social Cognition in the Era of Rapid Political and Economic Change]. Emel'janov G. A. (ed.). Moscow, Sense Publ., 2000, pp. 20–40. (In Russian).

9. Rasskazova E. I., Gordeeva T. O. Coping Strategies in the Psychology of Stress: Approaches, Methods and Research Perspectives. *Psihologicheskie issledovanija* [Psychological Research]. 2011, no. 3 (17), pp. 3–10. (In Russian).

10. Seligman M. *Novaja pozitivnaja psihologija* [New Positive Psychology]. Moscow, Sophia Publ., 2017, 368 p. (In Russian).

11. Fomina N. A., Bakova I. V. The Connection between Students' Communicability and Personal Adaptability. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija "Psihologija i pedagogika"* [Bulletin of People's Friendship University of Russia. Psychology and Pedagogy series]. 2010, no. 1, pp. 48–52. (In Russian).

#### Сведения об авторах

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

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

#### Information about the authors

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

**Kazarenkov Vyacheslav Ilyich** — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Psychology and Pedagogy at People's Friendship University of Russia.

Статья поступила в редакцию 13.07.2021; одобрена после рецензирования 21.07.2021; принята к публикации 22.07.2021.

The article was submitted 13.07.2021; approved after reviewing 21.07.2021; accepted for publication 22.07.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 77–89.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 3 (59), pp. 77–89.

Научная статья

УДК 159.923:378.18

DOI 10.37724/RSU.2021.59.3.008

## Индивидуально-типологические особенности ответственности студентов

**Фомина Наталья Александровна**

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Россия

pslfom@mail.ru

**Аипова Марина Маратовна**

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Россия

enigmarina\_1@hotmail.com

**Аннотация.** В статье обоснована актуальность психологического исследования ответственности личности.

Представлены отдельные психологические взгляды на проблему ответственности человека. Проанализированы результаты эмпирического исследования индивидуально-типологических особенностей данного свойства у студентов. Описаны содержательно-смысловой и инструментально-стилевой аспекты ответственности «энергичного» и «астенично-затрудняющегося» типов ее реализации, представители которых различались преимущественно динамическими, эмоциональными и регулятивными особенностями.

Авторами установлено, что студенты с «энергичным» типом реализации ответственности, четко осознавая ее высокую важность для различных сфер жизни, демонстрировали устойчивое стремление к проявлению ответственности и развитию навыков ответственного поведения, преодолению возникающих трудностей и препятствий, ориентировались на свои внутренние ресурсы и силы, не полагаясь на помощь окружающих и волю случайных обстоятельств; ощущали большую результативность ответственного поведения в личностно значимой сфере, несмотря на то, что в основе их стремления к проявлению и развитию ответственности лежали и эгоистические, и социоцентрические цели и мотивы: они в равной мере руководствовались как личными установками, намерениями и интересами, связанными с удовлетворением собственных планов и исполнением желаний, самовыражением, раскрытием своих способностей и потенциала, так и стремлениями выполнить долг, оказать помощь близким, соответствовать ожиданиям значимых других. В различных ситуациях они переживали и позитивные, и негативные эмоции и чувства в зависимости от степени новизны и сложности предстоящей задачи, а также оценки достаточности собственной компетентности для ее выполнения.

В то время как студенты с «астенично-затрудняющимся» типом реализации ответственности, также осознавая значимость данного свойства, проявляя его и при решении практических задач в предметной сфере, и в процессе саморазвития, самоактуализации и активно регулируя его проявления, характеризовались неустойчивым стремлением проявлять ответственное поведение, более негативным эмоциональным фоном, тревожностью, неуверенностью в себе в ситуациях необходимости проявления данного свойства.

Знание специфических индивидуально-типологических особенностей ответственности студентов выделенных типов, учет сильных и слабых сторон этого важнейшего свойства личности у каждого из них помогут вузовским психологам, педагогам и самим студентам определить направления работы по его развитию и коррекции.

**Ключевые слова:** свойства личности, ответственность, студенты, содержательно-смысловые и инструментально-стилевые составляющие свойства, индивидуально-типологические особенности, «энергичный» и «астенично-затрудняющийся» типы реализации ответственности.

**Для цитирования:** Фомина Н. А., Аипова М. М. Индивидуально-типологические особенности ответственности студентов // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 77–89. DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.008.

Original article

## Individual and Typological Characteristics of Student Responsibility

**Fomina Natalya Aleksandrovna**

Ryazan State University  
named for S. Yesenin (Ryazan)  
pslfom@mail.ru

**Aipova Marina Maratovna**

Ryazan State University  
named for S. Yesenin (Ryazan)  
enigmarina\_1@hotmail.com

**Abstract.** The article substantiates the relevance of psychological research of personal responsibility.

It analyzes different psychologists' views on the issue of human responsibility. It analyzes the results of empirical research pertaining to individual and typological characteristics of student responsibility. It describes the conceptual and instrumental aspects of responsibility in vigorous and asthenic people who differ in their emotional dynamics and emotional regulation.

The author maintain that vigorous students fully appreciate the importance of various spheres of life, they do their best to behave responsibly, to overcome challenges, to rely on their internal resources and strengths and not on external factors, such as external help. Vigorous students see the results of their responsible behaviour. Driven by initially selfish and sociocentric interests, these students assist others, fulfill their duties, meet the expectations of other people who are important for them. Facing a new task, such students assess whether they are competent enough to complete it. In different situations, they experience both positive and negative emotions.

Asthenic students fully appreciate the importance of responsible behaviour, however, they do not always behave responsibly, they often experience negative emotions and anxiety. In situations that require responsible behavior, they experience problems with self-esteem and self-confidence.

Knowing specific individual and typological characteristics of student responsibility, taking into consideration their strengths and weaknesses, university psychologists and educators will be ale to help students to become more responsible and efficient.

**Key words:** personality traits, responsibility, conceptual and instrumental aspects, individual and typological characteristics, vigorous and asthenic people.

**For citation:** Fomina N. A., Aipova M. M. Individual and Typological Characteristics of Student Responsibility. Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 3 (59), pp. 77–89. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.008.

**Введение.** Актуальность исследования ответственности как важнейшего нравственного свойства личности, в частности студентов, которое проявляется в различных сферах жизнедеятельности, обусловлена необходимостью и сложностью духовно-нравственного развития современной молодежи в связи с тем, что в сложившихся социально-экономических условиях общества нет официальной идеологии, а традиционная система ценностей трансформируется.

Ответственность как способность личности отвечать за свои решения, действия, поступки, слова во многом определяет эффективность, успешность деятельности в любой сфере, во взаимоотношениях с окружающими, обеспечивая достижение результатов и определяя их моральный аспект.

В психологическом словаре ответственность трактуется как «одна из важнейших форм активности личности, проявляющаяся у разных типов личности по-разному (гармонично и агармонично), связанная с инициативой, способностью отвечать за свои действия» (Гуревич, 2007, с. 437).

Методологическими обоснованиями ответственности выступают исследования К. А. Абульхановой-Славской, которая указывает на добровольность присвоения индивидом необходимости. По ее мнению, человек сам осознает свою ответственность, которая связана с инициативностью и активностью личности, и определяет ее степень (Абульханова-Славская, 1999).

Активная позиция личности в освоении окружающего выражается в субъективном виде ответственности, выступающей регулятором поведения в обществе (Kohlberg, 1976, 1981).

С. Шварц определяет степень личной ответственности как чувство контроля при совершении действия и его последующего результата (Schwartz, 1973).

Осознание индивидом того, что он несет ответственность за события в жизни, анализ их с точки зрения собственных возможностей, навыков и характера является выражением внутреннего, интернального контроля, а определение ответственности внешним условием — окружающими, случайностью — демонстрирует существование экстернального контроля (Rotter, 1954, 1965).

Согласно системно-функциональному подходу к исследованию свойств личности ответственность определяется как система инструментально-стилевых и мотивационно-содержательных характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность личности к ответственному поведению. В соответствии с данным подходом каждое свойство личности определяется личностными и индивидуальными характеристиками, функционально связанными между собой, и представляет собой систему целевого, мотивационного, когнитивного, продуктивного, динамического, эмоционального, регулятивного и рефлексивно-оценочного компонентов, которые обеспечивают постоянство проявления данного свойства и имеют свои особенности (Крупнов, 2017).

В рамках указанного подхода исследованы особенности ответственности разных подростков, в том числе с девиантным поведением (Фомина, Теняева, 2010), а также соотношение ответственности подростков с их установкой на употребление алкоголя (Фомина, Орлов, 2017); специфика ответственности старшеклассников и курсантов военного вуза, а также ее проявления в речи (Фомина, Беспалова, 2009); содержательно-смысловые составляющие ответственности студентов — будущих медицинских работников (Фомина, Зуева, 2012) и студентов юридических специальностей (Фомина, Кубарева, 2014); ответственность в соотношении с другими свойствами личности (Фомина, Алейкин, 2011) и феноменом отцовства (Фомина, Пастухова, 2013).

В развитии ответственности, которая предполагает соблюдение порядка, управление собственным поведением, важную роль играет дисциплинированность, обладающая нравственным оттенком и выражающая отношение индивида к социальным нормам поведения. Развитие дисциплинированности как свойства человека определяется ответственным отношением, организованностью (Беспалова, 2008, с. 14).

**Цель исследования** — выявление индивидуально-типологических психологических особенностей ответственности студентов.

**Методы и методики исследования.** Для исследования ответственности как личностного свойства был использован бланковый тест «Ответственность» А. И. Крупнова, дающий возможность определить выраженность ее мотивационно-целевых, когнитивных, продуктивных, динамических, эмоциональных, регулятивных и рефлексивно-оценочных составляющих в единстве (Крупнов, 2017).

Для обработки полученных эмпирических данных применялись методы математической статистики: критерии Вилкоксона, Манна — Уитни, кластерный, корреляционный и факторный анализы.

Исследование было проведено на базе Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. В нем приняли участие 150 студентов 1–5 курсов направлений подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и «Лингвистика» (профиль — «Перевод и переводоведение»).

**Обсуждение основных результатов.** С помощью кластерного анализа характеристик ответственности среди студентов были выделены две группы: с «энергичным» (52 %) и «астенично-затрудняющимся» (48 %) типами реализации данного свойства (рис.).

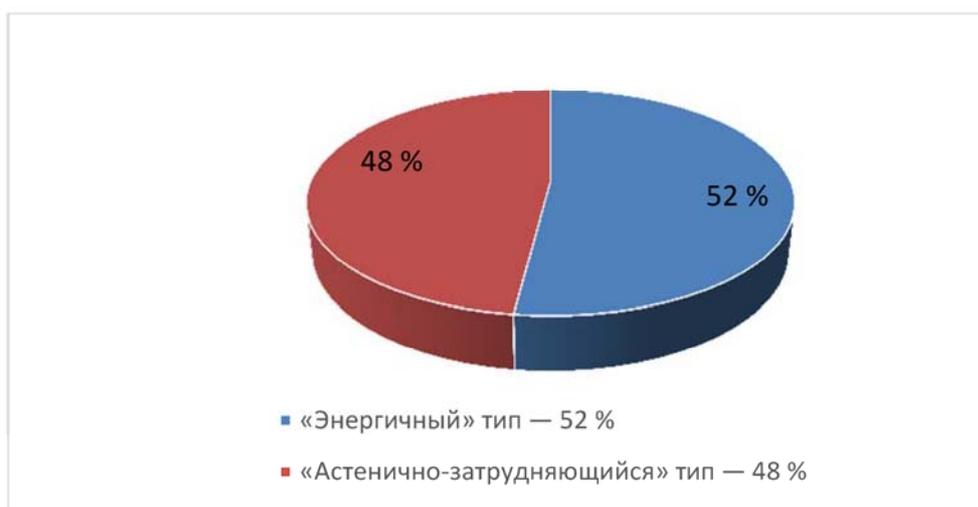


Рис. Количество студентов с различными типами реализации ответственности

Представим особенности ответственности студентов с «энергичным» типом ее реализации.

*Содержательно-смысловой аспект* ответственности характеризовался преобладанием личностно значимых целей, социоцентрической мотивации, осмысленности и субъектности (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность и соотношение переменных различных компонентов ответственности у студентов с «энергичным» типом ее реализации

| Компоненты            | Переменные                        | Средние значения | T-критерий Вилкоксона | Уровень значимости различий |
|-----------------------|-----------------------------------|------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Целевой               | Социально значимые цели           | 29,77            | 599                   | <b>0,000036</b>             |
|                       | Личностно значимые цели           | 33,13            |                       |                             |
| Мотивационный         | Социоцентричность                 | 27,00            | 527,5                 | <b>0,000001</b>             |
|                       | Эгоцентричность                   | 21,21            |                       |                             |
| Когнитивный           | Осмысленность                     | 33,38            | 0                     | <b>0,000000</b>             |
|                       | Осведомленность                   | 8,76             |                       |                             |
| Продуктивный          | Предметность                      | 34,21            | 433                   | <b>0,000029</b>             |
|                       | Субъектность                      | 35,79            |                       |                             |
| Динамический          | Энергичность                      | 29,38            | 42,5                  | <b>0,000000</b>             |
|                       | Аэнергичность                     | 9,69             |                       |                             |
| Эмоциональный         | Стеничность                       | 28,42            | 1221                  | 0,743970                    |
|                       | Астеничность                      | 28,08            |                       |                             |
| Регуляторный          | Интернальность                    | 35,49            | 0                     | <b>0,000000</b>             |
|                       | Экстернальность                   | 17,72            |                       |                             |
| Рефлексивно-оценочный | Операциональные трудности         | 22,99            | 845,5                 | <b>0,003502</b>             |
|                       | Эмоционально-личностные трудности | 19,94            |                       |                             |

*Примечание:* полужирным шрифтом выделены значимые различия.

В когнитивном компоненте ответственности средние значения осмысленности были в четыре раза выше, чем осведомленности. Студенты хорошо понимали значимость данного личностного свойства как составляющей личностной компетентности, ее высокую важность для личной, учебной и будущей профессиональной деятельности. Доминирование в целевом компоненте ответственности личностно значимых целей над общественными указывало на то, что при ее реализации они руководствовались в большей мере желанием обрести самостоятельность и независимость, заслужить уважение окружающих, воплотить свои планы в жизнь, достичь желаемого уровня материального благополучия. Преобладание в мотивационном компоненте социоцентричности над эгоцентричностью свидетельствовало о стремлении помогать другим, не огорчать своих близких, участвовать в удовлетворении их потребностей, выполнять деятельность, основываясь на обещаниях и чувстве долга. Мотивы и цели ответственного поведения этой группы студентов были немного противоречивы.

В продуктивном компоненте было выявлено доминирование субъективно-личностной результативности ответственного поведения, которое способствовало прежде всего развитию уверенности в себе и своих силах, повышению самооценки, улучшению личного благополучия.

Инструментально-стилевой аспект ответственности студентов с ее «энергичным» типом характеризовался выраженным преобладанием энергичности над аэнергичностью, интернальности — над экстернальностью и операциональных трудностей — над эмоционально-личностными проблемами. Это означает, что они обладали устойчивым желанием брать на себя ответственность за свои действия, поступки

и слова в большинстве ситуаций, вне зависимости от внешнего контроля или трудностей, имели хорошую внутреннюю саморегуляцию, ориентацию в достижениях и неудачах при реализации ответственного поведения на самих себя. У таких студентов не было потребности во внешнем контроле для завершения начатых дел и выполнения обещаний, хотя они испытывали некоторые трудности из-за недостатка необходимых знаний, умений «подать себя в лучшем свете» и времени для завершения какого-либо дела, возникновения непредвиденных обстоятельств.

Отсутствие значимых различий между переменными эмоционального компонента ответственности указывало на то, что в процессе ее реализации представители данной группы студентов переживали и стенические эмоции (радость, удовлетворение, гордость), и астенические (тревога, неуверенность в себе, раздражение от плохо выполненного поручения) в зависимости от специфики ситуации и предъявляемых ею требований, актуального физического состояния, наличия личностных ресурсов и других факторов.

Ответственность студентов с «астенично-затрудняющимся» типом имела как общие, так и специфические особенности. У студентов с данным типом, как и с «энергичным», среди *содержательно-смысловых* составляющих преобладали осмысленность, ориентация на личностно значимые цели и социоцентричность мотивации. Однако, в отличие от представителей другого типа, у них не было выявлено значимых различий между предметностью и субъектностью ответственности, что свидетельствовало об одинаковой направленности данного личностного свойства на решение практических задач и личных проблем (табл.2).

Таблица 2

Выраженность и соотношение переменных различных компонентов ответственности у студентов с «астенично-затрудняющимся» типом ее реализации

| Компоненты            | Переменные                        | Средние значения | T-критерий Вилкоксона | Уровень значимости различий |
|-----------------------|-----------------------------------|------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Целевой               | Социально значимые цели           | 21,13            | 358,5                 | <b>0,000009</b>             |
|                       | Личностно значимые цели           | 25,51            |                       |                             |
| Мотивационный         | Социоцентричность                 | 20,96            | 590,5                 | <b>0,000082</b>             |
|                       | Эгоцентричность                   | 15,88            |                       |                             |
| Когнитивный           | Осмысленность                     | 27,81            | 1                     | <b>0,000082</b>             |
|                       | Осведомленность                   | 8,54             |                       |                             |
| Продуктивный          | Предметность                      | 22,74            | 1082                  | 0,880670                    |
|                       | Субъектность                      | 22,89            |                       |                             |
| Динамический          | Энергичность                      | 20,94            | 1077                  | 0,557477                    |
|                       | Аэнергичность                     | 19,53            |                       |                             |
| Эмоциональный         | Стеничность                       | 18,99            | 170                   | <b>0,000000</b>             |
|                       | Астеничность                      | 28,82            |                       |                             |
| Регуляторный          | Интернальность                    | 28,43            | 265                   | <b>0,000000</b>             |
|                       | Экстернальность                   | 21,81            |                       |                             |
| Рефлексивно-оценочный | Операциональные трудности         | 19,51            | 384                   | <b>0,000000</b>             |
|                       | Эмоционально-личностные трудности | 25,85            |                       |                             |

*Примечание:* полужирным шрифтом выделены значимые различия.

Значительное (более чем в три раза) преобладание осмысленности ответственности над простой осведомленностью о данном свойстве в *когнитивном компоненте* показало осознание важности развития этого личностного свойства, под которым студенты понимали обязательность и добросовестность человека как перед самим собой, так и перед другими, строгое выполнение данных обещаний. Преобладание у этой группы личностно значимых целей и социоцентрической направленности мотивации ответственности свидетельствовало о ее нацеленности на выполнение личных планов, самосовершенствование, устройство семейной жизни, достижение материального благосостояния, обретение самостоятельности, а также о желании оказывать помощь другим, стремлении не подвести других и не разочаровать их, осознании ранее данных обещаний. Это подтверждалось отсутствием у студентов значимых различий между переменными *продуктивного компонента* ответственности, которая в равной мере проявлялась ими для налаживания межличностных отношений, успешного завершения коллективных дел и повышения эффективности учебной деятельности и для улучшения самооценки, развития в себе волевых качеств и самостоятельности.

Можно предположить, что полимотивированность ответственности у студентов обеих сравниваемых групп, служащей, с одной стороны, реализации их собственного потенциала, самоутверждению, а с другой — построению гармоничных отношений с другими через демонстрацию помогающего поведения при тенденции к большей выраженности личностно-ориентированных устремлений, была связана с высокой важностью развития собственного «Я» и самоутверждения, а также с потребностью в социальном благополучии в юношеском возрасте.

В *инструментально-стилевом аспекте* ответственности у студентов с «астенично-затрудняющимся» типом, равно как и с «энергичным», доминировала интернальность регуляции, а также астеничность и эмоционально-личностные трудности. Они были склонны приписывать результаты деятельности внутренним факторам (усилия, наличие знаний и умений), искали причины успеха и неудачи в себе самих, были убеждены в необходимости выполнять обязательства, невзирая на обстоятельства и препятствия, но чаще переживали тревожность, беспокойство, страх, раздражение от невыполненной или плохо выполненной работы и при отсутствии эмоциональной поддержки при ее реализации, неуверенность в себе и своих силах. Доминирование эмоционально-личностных трудностей в *рефлексивно-оценочном компоненте* свидетельствовало о заниженной самооценке этих студентов, недостаточности воли для взятия на себя ответственности и поддержки окружающих, обидах за это. Они имели заниженную самооценку и дезорганизующую тревожность в ходе реализации ответственности.

Энергичность данного свойства, то есть устойчивое стремление его проявлять и развивать, и аэнергичность — отсутствие такого стремления — имели почти одинаковую выраженность. В одних случаях студенты демонстрировали ответственное поведение даже при отсутствии внешнего контроля и отдавали предпочтение ответственным и серьезным заданиям, в других, наоборот, стремились избегать ответственных поручений, проявляли обязательность только при требовании этого окружающими, отказывались от ранее запланированных действий и забывали о данных обещаниях.

Сравнительный анализ выраженности различных составляющих ответственности у студентов с «энергичным» и «астенично-затрудняющимся» типом реализации данного свойства показал определенные результаты.

У студентов с «энергичным» типом были обнаружены более высокие, чем у студентов другой группы, показатели всех переменных содержательно-смыслового блока ответственности, за исключением простой осведомленности о несущественных характеристиках данного свойства, а также энергичности, то есть устойчивости стремления его проявлять, стенических эмоций и чувств, интернальной регуляции, хотя и при операциональных трудностях из-за недостаточного развития навыков ответственного поведения (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ выраженности переменных различных компонентов ответственности у студентов выделенных групп

| Компоненты            | Переменные                        | Студенты с «энергичным» типом | Студенты с «астенично-затрудняющимся» типом | U      | Уровень значимости различий |
|-----------------------|-----------------------------------|-------------------------------|---|--------|-----------------------------|
| Целевой               | Социально значимые цели           | 29,77                         | 21,13                                       | 776    | <b>0,00</b>                 |
|                       | Личностно значимые цели           | 33,13                         | 25,51                                       | 965    | <b>0,00</b>                 |
| Мотивационный         | Социоцентричность                 | 27,00                         | 20,96                                       | 1540   | <b>0,00</b>                 |
|                       | Эгоцентричность                   | 21,21                         | 15,88                                       | 1787   | <b>0,00</b>                 |
| Когнитивный           | Осмысленность                     | 33,38                         | 27,81                                       | 1182   | <b>0,00</b>                 |
|                       | Осведомленность                   | 8,76                          | 8,54  | 2712,5 | 0,71                        |
| Продуктивный          | Предметность                      | 34,21                         | 22,74                                       | 619    | <b>0,00</b>                 |
|                       | Субъектность                      | 35,79                         | 22,89                                       | 522    | <b>0,00</b>                 |
| Динамический          | Энергичность                      | 29,38                         | 20,94                                       | 961    | <b>0,00</b>                 |
|                       | Аэнергичность                     | 9,69                          | 19,53                                       | 1128,5 | <b>0,00</b>                 |
| Эмоциональный         | Стеничность                       | 28,42                         | 18,99                                       | 1051,5 | <b>0,00</b>                 |
|                       | Астеничность                      | 28,08                         | 28,82                                       | 2702   | 0,69                        |
| Регуляторный          | Интернальность                    | 35,49                         | 28,43                                       | 661,5  | <b>0,00</b>                 |
|                       | Экстернальность                   | 17,72                         | 21,81                                       | 2006,5 | <b>0,00</b>                 |
| Рефлексивно-оценочный | Операциональные трудности         | 22,99                         | 19,51                                       | 2075   | <b>0,00</b>                 |
|                       | Эмоционально-личностные трудности | 19,94                         | 25,85                                       | 1779,5 | <b>0,00</b>                 |

Примечания: полужирным шрифтом выделены значимые различия.

Скорее всего, сила, устойчивость, многообразие стремлений к проявлению и дальнейшему развитию ответственности у этих студентов определялись значительной целенаправленностью, мотивированностью, результативностью, хорошей саморегуляцией и гармоничным эмоциональным фоном.

Студенты отличались более осознанным и выраженным желанием достигнуть с помощью развития в себе ответственности как общественно желательных, так и личных целей, обладали большим мотивационным потенциалом и более актуали-

зированными потребностями и побуждениями для проявления и развития ответственности; более осознанно и осмысленно относились к необходимости развития у себя данного личностного свойства, которое понимали как строгую обязательность, подотчетность перед другими и самоотчетность за свои дела, поступки и действия, внутреннюю обязательность перед самими собой, более высоко оценивали ее значимость и полезность в разных областях жизненной активности.

Кроме того, ответственность в большей степени способствовала достижению признания среди окружающих, успешному завершению групповых дел, повышению эффективности в учебной и профессиональной деятельности, развитию необходимых качеств для коллективной деятельности, а также приобретению новых приемов самоконтроля и саморегуляции, налаживанию межличностных отношений, повышению уверенности в себе, завершению личных начинаний. Студенты значительно чаще проявляли ответственный подход к выполнению обязательств и поручений, большую настойчивость и упорство в достижении поставленных целей, более строго и серьезно подходили к обещаниям и их выполнению; переживали эмоции радости и удовольствия при реализации ответственного поведения, перед предстоящим выполнением серьезных и ответственных дел; чувство собственного достоинства, возникающее в момент, когда люди доверяли выполнение ответственного дела, чувство гордости за создание имиджа обязательного человека. В большей степени они были убеждены в том, что обязательства должны быть выполнены, несмотря ни на какие препятствия, что каждый человек должен быть ответственным и не надеяться на окружающих, что причина неудач в ответственных делах лежит, прежде всего, в самом человеке, его поведении и решениях.

Тем не менее в процессе реализации ответственности студентам «энергичного типа» чаще мешали недостаточное осознание подотчетности за свои действия, нехватка времени, непредвиденные препятствия.

У студентов с «астенично-затрудняющимся» типом ответственности, по сравнению со студентами с «энергичным» типом, были более выражены аэнергичность, экстернальность и эмоционально-личностные трудности. У них также слабее проявлялась смысловая составляющая ответственности как базового личностного свойства в целом; сила, настойчивость и интенсивность ее проявлений и развития, отказ от планов, особенно в случаях возникновения препятствий, при большей выраженности аэнергичности, экстернальности и эмоционально-личностных трудностей. Такие студенты в большей степени нуждались во внешнем контроле, чаще были склонны рассчитывать на помощь и ресурсы других людей, избегать ответственности и перекладывать ее на других, а также имели трудности из-за недостаточной силы воли, боязни наказания за невыполнение, излишней тревоги, что тормозило деятельность.

У студентов обеих групп были одинаково выражены осведомленность и астеничность ответственности, что могло быть отражением их возрастных особенностей, степени личностной зрелости и социальных условий развития. Вне зависимости от степени своей зрелости, стремлений и желаний к развитию своего потенциала, адекватности самооценки студенты обеих групп время от времени испытывали неуверенность в своих силах, нежелание принимать на себя всю ответственность за исход важного дела или поручения, раздражение от плохо выполненной работы, обиду за отсутствие поддержки. На появление подобных переживаний, на наш взгляд, оказывали влияние характер предстоящей задачи, имеющийся прошлый опыт, уровень мотивации, актуальное физическое и психологическое состояние, серьезность последствий в случае невыполнения или некачественного выполнения и т. п.

Таким образом, описанные выше специфические и общие особенности ответственности выделенных групп студентов позволили представить обобщающие психологические портреты представителей «энергического» и «астенично-затрудняющегося» типов реализации данного свойства.

*Студенты с «энергичным» типом* реализации ответственности, четко осознавая ее высокую важность для различных сфер жизни, демонстрировали устойчивое стремление к ее проявлению и развитию навыков ответственного поведения, преодолению возникающих трудностей и препятствий; ориентировались на свои внутренние ресурсы и силы, не полагаясь на помощь окружающих и волю случайных обстоятельств. В основе их стремления к проявлению и развитию ответственности лежали как эгоистические, так и социоцентрические цели и мотивы. С одной стороны, они руководствовались личными установками, намерениями и интересами, связанными с удовлетворением собственных планов и исполнением желаний, самовыражением, раскрытием своих способностей и потенциала, с другой — стремлением выполнить долг, оказать помощь близким, соответствовать ожиданиям значимых других. В процессе реализации ответственного поведения в различных ситуациях они переживали как позитивные, так и негативные эмоции и чувства в зависимости от степени новизны и сложности предстоящей задачи, а также оценки достаточности собственной компетентности для ее выполнения.

*Студенты с «астенично-затрудняющимся» типом* реализации ответственного поведения отличались нестабильностью проявлений ответственного поведения, недостаточной настойчивостью в стремлениях к ее реализации и развитию; негативным эмоциональным фоном в ситуациях необходимости проявлять данное личностное свойство; выраженными эмоционально-личностными трудностями в процессе проявления ответственности, связанными с низкой самооценкой, высокой тревожностью и т. п. Вместе с тем мотивационная направленность их ответственности была широка, ее результативность функциональна: в равной степени ответственность была направлена и на дело, решение практических задач, и на укрепление самоуважения и саморазвития, поэтому ее результаты одинаково ощущались и в предметной, и в субъектно-личностной сферах.

Осознанные проявления ответственности студентами и с «астенично-затрудняющимся», и с «энергичным» типом диктовались как мотивами самосовершенствования и самореализации, так и потребностями создания гармоничных социальных отношений. Это могло быть связано с их возрастными особенностями, а также спецификой развития личности в современных условиях эгоцентрического общества.

Основные различия в проявлениях ответственности у студентов выделенных групп преимущественно касались ее инструментально-стилевого аспекта.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Таким образом, анализ результатов исследования позволяет говорить о наличии у студентов «энергичного» и «астенично-затрудняющегося» типов реализации ответственности как важнейшего нравственного свойства личности, различающихся прежде всего выраженностью инструментально-стилевых или динамических характеристик.

У студентов с «энергичным» типом были высоки интенсивность и настойчивость стремлений к реализации и развитию ответственности; осмысленность ее высокой важности и значимости в различных жизненных сферах; мотивационная направленность и продуктивность, потенциальные возможности для эффективного решения личных проблем и практических задач в различных видах деятельности; способность брать ответственность на себя. В то же время студентам с «астенично-

затрудняющимся» типом более свойственны экстернальная регуляция, то есть стремление переложить ответственность на окружающих людей и обстоятельства; негативные переживания при выполнении ответственных заданий и реализации обязательств из-за низкой самооценки, неуверенности в себе, повышенной тревожности; менее устойчивое стремление к проявлению ответственности.

Знание и учет индивидуально-типологических особенностей реализации ответственности студентами с различными ее типами необходимы для организации индивидуального подхода в процессе психологического сопровождения их обучения в вузе, а также самопознания, самосовершенствования и самореализации в различных сферах деятельности, в том числе учебной и будущей профессиональной.

### Список источников

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) // Избр. психол. тр. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 1999. — 224 с.
2. Алейкин А. Г. Основные теоретические подходы к исследованию ответственности личности // Исследование и развитие личности в современных условиях : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Рязань : фил. Моск. психол.-соц. ин-та, 2010. — С. 107–111.
3. Беспалова Т. М. Ответственность старшеклассников и курсантов военного вуза и ее проявления в речевой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Рязань, 2008. — 21 с.
4. Крупнов А. И., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Комплексные исследования свойств личности: теория и практика : учеб. пособие. — М. : РУДН, 2017. — С. 3–18; 73–86.
5. Психологический словарь / под общ. науч. ред. П. С. Гуревича. — М. : Образование, 2007. — 800 с.
6. Фомина Н. А., Алейкин А. Г. Особенности и психологическая структура общительности, организованности и ответственности студентов — будущих управленцев // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 3 (22). — С. 99–105.
7. Фомина Н. А., Беспалова Т. М. Системное исследование ответственности как свойства личности старшеклассников и курсантов военного вуза и ее проявлений в речевой деятельности // Сборник научных трудов, посвящ. 70-летию А. И. Крупнова. — М. : РУДН, 2009. — С. 354–361.
8. Фомина Н. А., Зуева М. Н. Особенности и психологическая структура ответственности студентов — будущих медицинских работников // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». — № 3. — 2012. — С. 102–107.
9. Фомина Н. А., Кубарева Я. Н. Результаты системного исследования ответственности студентов юридических факультетов // Личность в природе и обществе : сб. науч. тр. молодых ученых. Сер. «Психология и педагогика» / сост. и науч. ред. А. В. Иващенко, Н. Б. Карабущенко, Е. Н. Полянская. — М. : РУДН, 2014. — Вып. 17. — С. 23–25.
10. Фомина Н. А., Орлов В. Б. Соотношение особенностей ответственности и установок на употребление алкоголя у подростков // Человеческий капитал. — 2017. — № 7 (103). — С. 22–25.
11. Фомина Н. А., Пастухова М. В. Ответственность как системное свойство личности мужчины в соотношении с феноменом отцовства // Психолого-педагогический поиск. — № 4. — 2013. — С. 54–63.
12. Фомина Н. А., Теняева О. В. Особенности ответственности как системного свойства личности подростков с девиантным поведением // Российский научный журнал. — 2010. — № 2 (15). — С. 212–218.
13. Kohlberg L. Moral stages and moralization: The Cognitive Development Approach // Moral development and behavior. Theory research and Social issues. — N. Y., 1976. — Pp. 31–53.

14. Kolberg L. The philosophy of normal development: moral studies and the idea of justice. — San Francisco, 1981. — 441 p.
15. Rotter J. B. Social Learning and Clinical Psychology. — N. Y. : Englewood Cliffs, 1954. — 466 p.
16. Rotter J. B., Mulry R. C. Internal versus external control of reinforcement and decision time // Journal of Personality and Social Psychology. — 1965. — Vol. 2. — Pp. 598–604.
17. Schwartz Sh. H. Normative evaluations of helping behavior: A critique, proposal, and empirical test // Journal of Experimental Social Psychology. — 1973. — N 9. — Pp. 349–364.

### References

1. Abul'hanova-Slavskaya K. A. Psychology and Personal Identity (Methodology, Theory and Research). *Izbrannye psihologicheskie trudy* [Selected Works on Psychology]. Moscow, Moscow Institute of Psychology and Sociology Publ., 1999, 224 p. (In Russian).
2. Alejkin A. G. Major Theoretical Approaches to the Investigation of Personal Responsibility. *Issledovanie i razvitie lichnosti v sovremennyh uslovijah : materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Research and Personal Development in the Modern World: Proceedings of an International Research Conference]. Ryazan, Ryazan Affiliate of Moscow University of Psychology and Sociology Publ., 2010, pp. 107–111. (In Russian).
3. Bespalova T. M. *Otvetstvennost' starsheklassnikov i kursantov voennogo vuza i ee projavlenija v rechevoj dejatel'nosti* [Senior Schoolchildren's and Military Students' Responsibility and its Speech Manifestations]. Ryazan, 2008, 21 p. (In Russian).
4. Krupnov A. I., Novikova I. A., Shljahta D. A. *Kompleksnye issledovanija svojstv lichnosti: teorija i praktika* [Complex Research of Personality Qualities: Theory and Practice]. Moscow, People's Friendship University of Russia Publ., 2017, pp. 3–18; 73–86. (In Russian).
5. Gurevich P. S. (ed.). *Psihologicheskij slovar'* [Psychological Dictionary]. Moscow, Education Publ., 2007, 800 p. (In Russian).
6. Fomina N. A., Alejkin A. G. The Characteristics and Psychological Structure of Novice Managers' Communicability, Ability to Concentrate and Responsibility. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2011, no. 3 (22), pp. 99–105. (In Russian).
7. Fomina N. A., Bespalova T. M. Systemic Research of Responsibility as a Personal Quality of Senior Schoolchildren and Military Students and its Speech Manifestation. *Sbornik nauchnyh trudov, posvjashhennyh 70-letiju A. I. Krupnova* [Collected Research Works Dedicated to A. I. Krupnov's 70th Anniversary. Moscow, People's Friendship University of Russia Publ., 2009, pp. 354–361. (In Russian).
8. Fomina N. A., Zueva M. N. The Characteristics and Psychological Structure of Novice Doctors' Responsibility. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija "Psihologija i pedagogika"* [Bulletin of People's Friendship University of Russia. Psychology and Pedagogy series]. 2012, no. 3, pp. 102–107. (In Russian).
9. Fomina N. A., Kubareva Ja. N. The Results of a Systemic Research of Legal Students' Responsibility. *Lichnost' v prirode i obshhestve. Serijz "Psihologija i pedagogika"* [Individuals in Nature and Society. Psychology and Pedagogy series]. Ivashhenko A. V., Karabushhenko N. B., Poljanskaja E. N. (eds.). Moscow, People's Friendship University of Russia Publ., 2014, iss. 17, pp. 23–25. (In Russian).
10. Fomina N. A., Orlov V. B. The Correlation between Responsibility and Liability to Alcohol Consumption in Adolescents. *Chelovecheskij kapital* [Human Capital]. 2017, no. 7 (103), pp. 22–25. (In Russian).
11. Fomina N. A., Pastuhova M. V. The Correlation between Responsibility as a Masculine Quality and Parenthood. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2013, no. 4, pp. 54–63. (In Russian).
12. Fomina N. A., Tenjaeva O. V. Responsibility in Adolescents with Deviant Behaviour. *Rossijskij nauchnyj zhurnal* [Russian Research Journal]. 2010, no. 2 (15), pp. 212–218. (In Russian).

13. Kohlberg L. Moral stages and moralization: The Cognitive Development Approach. *Moral Development and Behaviour. Theory Research and Social Issues*. N. Y., 1976, pp. 31–53.
14. Kohlberg L. *The Philosophy of Normal Development: Moral Studies and the Idea of Justice*. San Francisco, 1981, 441 p.
15. Rotter J. B. *Social Learning and Clinical Psychology*. N. Y., Englewood Cliffs Publ., 1954, 466 p.
16. Rotter J. B., Mulry R. C. Internal versus External Control of Reinforcement and Decision Time. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1965, Vol. 2, pp. 598–604.
17. Schwartz Sh. H. Normative Evaluations of Helping Behaviour: A Critique, Proposal, and Empirical Test. *Journal of Experimental Social Psychology*. 1973, N 9, pp. 349–364.

#### Информация об авторах

**Фомина Наталья Александровна** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, Почетный работник высшего профессионального образования.

**Аипова Марина Маратовна** — старший преподаватель кафедры восточных языков и методики их преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

#### Information about the authors

**Fomina Natalya Aleksandrovna** — Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Department of Individual Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. Yesenin, Honorary Worker of Higher Vocational Education.

**Aipova Marina Maratovna** — Assistant Professor in the Department of Oriental Languages and Language Teaching Methodology at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 21.06.2021; одобрена после рецензирования 07.07.2021; принята к публикации 22.07.2021.

The article was submitted 21.06.2021; approved after reviewing 07.07.2021; accepted for publication 22.07.2021.

Научная статья

УДК 159.923:378.18

DOI 10.37724/RSU.2021.59.3.009

## **Формально-динамические корреляты жизнеспособности будущих педагогов-психологов как их надпрофессиональной компетенции**

**Шерешкова Елена Андреевна**

Шадринский государственный

педагогический университет,

Шадринск, Россия

elenashereshkova@mail.ru

**Аннотация.** На наш взгляд, важной надпрофессиональной компетенцией педагога-психолога является жизнеспособность, под которой понимается совокупность способностей и свойств личности, обеспечивающих управление своими личностными, профессиональными и социальными ресурсами для успешной адаптации, самореализации и саморазвития, а также преодоления трудных ситуаций во всех сферах профессиональной и личной жизни.

Актуальность исследования определяется отсутствием в психолого-педагогической науке теоретической и эмпирической основ для осуществления индивидуального подхода в развитии жизнеспособности педагогов-психологов на этапе их профессиональной подготовки.

Становление жизнеспособности личности детерминируется в том числе психодинамическими особенностями человека, что диктует необходимость учета свойств темперамента при организации процесса ее развития у будущих педагогов-психологов.

Цель исследования заключалась в выявлении психодинамических коррелятов жизнеспособности будущих педагогов-психологов.

Гипотеза состояла в предположении о том, что показатели жизнеспособности будущих педагогов-психологов связаны с их формально-динамическими свойствами. В исследовании были использованы опросник структуры темперамента, ОСТ-150/STQ (В. М. Русалов), опросник «Жизнеспособность личности» (А. А. Нестерова), опросник «Жизнеспособность взрослого человека» (А. В. Махнач).

В статье представлены выявленные эмпирическим путем особенности жизнеспособности и темперамента будущих педагогов-психологов, а также положительные связи между интеллектуальной эргичностью, психомоторной пластичностью и скоростью, коммуникативной скоростью и показателями жизнеспособности, отрицательные корреляции между коммуникативной пластичностью и эмоциональностью с некоторыми показателями жизнеспособности будущих педагогов-психологов.

Обращено внимание на необходимость дополнительных исследований потенциала высшего психолого-педагогического образования для развития жизнеспособности студентов, имеющих низкий уровень психомоторной и интеллектуальной активности при высокой коммуникативной пластичности и эмоциональности.

**Ключевые слова:** жизнеспособность, формально-динамические свойства, корреляции, педагоги-психологи, психолого-педагогическое сопровождение.

**Для цитирования:** Шерешкова Е. А. Соотношение формально-динамических свойств и жизнеспособности будущих педагогов-психологов // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 90–104. DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.009.

Original article

## Dynamic Correlates of Novice Educational Psychologists' Vitality as a Supra-professional Competency

Shereshkova Elena Andreyevna

Shadrinsk State Pedagogical University

Shadrinsk, Russia

elenashereshkova@mail.ru

**Abstract.** The author of the article believes that educational psychologists' supra-professional competencies include vitality, which is a combination of various abilities that enable one to manage one's personal, professional and social resources for efficient adaptation, self-fulfilment and self-development as well as to enable one to successfully overcome challenges in professional and personal life.

The relevance of the research is accounted for by the fact that psychology and pedagogy lack theoretical and empirical foundation for the individualized development of novice educational psychologists' vitality during their studies.

The development of one's vitality is determined by one's psychodynamic peculiarities. Therefore, to develop novice educational psychologists' vitality, it is necessary to take into consideration their temperament.

The aim of the research is to investigate psychodynamic correlates of novice educational psychologists' vitality.

The hypothesis of the research consists in an assumption that novice educational psychologists' vitality indicators are related with their dynamic correlates. The research uses the Structure of Temperament Questionnaire (V. M. Rusalov), Subjective Vitality Questionnaire (A. A. Nesterva), Adults' Subjective Vitality Questionnaire (A. V. Makhnach).

The article presents empirically discovered peculiarities of novice educational psychologists' vitality and temperament. It shows a positive correlation between intellectual ergicity, psychomotor speed and plasticity, communicative speed and vitality. It also shows a negative correlation between communicative plasticity and vitality in novice educational psychologists.

The author underlines that in order to promote vitality development in students with feeble psychomotor and intellectual activities, but good communicative plasticity and emotionality, it is necessary to further investigate the potential of higher psychological and pedagogical education.

**Key words:** vitality, dynamic features, correlates, educational psychologists, psychological and pedagogical support.

**For citation:** Shereshkova E. A. Dynamic Correlates of Novice Educational Psychologists' Vitality as a Supra-professional Competency. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 3 (59), pp. 90–104. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.009.

**Введение.** Зарубежные исследователи определяют жизнеспособность как результат успешного социального взаимодействия, включенности человека в социальные отношения (A. S. Master); производную различных комбинаций переменных, которые находятся под влиянием биологических, социальных, культурных, психологических условий (M. Bohman); способность к совладанию с подъемами и падениями в профессиональной деятельности, реализуемую за счет уве-

ренности в себе (J. Kidd); способность преодолеть риски и быть успешным даже в неблагоприятной ситуации (J. M. Richman, M. W. Fraser); поддерживать благополучие человека, его психическое и физическое здоровье (D. Hellerstain).

Отечественные ученые рассматривают жизнеспособность как качество, позволяющее человеку обрести индивидуальность и «выжить» в неблагоприятных условиях (М. П. Гурьянова); характеристику, реализующую функции, которые обеспечивают эффективную адаптацию (В. Д. Шадриков); способность субъекта к самодетерминации и ответственности (К. А. Абульханова-Славская), сохранению нормативной жизнедеятельности (Е. А. Рыльская, Э. В. Галажинский), осознанию и использованию своих ресурсов для совладания (А. А. Нестерова), управлению собственными ресурсами (А. В. Махнач, А. И. Лактионова), социальной адаптации и саморегуляции (А. И. Лактионова), предпосылку психологического здоровья и синоним психического здоровья (О. А. Кондратенко).

Из представленных определений следует, что жизнеспособность — интегральная характеристика субъекта, предполагающая управление своими внутренними и внешними ресурсами для сохранения нормативности жизнедеятельности, преодоления трудных жизненных ситуаций, позволяющая быстро восстановиться после стрессовой ситуации, использовать полученный опыт для саморазвития, личностного роста, чувствовать удовлетворенность своей жизнью и сохранять психическое здоровье личности.

А. А. Нестерова, А. В. Махнач, А. И. Лактионова, М. П. Гурьянова придерживаются системного подхода в рассмотрении феномена жизнеспособности и выделяют его многокомпонентную структуру (Нестерова, 2017; Махнач, 2017; Лактионова, 2010; Гурьянова, 2016).

М. П. Гурьянова рассматривает в качестве главных компонентов жизнеспособности человека наличие у него личностных качеств, умений и способностей, помогающих продуктивной творческой самореализации человека (социально-трудовые, нравственно-волевые, деловые, коммуникативные, организаторские); высокую степень психологической устойчивости личности; позитивное мировоззрение и мышледействие, оптимистическое отношение к действительности; практичность, деловитость, реальный взгляд на вещи, события, явления; гибкое мышление; выбор здоровьесберегающей модели поведения; высокий уровень развития нравственно-волевой сферы личности, способность к нравственному самоопределению; мотивацию к самодисциплине и развитость волевых качеств (самоустремленность, смелость, мужество); мотивационную готовность к преодолению трудностей, самоактуализацию в экстремальных ситуациях; высокий уровень трудоспособности, потребность и способность к систематическому труду (Гурьянова, 2016).

Жизнеспособность очень важна для педагогов-психологов современной системы образования, которые активно вовлечены в психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений. Увеличение объема профессиональной деятельности школьного психолога связано, с одной стороны, с ростом количества обучающихся, которые имеют проблемы в обучении и поведении, с другой — с расширением функций в процессе сопровождения основных образовательных программ. Школьные психологи сталкиваются с рядом трудностей в реализации профессиональной деятельности из-за отсутствия отдельного кабинета и часов в расписании для психологической работы, необходимости обрабатывать большое количество противоречивой информации, публичности и широких социальных контактов, высокой социальной ответственности при низкой заработной плате. Необходимым условием для успешной психологической

работы в условиях современного образовательного учреждения является жизнеспособность. Это динамический процесс, при котором сотрудник демонстрирует положительную адаптацию, несмотря на опыт переживания серьезных жизненных невзгод или травм (Махнач, 2020). Развитие жизнеспособности педагогов-психологов должно осуществляться на этапе их профессиональной подготовки в вузе в процессе изучения учебных дисциплин, курсов по выбору и прохождения производственных практик с опорой на личностно-ориентированный подход. Однако в психолого-педагогической науке нет теоретических и методологических основ для индивидуализации этого процесса.

Жизнеспособность студента — будущего педагога-психолога нами понимается как совокупность способностей и свойств личности, обеспечивающих управление своими личностными, профессиональными и социальными ресурсами для успешной адаптации, самореализации и саморазвития, а также преодоления трудных ситуаций во всех сферах профессиональной и личной жизни.

В структуре жизнеспособности мы выделяем следующие компоненты: когнитивный, эмоциональный, мотивационный, нравственный, поведенческий. Когнитивный компонент проявляется в позитивных когнитивных установках и гибкости мышления, самоуважении, внутреннем локусе контроля, самоэффективности; эмоциональный — в эмоциональном контроле и саморегуляции; мотивационный — в способности к самомотивации и достижениям; нравственный — в духовности; поведенческий — в способности к активности и инициативе, организации своего времени и планировании будущего, адаптивных защитно-совладающих стратегиях поведения, в семейных и социальных взаимоотношениях, настойчивости, социальной компетентности.

Компоненты и показатели жизнеспособности студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты жизнеспособности студентов — будущих психологов

| Компоненты    | Показатели  |
|---------------|---|
| Когнитивный   | Позитивные когнитивные установки и гибкость мышления, самоуважение, локус контроля, самоэффективность   |
| Эмоциональный | Эмоциональный контроль и саморегуляция  |
| Мотивационный | Способность к самомотивации и достижениям   |
| Нравственный  | Духовность  |
| Поведенческий | Способность к активности и инициативе, адаптивные защитно-совладающие стратегии поведения, способность организовывать свое время и планировать будущее, семейные и социальные взаимоотношения, настойчивость, социальная компетентность |

Жизнеспособность, являясь важным условием успешной профессиональной деятельности педагога-психолога, выполняет мотивационную функцию, которая предполагает самостимулирование активности специалистов для реализации различных направлений профессиональной деятельности через наличие личностных смыслов, оптимизм, внутренний локус контроля, самоуважение; операциональную функцию по планированию, реализации и коррекции профессиональной деятельности, оценке и анализу ее успешности через способность к ак-

тивности и инициативе, организации времени и планированию будущего, определению самоэффективности, выстраиванию взаимоотношений с другими людьми, а также мобилизирующую функцию по активизации внутренних ресурсов для преодоления трудных профессиональных ситуаций через конструктивные копинг-стратегии и адаптивные стили поведения.

Перечисленные функции реализуются педагогами-психологами по-разному в зависимости от их индивидуальных, в том числе формально-динамических, особенностей, которые имеют биологическую детерминацию, обеспечивают интегративную, аналитическую и синтетическую деятельность мозга и всей нервной системы в целом и описывают психику с точки зрения выносливости, интенсивности, темпа, ритма, пластичности, эмоциональной чувствительности и др. (Русалов, 1992, 2005). А. И. Лактионова включила формально-динамические свойства в структуру индивидуальной жизнеспособности личности (Лактионова, 2020).

Одним из основных формально-динамических свойств человека является темперамент как особая психобиологическая характеристика, охватывающая обобщенные формально-динамические аспекты всего поведения человека. В. М. Русалов выделяет в темпераменте две подструктуры (активность и эмоциональность) и четыре связанных с ними свойства (эргичность, пластичность, скорость и эмоциональность) (табл. 2).

Таблица 2

Свойства темперамента (по В. М. Русалову)

| Свойства темперамента                                    | Сферы деятельности  |   |   |
|--|---|---|---|
|  | Моторная  | Интеллектуальная  | Коммуникативная   |
| Эргичность — выносливость                                | Потребность в движении, жажда психомоторной деятельности, избыток физических сил  | Потребность в умственном напряжении, широкий круг интеллектуальных интересов  | Потребность в общении, широкий круг контактов, стремление к лидерству                               |
| Пластичность — гибкость, адаптивность                    | Легкая смена двигательной активности, стремление к разнообразию способов физической активности  | Гибкость мышления, смена форм мышления, стремление к разнообразию форм мышления   | Легкость установления социальных контактов, импульсивность в общении, широкий набор средств общения |
| Темп — скорость действий                                 | Скорость в двигательной активности  | Скорость интеллектуальной деятельности  | Скорость речевой активности   |
| Эмоциональность — чувствительность к удачам или неудачам | Эмоциональное переживание по поводу расхождения между реальным и ожидаемым результатом ручного труда, ощущение неполноценности продукта физической работы | Чувствительность по поводу расхождения между ожидаемым и реальным результатом умственной работы, беспокойство по поводу умственной работы | Чувствительность к неудачам в общении, ощущение социальной неуверенности                            |

Вслед за Э. Ф. Зеером мы полагаем, что жизнеспособность связана с психодинамическими особенностями личности, в том числе с темпераментом, что определяет необходимость психолого-педагогического поиска корреляций между ними и учета особенностей темперамента в процессе ее развития (Зеер, 2015б).

На наш взгляд, выносливость, интенсивность, темп, ритм, пластичность, эмоциональная чувствительность могут быть взаимосвязаны с жизнеспособностью личности как совокупностью способностей к самореализации, саморазвитию и совладанию с трудными ситуациями.

Нами было проведено исследование с *целью* выявления психодинамических коррелятов жизнеспособности будущих педагогов-психологов.

*Гипотеза исследования* заключалась в предположении о том, что показатели жизнеспособности будущих педагогов-психологов связаны с их формально-динамическими свойствами.

В исследовании приняли участие 104 студентки, обучавшиеся на очном, заочном и очно-заочном отделениях по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология образования»). Средний возраст испытуемых — 21 год.

Теоретическую основу исследования составили теория индивидуальности В. М. Русалова и концепция жизнеспособности личности (А. В. Махнач, А. А. Нестерова, А. И. Лактионова).

*Методики исследования.* В исследовании были использованы опросник структуры темперамента В. М. Русалова, измеряющий 12 характеристик поведения, которые обусловлены свойствами нервной системы человека и определяют специфику работы функциональных систем В. М. Русалова; опросник «Жизнеспособность личности» А. А. Нестеровой (2017), предназначенный для исследования следующих проявлений жизнеспособности взрослых людей: способности к активности и инициативе, самомотивации и достижениям; эмоционального контроля и саморегуляции; позитивных когнитивных установок и гибкости мышления; самоуважения; социальной компетентности; адаптивных защитно-совладающих стратегий поведения; способности организовывать свое время и планировать будущее, а также опросник «Жизнеспособность взрослого человека» А. В. Махнача (2017), позволивший диагностировать самоэффективность, настойчивость, локус контроля, совладание, духовность, семейные и социальные взаимоотношения.

*Результаты исследования.* Анализ результатов исследования жизнеспособности будущих педагогов-психологов показал, что в данной выборке преобладали лица со средним уровнем показателей когнитивного компонента, а у четверти был высокий локус контроля и самоэффективность (табл. 3). Они имели позитивные когнитивные установки и гибкость мышления, уважали себя, брали на себя ответственность за свои удачи и промахи, считали себя способными добиваться поставленных целей. Это дает основание предположить, что в будущем такие студенты будут способны адекватно оценивать свои профессиональные достижения, при решении профессиональных задач смогут видеть несколько вариантов действий и будут нацелены на успех. Эмоциональный компонент жизнеспособности также у большинства студентов был выражен на среднем уровне, что свидетельствовало об их способности управлять своим эмоциональным состоянием в разных жизненных ситуациях. В будущем они, скорее всего, будут способны в процессе психологической работы не только осознавать свои эмоции, но и воздействовать на эмоциональное состояние других субъектов образовательных отношений. Десятая часть из них продемонстрировала неспособность управлять своими эмоциями, снижающую их жизнеспособность.

Таблица 3

Уровень показателей жизнеспособности будущих психологов, %

| Показатели  | Уровни  |         |        |
|---|---------|---------|--------|
|   | Высокий | Средний | Низкий |
| <b>Когнитивный компонент</b>                                |         |         |        |
| Позитивные когнитивные установки и гибкость мышления        | –       | 92,31   | 7,69   |
| Самоуважение  | 11,54   | 80,77   | 7,69   |
| Локус контроля  | 25,96   | 70,19   | 3,85   |
| Самозффективность   | 19,23   | 80,77   | -      |
| <b>Эмоциональный компонент</b>                              |         |         |        |
| Эмоциональный контроль и саморегуляция                      | 11,54   | 76,92   | 11,54  |
| <b>Мотивационный компонент</b>                              |         |         |        |
| Способность к самомотивации и достижениям                   | 26,92   | 69,23   | 3,85   |
| <b>Нравственный компонент</b>                               |         |         |        |
| Духовность  | 11,54   | 71,15   | 17,31  |
| <b>Поведенческий компонент</b>                              |         |         |        |
| Способность к активности и инициативе                       | 15,38   | 73,08   | 11,54  |
| Социальная компетентность                                   | 19,23   | 76,92   | 3,85   |
| Адаптивные защитно-совладающие стратегии поведения          | 15,38   | 80,77   | 3,85   |
| Способность организовывать свое время и планировать будущее | 42,31   | 53,85   | 3,85   |
| Настойчивость   | 18,27   | 77,88   | 3,85   |
| Совладание  | 17,31   | 78,85   | 3,85   |
| Семейные и социальные взаимоотношения                       | 55,77   | 40,38   | 3,85   |

Средний уровень мотивационного компонента жизнеспособности у большинства и высокий — у четверти студентов указывал на то, что они в большинстве ситуаций способны побудить себя на выполнение деятельности, пробудить в себе интерес и настроить себя на достижения в той или иной сфере. В будущем эти специалисты будут проявлять интерес к своей профессиональной деятельности, способность мотивировать себя на решение профессиональных задач.

Средние показатели нравственного компонента у большинства студентов свидетельствовали о том, что они разделяли общечеловеческие ценности и нравственные идеалы, для них была характерна надежда, вера в справедливость, добро, Бога. В психологической работе такие сотрудники будут ориентироваться на гуманистический подход к другим субъектам образовательных отношений. Однако среди студентов были также лица с низким уровнем духовности, снижающим их жизнеспособность.

В поведенческом компоненте в целом также преобладал средний уровень выраженности показателей. Семейные и социальные отношения более чем у половины студентов, а способность организовывать свое время и планировать будущее — более чем у 40 % были на высоком уровне. Студенты были способны к активности и инициативе, настойчивы в достижении своих целей, способны ор-

ганизовывать свое время и планировать будущее, в сложных ситуациях использовали конструктивные способы поведения, были способны устанавливать социальные отношения, их поддерживали друзья и родные. Можно предположить, что они будут способны планировать решение профессиональных задач, справляться с трудными педагогическими ситуациями, иметь поддержку коллег. Десятая часть студентов не были способны к проявлениям активности и инициативы.

Исследование психодинамических характеристик будущих педагогов-психологов также дало результаты (табл. 4).

У большинства будущих психологов был выявлен средний уровень психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной эргичности. Они большую часть времени испытывали потребность в движении, в свободное время с удовольствием занимались физическим трудом и были способны выполнять длительную физическую работу без сильного утомления; в большинстве ситуаций стремились повышать знания, с удовольствием читали, могли и любили выполнять умственную работу, требующую длительного внимания; были общительны, имели достаточно друзей и знакомых, им нравилось находиться среди людей.

Чуть меньше трети студентов не любили физическую нагрузку, чувствовали утомление в связи с физической активностью; около четверти не любили умственное напряжение, не стремились к расширению своих знаний, а больше трети имели высокий уровень общительности, постоянно стремились заводить новые знакомства, много общались, что возможно и послужило основанием выбора профессии.

У будущих психологов преобладали средний и высокий уровни психомоторной пластичности. Они любили ручной труд, занятия рукоделием, в работе по хозяйству легко переключались с одного дела на другое.

Интеллектуальная и коммуникативная пластичность чаще всего была выражена на среднем уровне: студентов отличали легкость переключения с решения одной проблемы на другую, а также способность выполнять одновременно несколько заданий, требующих умственного напряжения; генерировать темы для обсуждения, легко переключаться, подстраиваться под собеседника.

Пятая часть будущих психологов обладали инертностью в интеллектуальной и коммуникативной деятельности: они затруднялись высказывать свое мнение, особенно в присутствии других людей, закидывались на определенных темах в общении, использовали одни и те же коммуникативные стратегии, а у стольких же, напротив, речь часто опережала мысли, им было трудно удержаться от высказывания неожиданно возникшей идеи, преобладала импульсивность в общении.

У большей части студентов был средний уровень психомоторной скорости, интеллектуальных процессов, у пятой части из них — высокий темп ручного труда. Более половины общались в среднем темпе, а четверть имели высокую скорость коммуникативных процессов.

Для большей части будущих психологов была характерна средняя чувствительность к удачам и неудачам в ручном и интеллектуальном труде, а также в общении. Они были склонны иногда испытывать досаду, особенно когда не хватало ловкости, быстроты, умения, чтобы быть успешными, их огорчали ошибки в деятельности. Пятая часть студентов были равнодушны к результатам ручного труда, спокойно переживали ошибки в труде, а треть, наоборот, были очень чувствительны к успеху или промахам в интеллектуальной сфере, сильно волновались в ситуации проверки знаний, тревожились, если не могли решить задачу.

Выраженность психодинамических свойств  
будущих педагогов-психологов, в %

| Показатели                         | Уровни  |         |        |
|------------------------------------|---------|---------|--------|
|                                    | Высокий | Средний | Низкий |
| Эргичность психомоторная           | 15,38   | 53,85   | 30,77  |
| Эргичность интеллектуальная        | 11,54   | 65,38   | 23,08  |
| Эргичность коммуникативная         | 38,46   | 46,15   | 15,38  |
| Пластичность психомоторная         | 46,15   | 46,15   | 7,69   |
| Пластичность интеллектуальная      | 11,54   | 69,23   | 19,23  |
| Пластичность коммуникативная       | 19,23   | 61,54   | 19,23  |
| Скорость психомоторная             | 23,08   | 65,38   | 11,54  |
| Скорость интеллектуальная          | 3,85    | 84,62   | 11,54  |
| Скорость коммуникативная           | 38,46   | 61,54   | –      |
| Эмоциональность психомоторная      | 3,85    | 76,92   | 19,23  |
| Эмоциональность интеллектуальная   | 34,62   | 57,69   | 7,69   |
| Эмоциональность коммуникативная    | 11,54   | 80,77   | 7,69   |
| Индекс психомоторной активности    | 26,92   | 65,38   | 7,69   |
| Индекс интеллектуальной активности | 11,54   | 73,08   | 15,38  |
| Индекс коммуникативной активности  | 38,46   | 57,69   | 3,85   |
| Индекс общей активности            | 11,54   | 84,62   | 3,85   |
| Индекс общей эмоциональности       | 15,38   | 73,08   | 11,54  |
| Индекс общей адаптивности          | 7,69    | 88,46   | 3,85   |

Индексы формально-динамических свойств будущих психологов указывают на то, что в целом их активность во всех сферах и эмоциональность преимущественно находилась на среднем уровне. Четверть студентов проявляли высокий уровень активности в ручном труде и бытовой деятельности, треть — в общении. Все будущие психологи были адаптивны.

Корреляционный анализ формально-динамических свойств и показателей жизнеспособности будущих психологов с использованием критерия Пирсона показал наличие значимых связей (табл. 5).

Будущие психологи, которые стремятся к углублению своих знаний, наслаждаются умственным напряжением, любят решать различные интеллектуальные задачи, в большей степени способны использовать свои ресурсы для преодоления жизненных трудностей и саморазвития.

Умеренные положительные связи между психомоторной пластичностью и большей частью показателей жизнеспособности указывали на то, что будущие психологи, способные быстро переключаться с одной практической деятельности на другую, в большей степени жизнеспособны и адаптивны.

Отрицательные корреляции коммуникативной пластичности с такими показателями жизнеспособности, как эмоциональный контроль и саморегуляция, позитивные когнитивные установки и гибкость мышления, адаптивные защитно-совладающие стратегии поведения, способность организовывать свое время и планировать будущее, совладание, свидетельствовали о том, что студенты, которые импульсивны в общении, говорят, не подумав, не способны регулировать эмоции в об-

пении, имеют много поверхностных знакомств. В меньшей степени они способны к эмоциональному контролю и саморегуляции, имеют негативные когнитивные установки и ригидность мышления, не способны организовывать свое время и планировать будущее, используют дезадаптивные защитные стратегии поведения.

Скорость психомоторная положительно коррелировала со способностью к самомотивации и достижениям, к активности и инициативе, самоуважением, социальной компетентностью, самооффективностью, настойчивостью.

Таблица 5

Значимые корреляционные связи показателей  
формально-динамических свойств  
и показателей жизнеспособности будущих психологов

| Показатели  | ЭРИ     | ПМ     | ПК      | СМ      | СК     | ЭМ      | ЭК      |
|---|---------|--------|---------|---------|--------|---------|---------|
| Способность к самомотивации и достижениям                   | ,381**  | ,340** | –       | ,211*   | ,249*  | ,278**  | –,325** |
| Способность к активности и инициативе                       | –       | ,352** | –       | ,421**  | –      | –       | –,459** |
| Эмоциональный контроль и саморегуляция                      | ,506**  | –      | –,524** | –       | –      | –       | –       |
| Позитивные когнитивные установки и гибкость мышления        | ,318**  | ,305** | –,274** | –       | –      | ,248*   | –,425** |
| Самоуважение  | ,318**  | ,373** | –       | ,207*   | –      | ,464**  | –       |
| Социальная компетентность                                   |         |        |         | ,252*   | ,448** |         | –,309** |
| Адаптивные защитно-совладающие стратегии поведения          | ,404**  | –      | –,463** | –       | –      | –       | –,281** |
| Способность организовывать свое время и планировать будущее | ,471**  | ,430** | –,317** | –       | –      | ,257*   | –,350** |
| Самооффективность   | ,270**  | ,390** | –       | ,260*   | ,277** | ,309**  | –       |
| Настойчивость   | ,453**  | ,539** | –       | ,360**  | ,332** | –       | –,342** |
| Локус контроля  | –       | ,267*  | –       |         | ,294** | –       | –,220*  |
| Совладание  | ,440**  | ,563** | –,317** | –       | –      | ,282**  | –,299** |
| Духовность  | –       | –      | –       | –       | –      | –       | –,246*  |
| Семейные и социальные взаимоотношения                       | –,288** | –,200* | –       | –,209** | ,423** | –,378** | –       |

*Примечание:*

1) \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ;

2) ЭРИ — эргичность интеллектуальная, ПМ — пластичность психомоторная, ПК — пластичность коммуникативная, СМ — скорость психомоторная, СК — скорость коммуникативная, ЭМ — эмоциональность психомоторная, ЭК — эмоциональность коммуникативная.

Студенты, которые быстро справляются с ручным трудом и повседневными делами, у которых быстрый темп двигательной активности, в большей степени способны к самомотивации и достижениям, к активности и инициативе. У них

в большей степени выражено самоуважение, социальная компетентность, самоэффективность, настойчивость, внутренний локус контроля. Чем выше темп вербализации у студентов, тем выше способность к самомотивации и достижениям, социальная компетентность, самоэффективность, настойчивость, внутренний локус контроля, семейная и дружеская поддержка.

Психомоторная эмоциональность была положительно связана со способностью к самомотивации и достижениям, позитивными когнитивными установками и гибкостью мышления, самоуважением, способностью организовывать свое время и планировать будущее, самоэффективностью, совладанием. Чем выше чувствительность к расхождению желаемого результата и полученного в предметной деятельности, тем в большей степени студенты способны к самомотивации и достижениям, тем выше позитивность когнитивных установок и гибкость мышления, самоуважение, способность организовывать свое время и планировать будущее, самоэффективность, совладание с трудностями. Коммуникативная эмоциональность отрицательно коррелирует с большей частью показателей жизнеспособности. Чем более чувствительными являются студенты к неудачам и удачам в общении, тем они менее жизнеспособны.

Отрицательные корреляции семейных и социальных взаимоотношений и таких формально-динамических свойств студентов, как эргичность интеллектуальная, пластичность, скорость и эмоциональность психомоторная, свидетельствовали о том, что студенты, которые склонны к интеллектуальному труду, в предметной деятельности легко переключаются с одного действия на другое, выполняют деятельность в высоком темпе и чувствительны к результату ручного труда, в меньшей степени обращаются за поддержкой родных, друзей и знакомых, а опираются преимущественно на свой потенциал.

Корреляционный анализ индексов формально-динамических свойств и показателей жизнеспособности будущих психологов показал наличие значимых связей (табл. 6).

Психомоторная активность студентов положительно коррелировала с их способностью к активности и инициативе, позитивными когнитивными установками и гибкостью мышления, адаптивными защитно-совладающими стратегиями поведения, способностью организовывать свое время и планировать будущее, настойчивостью, совладанием, духовностью. Другими словами, студенты, активные в практической деятельности, более активны и инициативны в жизнедеятельности, мыслят более оригинально и позитивно, настойчивы и успешно планируют, разделяют духовные ценности. Их интеллектуальная активность была положительно связана со способностью к активности и инициативе, эмоциональным контролем и саморегуляцией, самоуважением, способностью организовывать свое время и планировать будущее, настойчивостью, совладанием, а коммуникативная активность положительно — с социальной компетентностью, поддержкой семьи, друзей и отрицательно — с эмоциональным контролем и саморегуляцией, адаптивными совладающими стратегиями поведения. Будущие психологи, склонные к интеллектуальному поиску решения проблем, в большей степени активны, способны контролировать свое эмоциональное состояние и планировать свою жизнь, настойчивы и уважают себя. Лица с высокой коммуникативной активностью в большей степени компетентны в сфере социальных отношений и имеют значительную поддержку со стороны значимых других, при этом не могут сдерживать эмоции, более долго адаптируются к новым условиям.

Таблица 6

Значимые корреляционные связи индексов  
формально-динамических свойств  
и показателей жизнеспособности будущих психологов

| Показатели жизнеспособности                                 | ИПА    | ИИА     | ИКА     | ИОА    | ИОАД   |
|---|--------|---------|---------|--------|--------|
| Способность к самомотивации и достижениям                   | –      | –       | –       | ,211*  | –      |
| Способность к активности и инициативе                       | ,521** | ,355**  | –       | ,372** | ,411** |
| Эмоциональный контроль и саморегуляция                      | –      | ,262*   | –,417** | –      | –      |
| Позитивные когнитивные установки и гибкость мышления        | ,240*  | –       | –       | –      | –      |
| Самоуважение  | –      | ,257*   | –       | ,264*  | –      |
| Социальная компетентность                                   | –      | –       | ,323**  | ,310** | ,347** |
| Адаптивные защитно–совладающие стратегии поведения          | ,208*  | –       | –,289** | –      | –      |
| Способность организовывать свое время и планировать будущее | ,310** | ,355**  | –       | ,227*  | ,270*  |
| Самозффективность   | –      | –       | –       | ,248*  | –      |
| Настойчивость   | ,459** | ,250*   | –       | ,446** | ,454** |
| Локус контроля  | –      | –       | –       | –      | –      |
| Совладание  | ,278*  | ,214*   | –       | –      | –      |
| Духовность  | ,236*  | –       | –       | –      | –      |
| Семейные и социальные взаимоотношения                       | –,264* | –,440** | ,204*   | –,205* | –      |

Примечание:

1) \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ;

2) ИПА — индекс психомоторной активности, ИИА — индекс интеллектуальной активности, ИКА — индекс коммуникативной активности, ИОА — индекс общей активности, ИОАД — индекс общей адаптивности (ИОАД).

Общая активность образовала положительные корреляции со способностью к самомотивации и достижениям, способностью к активности и инициативе, самоуважением, социальной компетентностью, способностью организовывать свое время и планировать будущее, самозффективностью, настойчивостью, а общая адаптивность — с настойчивостью, способностью к активности и инициативе, социальной компетентности, организации своего времени и планированию будущего.

Психомоторная и интеллектуальная активность как формально-динамические свойства психики студентов положительно коррелировали с большинством показателей жизнеспособности. У шестой части будущих психологов был выявлен низкий уровень интеллектуальной активности и более низкие показатели жизнеспособности. Наблюдения за этими студентами в процессе учебных занятий и производственной практики дают основания охарактеризовать их как пассивных при самостоятельном поиске профессиональной информации и ее усвоении, что компенсируется высоким усвоением готового учебно-профессионального материала, данного педагогами,

а также дисциплинированностью на фоне низкой инициативности и самостоятельности. Они ответственно выполняют учебные поручения, но не проявляют творческого к ним отношения, не стремятся изучать дополнительную литературу и брать на себя решение учебно-профессиональных задач сверх поставленных перед ними, предпочитают действовать по готовому алгоритму решения, обладают поверхностностью мышления.

Тем не менее неправомерно утверждать, что интеллектуальная и психомоторная пассивность является причиной низкой жизнеспособности, так как могут быть и другие факторы, влияющие на понижение и повышение ее уровня. Темперамент обеспечивает лишь энергодинамическую основу жизнеспособности личности, то есть создает предпосылки для того, чтобы будущий педагог-психолог был способен собрать максимум (минимум) информации о психолого-педагогической ситуации, быстро (медленно) и гибко (ригидно) спланировать ее решение, реализовать его и эмоционально (спокойно) оценить результат. Исследование показало, что студенты, которые не стремятся в полной мере исследовать проблемную ситуацию, ригидно планируют и медленно реализуют решение, менее жизнеспособны.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Исходя из полученных данных можно предположить, что студенты-психологи с высокими уровнями интеллектуальной эргичности и психомоторной пластичности, психомоторной скорости и психомоторной эмоциональности за счет энергодинамических характеристик будут более быстро и гибко справляться с задачами психологического сопровождения участников образовательного процесса. Высокая интеллектуальная эргичность будет обеспечивать их способность к поиску полной информации о психологической проблеме за счет широкой ориентировки, глубокому пониманию ее сути и причин. Психомоторная пластичность позволит использовать разнообразные предметные действия для организации пространства психологической работы, ведения документации, организации различных форм работы, а психомоторная скорость — делать это еще и быстро.

Психомоторная эмоциональность проявится в отношении психолога к результату его предметных профессиональных действий, которые не оставят его равнодушным к своей работе.

Специалисты с низкими показателями интеллектуальной эргичности, психомоторной пластичности, скорости и эмоциональности смогут выполнять работу, но будут делать ее медленно и по усвоенным ранее профессиональным алгоритмам и шаблонам.

Студентам, имеющим низкий уровень психомоторной и интеллектуальной активности, необходимо уделять особое внимание в процессе профессиональной подготовки и психологического сопровождения педагогов-психологов, а также формировать у них форсайт-компетенции.

Требуются дополнительные исследования потенциала высшего образования в развитии компенсаторных механизмов профессиональной психолого-педагогической деятельности будущих специалистов психолого-педагогического профиля.

#### Список источников

1. Гурьянова М. П. Сельская школа как базовый институт формирования жизнеспособности развивающейся личности // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / под ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикой. — М. : Ин-т психологии РАН, 2016. — С. 193–210.

2. Зеер Э. Ф. Психологические особенности прогнозирования профессионального будущего молодежи // Актуальные проблемы психологического знания. — 2015а. — № 3 (36). — С. 16–26.
3. Зеер Э. Ф. Социально-психологические аспекты развития жизнеспособности и формирования жизнестойкости человека // Педагогическое образование в России. — 2015б. — № 8. — С. 69–76.
4. Лактионова А. И. Взаимосвязь дифференциального типа рефлексии и компонентов жизнеспособности человека в разных возрастных группах // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. — 2020. — Т. 5, № 4. — С. 193–217.
5. Лактионова А. И. Взаимосвязь жизнеспособности и социальной адаптации подростков : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2010. — 188 с.
6. Махнач А. В. Жизнеспособность человека в условиях неопределенности // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. — 2020. — Т. 5, № 4. — С. 131–166.
7. Махнач А. В. Теоретические основания методов оценки жизнеспособности профессионала // Организационная психология труда. — 2017. — Т. 2, № 1. — С. 23–53.
8. Нестерова А. А. Разработка и валидизация методики «Жизнеспособность личности» // Психологический журнал. — 2017. — Т. 38, № 4. — С. 93–108.
9. Русалов В. М., Манолова О. Н. Взаимосвязь характера и темперамента в структуре индивидуальности // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26, № 3. — С. 65–73.
10. Русалов В. М. Измерение темперамента человека // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13, № 2. — С. 133–140.

#### References

1. Gur'janova M. P. Rural School as a Basic Institution of Vitality Development. *Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye i social'nye aspekty* [People's Vitality: Individual, Professional and Social Aspects]. Mahnach A. V., Dikaja L. G. (eds.). Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2016, pp. 193–210. (In Russian).
2. Zeer Je. F. Psychological Peculiarities of Predicting Young People's Career Prospects. *Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya* [Relevant Issues of Psychological Knowledge]. 2015a, no. 3 (36), pp. 16–26. (In Russian).
3. Zeer Je. F. Social and Psychological Aspects of Vitality and Stamina Development. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia]. 2015b, no. 8, pp. 69–76. (In Russian).
4. Laktionova A. I. The Interconnection between Differential Reflexion and Vitality Components in Different Age Groups. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaja psihologija i psihologija truda* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labour Psychology]. 2020, vol. 5, no. 4, pp. 193–217. (In Russian).
5. Laktionova A. I. *Vzaimosvjaz' zhiznesposobnosti i social'noj adaptacii podrostkov* [The Interconnection between Vitality and Social Adaptation in Adolescents]. Moscow, 2010, 188 p. (In Russian).
6. Mahnach A. V. Vitality in a Situation of Uncertainty. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaja psihologija i psihologija truda* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labour Psychology]. 2020, vol. 5, no. 4, pp. 131–166. (In Russian).
7. Mahnach A. V. Teoreticheskiye osnovaniya metodov ocenki jiznesposobnosti professionala // *Organizacionnaja psihologija i psihologija truda*. 2017, vol. 2, no. 1, pp. 23–53. (In Russian).
8. Nesterova A. A. The Development and Validation of the Individual Vitality Method. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2017, vol. 38, no. 4, pp. 93–108. (In Russian).

9. Rusalov V. M., Manolova O. N. The Interconnection between One's Character and Temperament. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2005, vol. 26, no. 3, pp. 65–73. (In Russian).

10. Rusalov V. M. Measuring People's Temperament. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 1992, vol. 13, no. 2, pp. 133–140. (In Russian).

#### **Информация об авторе**

**Шерешкова Елена Андреевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии Шадринского государственного педагогического университета.

#### **Information about the author**

**Shereshkova Elena Andreyevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Developmental Psychology and Pedagogical Psychology at Shadrinsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 28.05.2021; одобрена после рецензирования 17.07.2021; принята к публикации 22.07.2021.

The article was submitted 28.05.2021; approved after reviewing 17.07.2021; accepted for publication 22.07.2021.



## Современные социально-психологические исследования

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 105–115.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 3 (59), pp. 105–115.

Научная статья

УДК 378.147

DOI 10.37724/RSU.2021.59.3.010

### Исследование влияния характера взаимодействия преподавателя и студентов — будущих педагогов на формирование у них профессионально значимых качеств

Еремкина Ольга Васильевна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина

[o.ermkina@365.rsu.edu.ru](mailto:o.ermkina@365.rsu.edu.ru)

**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, высокими требованиями к готовности студентов к будущей деятельности, в частности к коммуникативной компетентности, изложенными в государственных стандартах высшего образования, с другой — влиянием взаимодействия преподавателя и обучающихся на формирование профессионально значимых качеств будущего профессионала и недостаточной изученностью этой проблемы.

В статье представлены результаты изучения факторов продуктивного субъектного взаимодействия преподавателя и студентов и психолого-педагогических условий, оказывающих влияние на формирование профессионально значимых качеств будущего педагога.

Для исследования влияния характера взаимодействия преподавателя и студентов на формирование личности будущего педагога были использованы теоретические методы, проективная методика «Незаконченные предложения» и авторская анкета, позволившие выявить значимые факторы взаимодействия преподавателя и студентов и получить достоверный, репрезентативный эмпирический материал.

Исследование осуществлялось на основе сопоставления теоретической модели продуктивного субъектного взаимодействия и реальной экспериментальной модели, представление о которой было получено в процессе опроса студентов и преподавателей.

Выявление критериев и показателей, психолого-педагогических условий продуктивного субъектного взаимодействия преподавателя и студентов, положительно влияющего на формирование профессионально значимых качеств будущего педагога, составляет теоретическую значимость, а возможность использования авторских опросников, позволяющих отслеживать влияние факторов взаимодействия преподавателя и студента на профессиональное развитие будущего педагога в практической деятельности преподавателей вуза, — практическую ценность исследования.

**Ключевые слова:** будущий педагог, формирование профессионально значимых качеств, взаимодействие преподавателя и студентов, значимые факторы взаимодействия, продуктивное субъектное взаимодействие.

*Для цитирования:* Еремкина О. В. Исследование влияния характера взаимодействия преподавателя и студентов на формирование профессионально значимых качеств будущего педагога // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 105–115. DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.010.

Original article

### **Investigating the Impact of Teacher-Student Relationships on the Formation of Would-be Teachers' Professional Qualities**

**Yeremkina Olga Vasilyevna**

Ryazan State University

named for S. Yesenin

o.eremkina@365.rsu.edu.ru

**Abstract.** The relevance of the research is accounted for by high requirements for would-be teachers' professional readiness and communicative skills. It is also accounted for by the fact that the impact of teacher-student relationships on the formation of would-be teachers' professional qualities is largely underinvestigated.

The article presents the results of a research aimed at the investigation of teacher-student cooperation in the learning environment and at the investigation of psychological and pedagogical conditions that influence the formation of professional qualities in novice teachers.

To uncover the factors that significantly influence teacher-student relationships and to acquire reliable and detailed empirical data pertaining to the way teacher-student relationships influence the formation of professional qualities in novice teachers, the author employs theoretical methods, a project methods called "Unfinished utterances", and author-developed questionnaires.

The researcher compares a theoretical model of efficient teacher-student cooperation and an experimental model created on the basis of questionnaire data analysis.

The theoretical significance of the research consists in the fact that the author singles out criteria and factors pertaining to efficient teacher-student communication as a means of developing professional qualities in novice teachers. The practical value of the research consists in the fact that the questionnaires created by the author can be used to assess novice teachers' professional readiness.

**Key words:** novice teacher, professional qualities formation, teacher-student cooperation, important factors pertaining to teacher-student cooperation, efficient cooperation.

**For citation:** Yeremkina O. V. Investigating the Impact of Teacher-Student Relationships on the Formation of Would-be Teachers' Professional Qualities. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 3 (59), pp. 105–115. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.010.

**Введение.** Взаимодействие субъектов образовательного процесса является важным компонентом вузовской педагогической системы, поэтому исследованию влияния этого взаимодействия уделяется в психолого-педагогической литературе значительное внимание.

Ученые изучают условия формирования коммуникативных умений педагога (Кан-Калик, 2012; Леонтьев, 2015; Слостёнин, 1993; Юсупов, 2013, 2014; Якиманская, 2015); проблемы взаимопонимания между педагогами и обучающимися

(Бодалев, 2016; Кан-Калик, 2012; Юсупов, 2013); нормы в педагогическом общении, проблемы педагогической этики и такта (Бодалев, 2016; Брудный, 2019); влияние стиля преподавания, отдельных поведенческих черт педагога на уровень обучения, модели поведения преподавателя и его взаимодействия с учащимися на продуктивность образовательного процесса студентов (Бодалев, 2016; Зимняя, 1999; Кузьмина, 1987). Однако мало исследований, направленных на анализ взаимодействия преподавателя и студента, которое способствует формированию профессионально значимых качеств будущего педагога, его профессиональной направленности, творческих способностей, стремления к профессиональному саморазвитию.

Актуальность исследования характера взаимодействия преподавателя и студентов на формирование личности будущего педагога подтверждается не только малой изученностью проблемы, но и необходимостью учитывать профессиональные стандарты высшего образования, определяющие серьезные требования к профессиональной готовности будущего педагога, развитию его коммуникативной компетентности. Только личность воспитывает другую личность, только высокий уровень профессионализма в организации педагогического взаимодействия может способствовать формированию квалифицированного взаимодействия будущих профессионалов.

Нами на основе научного анализа проблемы предпринята попытка создать теоретическую модель продуктивного субъектного взаимодействия преподавателя и студентов, оказывающего влияние на формирование личности будущего педагога. Были выделены основные структурные компоненты продуктивного субъектного взаимодействия педагога высшей школы и студентов, определены критерии и показатели их сформированности. Эмпирическое изучение факторов взаимодействия субъектов вузовского образования помогло соотнести идеальную теоретическую и реальную модели взаимодействия преподавателя и студентов.

Профессионально значимые качества педагога хорошо изучены и концентрированно представлены в профессиограмме педагога (Кузьмина, 1987; Маркова, 1993; Митина, 1998; Сластёнин, 1976; Шадриков, 1996). Чаще всего профессионально значимые качества соотносят с педагогическими способностями педагога. Одним из первых дидактические, экспрессивные, перцептивные, организаторские, суггестивные, научно-познавательные способности описал Ф. М. Гоноболин (1965). По мнению Н. В. Кузьминой (1987), с которой мы согласны, наиболее значимые профессиональные качества проявляются в организаторских, коммуникативных, конструктивных и гностических умениях педагога.

**Цель** исследования состояла в выявлении психолого-педагогических условий, значимых факторов субъектного взаимодействия преподавателя и студента, которые оказывают наибольшее положительное влияние на формирование профессионально значимых качеств студента как будущего профессионала, способствуя формированию профессиональной направленности и стимулируя его творчество и саморазвитие.

Формулируя **гипотезы** исследования, мы исходили из предположения о том, что формирование профессионально значимых качеств будущего педагога в процессе взаимодействия с преподавателями будет эффективнее, если на основе теоретического анализа выявлены психолого-педагогические условия, оказывающие положительное влияние на профессиональное развитие будущего педагога; на основе эмпирического исследования определены факторы субъектного взаимодей-

ствия преподавателя и студента, влияющие на эффективность этого процесса; компоненты, критерии и показатели продуктивного положительного субъектного взаимодействия педагога и студентов, сопоставлены теоретическая и реальная модели продуктивного субъектного взаимодействия преподавателя и студента.

**Методы, методики и организация исследования.** Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина».

В исследовании приняли участие 76 студентов-бакалавров различных курсов физико-математического факультета и института иностранных языков, 36 магистрантов, 33 педагога колледжей и вузов, проходивших обучение по программе профессиональной переподготовки, и 44 педагога вуза.

Исследование имело теоретический и эмпирический характер. Теоретическое изучение психолого-педагогических источников позволило описать теоретическую модель продуктивного субъектного взаимодействия преподавателя и студента как условия эффективности профессиональной подготовки будущего педагога, а эмпирическое дало возможность создать реальную модель взаимодействия преподавателя и студентов.

Логика исследования предполагала четкую формулировку проблемы, целей и задач исследования, проверяемых в нем гипотез; выявление критериев и показателей, по которым можно судить о том, насколько успешно проявляется исследуемое качество; выбор надежных методов исследования; определение подходящей формы представления результатов проведенного эмпирического исследования; характеристику области научного и практического применения результатов эмпирического исследования, формулировку практических выводов и рекомендаций.

В исследовании были использованы общетеоретические методы анализа и обобщения литературы по проблеме; рейтинговая оценка значимых личностных качеств и характера отношений преподавателя со студентами, оказывающих положительное влияние на формирование профессионально значимых качеств будущего педагога (по пятибалльной системе), анкетирование, методика «Незаконченные предложения» с последующим контент-анализом высказываний респондентов.

Теоретическая модель профессионального взаимодействия педагога с обучающимися, способствующего профессиональному формированию будущего педагога, как система имеет компоненты, выявленные на основе теоретического анализа источников, которым соответствуют определенные критерии и показатели. Так, компоненту *профессиональная направленность* соответствует критерий *личностно-ориентированные взаимоотношения педагога и студентов*, показателями которого являются морально-этические качества, доброжелательность и заинтересованность; интерес к личности студентов; компоненту *профессионализм* — критерии *теоретическая компетентность и практические дидактические умения*, проявляющиеся в творческом подходе к преподаванию, использованию инновационных технологий; компоненту *стиль профессионально-педагогического общения* — критерий *индивидуальный стиль деятельности на основе субъект-субъектных отношений*, показателем которого является стиль педагогического взаимодействия на основе взаимного уважения и увлеченности совместной деятельностью. Компонент *коммуникативная компетентность* может быть оценен по критерию *знания теории и технологии профессионально-педагогического общения*, показателями которого являются педагогический такт, этикет, взаимо-

действие на основе взаимного уважения, внимательность, достоинство и самоуважение. Компоненту *рефлексивная культура* соответствует критерий *рефлексивные умения*, показателем которых выступает способность анализировать опыт взаимодействия с людьми и использовать результаты анализа в дальнейшей профессиональной деятельности.

Для создания реальной модели субъектного взаимодействия преподавателя и студента как условия эффективности формирования профессионально значимых качеств будущего педагога была использована методика «Незаконченные предложения», которая позволила на основе контент-анализа высказываний респондентов с учетом опыта работы преподавателей и возраста студентов установить соответствие теоретической и реальной моделей взаимодействия преподавателей и студентов и факторы влияния на формирование профессионально значимых качеств будущих педагогов.

Респондентам было предложено закончить предложения: «Хороший преподаватель — это ...»; «Способствует росту моего профессионализма преподаватель, который...»; «Преподаватель — профессионал в общении со студентами...»; «Мне не нравится, когда преподаватель в общении со мной...».

Авторская анкета предполагала определение значимости качеств преподавателей и характера их отношений со студентами как факторов, влияющих на формирование значимых профессиональных качеств у будущего специалиста. Для оценки студентам были предложены, например, такие качества личности преподавателя, как хорошее знание своего предмета, увлеченность им, эрудиция и образованность в разных областях знаний, требовательность к своему внешнему виду, яркая индивидуальность, мягкость и покладистость, тактичность и уважительность, строгость и справедливость, и следующие особенности взаимодействия преподавателя и студентов: умение устанавливать контакт со студентами, внимательное отношение к их особенностям, высокая требовательность к знаниям и умениям студентов или попустительский стиль отношений, доведение требований до логического завершения или недостаточная требовательность при выполнении заданий, объективное и одинаковое отношение ко всем студентам, отношения дружеские и заботливые (по типу родительских), отношение-дистанция; отношения, стимулирующие активность и творчество студентов; уважительное отношение к студентам как к личностям и будущим коллегам или неуважительное.

**Обсуждение основных результатов исследования.** Прежде всего в реальной модели взаимодействия преподавателей и студентов были отражены наиболее значимые факторы влияния на формирование профессионально значимых качеств будущих педагогов, которые получили высшие рейтинговые баллы (табл. 1, рис. 1).

Наивысшие рейтинговые оценки (первые три места) получили хорошее знание преподавателем своего предмета, его тактичность и уважение во взаимодействии со студентами и умение устанавливать с ними контакт, которые оценили высшими баллами от 65 до 90 % студентов.

Бакалавры старших курсов и магистранты отметили также значение внимательного отношения преподавателя к особенностям студентов, его эрудиции и образованности в разных областях знаний, а младших курсов — доведения преподавателем требований до логического завершения, что не удивительно, так как в этом они, скорее всего, видят родительскую заботу.

Таблица 1

Оценка различными группами студентов качеств преподавателей, влияющих на формирование профессионально значимых качеств будущего педагога

| Качества преподавателя   | Бакалавры младших курсов |   | Бакалавры старших курсов |   | Магистранты    |   |
|--|--------------------------|---|--------------------------|---|----------------|---|
|  | Ранговое место           | Количество студентов (в %), поставивших высший балл | Ранговое место           | Количество студентов (в %), поставивших высший балл | Ранговое место | Количество студентов (в %), поставивших высший балл |
| Хорошее знание преподавателем своего предмета                        | 1                        | 87  | 2                        | 65  | 2              | 73  |
| Эрудиция и образованность преподавателя в разных областях знаний     | –                        | –   | 1                        | 23  | 4              | 45  |
| Умение преподавателя устанавливать контакт со студентами             | 1                        | 87  | 3                        | 65  | 1              | 91  |
| Внимательное отношение преподавателя к особенностям студента         | –                        | –   | 2                        | 58  | 5              | 27  |
| Тактичность и уважение преподавателя во взаимодействии со студентами | 2                        | 80  | 1                        | 74  | 3              | 54  |
| Увлеченность преподавателя своим предметом                           | 3                        | 53  | 4                        | 50  | 4              | 45  |
| Доведение преподавателем требований до логического завершения        | 3                        | 60  | 5                        | 42  | –              | –   |

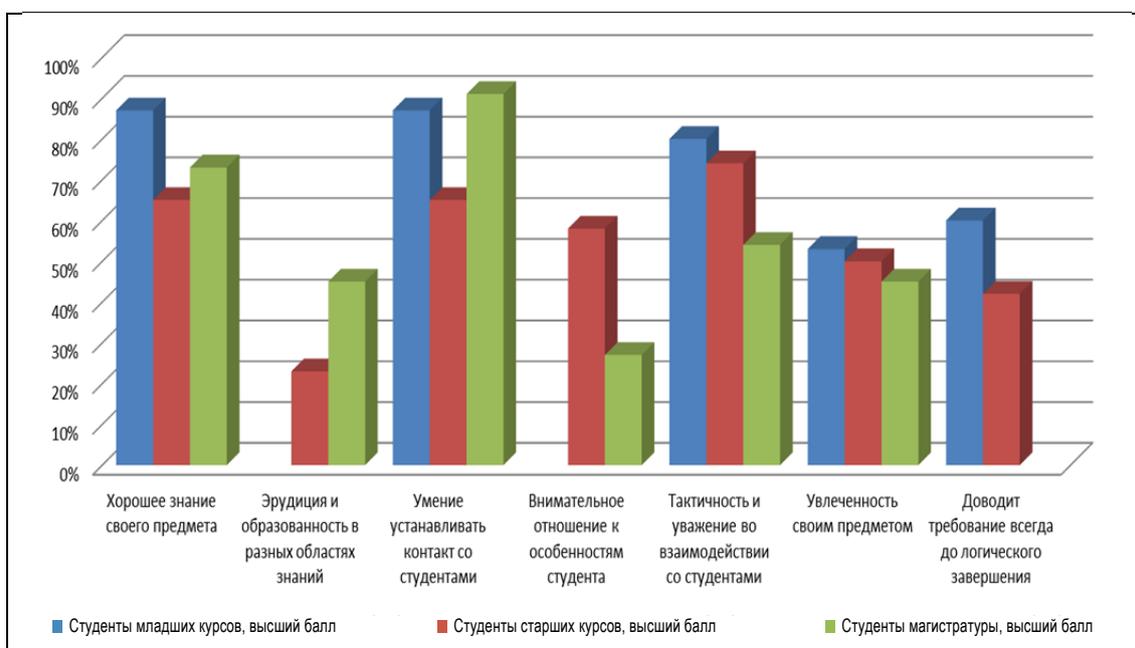


Рис. 1. Высшие оценки качеств преподавателей, влияющих на формирование профессионально значимых качеств будущего педагога, у различных групп студентов (в %)

Преподавателями вузов и колледжей первые два места в рейтинге факторов, влияющих на формирование профессионально значимых качеств будущего педагога, были отданы хорошему знанию преподавателем своего предмета, а также тактичности и уважению во взаимодействии со студентами (все оценили их высшим баллом), третье — увлеченности преподавателя своим предметом, что отражает опыт и мастерство большинства преподавателей, имеющих большой педагогический стаж. Кроме того, к значимым факторам были отнесены умение преподавателя устанавливать контакт со студентами, внимательное отношение к их особенностям и доведение требований до логического завершения, занявшие 4 и 5 рейтинговые места (табл. 2).

Таблица 2

Оценка преподавателями качеств, влияющих на формирование профессионально значимых качеств будущего педагога

| Качества преподавателя                                 | Средний балл | Ранговое место | Количество преподавателей (в %), поставивших высший балл |
|--|--------------|----------------|--|
| Хорошее знание своего предмета                         | 5            | 1              | 100  |
| Тактичность и уважение во взаимодействии со студентами | 4,9          | 2              | 92   |
| Увлеченность своим предметом                           | 4,7          | 3              | 78   |
| Внимательное отношение к особенностям студента         | 4,6          | 4              | 62   |
| Умение устанавливать контакт со студентами             | 4,6          | 4              | 62   |
| Доводит требование всегда до логического завершения    | 4,3          | 5              | 46   |
| Эрудиция и образованность в разных областях знаний     | 4,3          | 5              | 38   |
| Требовательность к своему внешнему виду                | 4,0          | 6              | 15   |
| Яркая индивидуальность преподавателя                   | 4,0          | 6              | 23   |

Различная оценка педагогами и студентами положительного влияния разных видов их взаимодействия на формирование профессионально значимых качеств будущего педагога, представлена в таблице 3 и на рисунке 2.

Для преподавателей наиболее значимыми (первые три места в рейтинге), положительно влияющими на формирование профессионально значимых качеств будущего педагога были одинаковые для всех студентов отношения — строгость и справедливость. В то же время более значимыми являлись отношения, стимулирующие активность и творчество, высокая требовательность к знаниям и умениям при том, что для всех было важно уважительное отношение к студентам как к личностям и будущим коллегам.

Исходя из отмеченного следует, что в реальной модели взаимодействия педагога и студентов, положительно влияющего на формирование профессионально значимых качеств педагога, большое значение имеют прежде всего *субъект-субъектные, личностно-ориентированные взаимоотношения педагога и студентов, теоретическая компетентность и практические умения преподавателя*, что соответствует трем компонентам теоретической модели. Однако в реальной

модели ни студенты, ни преподаватели не указали на продуктивное субъектное взаимодействие преподавателя и студентов, предусматривающее владение знаниями и умениями профессионально-педагогического общения и постоянной рефлексии по поводу осуществленного взаимодействия, которые, несомненно, также способствуют профессиональному развитию будущего педагога.

Таблица 3

Оценка студентами и преподавателями положительного влияния их отношений на формирование профессионально значимых качеств будущего педагога

| Виды отношений преподавателей и студентов                             | Студенты       |   | Преподаватели  |  |
|---|----------------|---|----------------|--|
|   | Ранговое место | Количество студентов (в %), поставивших высший балл | Ранговое место | Количество преподавателей (в %), поставивших высший балл |
| Уважительное отношение к студентам как к личностям и будущим коллегам | 2              | 78  | 1              | 70   |
| Отношение, одинаковое для всех студентов (нет «любимчиков»)           | 5              | 54  | 2              | 54   |
| Строгость и справедливость  | 4              | 54  | 3              | 40   |
| Высокая требовательность к знаниям и умениям студентов                | 3              | 70  | 5              | 12   |
| Отношения, стимулирующие активность и творчество студентов            | 1              | 78  | 4              | 23   |

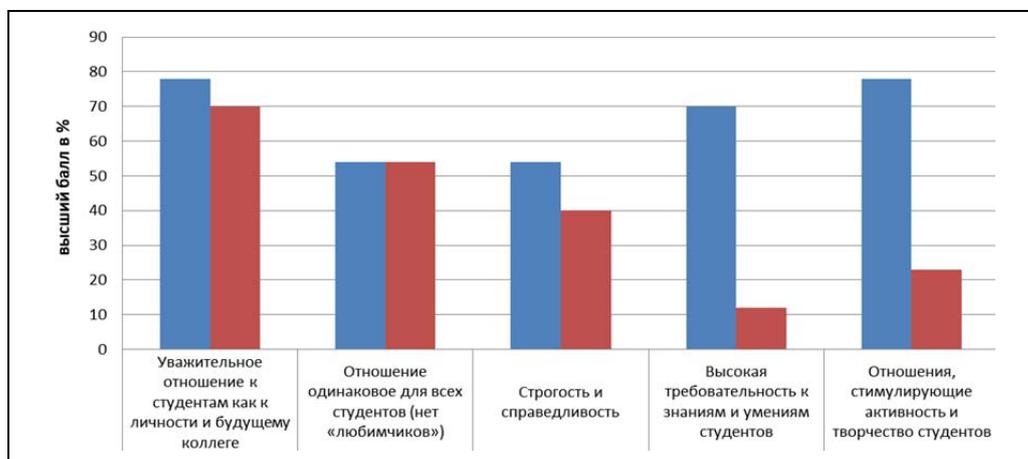


Рис. 2. Оценка студентами и преподавателями (в %) положительного влияния их отношений на формирование профессионально значимых качеств будущего педагога

Для более детального и глубокого анализа факторов продуктивного субъектного взаимодействия, способствующих формированию профессионально значимых качеств будущего педагога, и сопоставления идеальной теоретической и реальной моделей таких взаимоотношений субъектов образовательного процесса был осуществлен контент-анализ высказываний студентов. Это позволило установить соответствие между теоретической и реальной моделями и подтвердить правильность наших предположений (гипотез) (табл. 4).

Сопоставление результатов контент-анализа  
высказываний студентов и критериев субъектного взаимодействия  
преподавателя и студентов в теоретической модели

| Критерии субъектного взаимодействия преподавателя и студентов                     | Высказывания студентов  |
|---|---|
| Личностно-ориентированные взаимоотношения педагога и студентов                    | <i>Хороший преподаватель — это...</i> учитель, который всегда учитывает их индивидуальные способности<br><i>Преподаватель-профессионал в общении со студентами...</i> строит отношения исходя из взаимного уважения, взаимопонимания, доверия   |
| Субъект-субъектные отношения  | <i>Хороший преподаватель — это...</i> преподаватель, который способен вызвать уважение среди своих учеников и мотивацию у них на саморазвитие и самосовершенствование<br><i>Способствует росту моего профессионализма преподаватель, который...</i> видит мои сильные стороны, дает адекватную критику и общается на равных<br><i>Преподаватель-профессионал в общении со студентами...</i> уважает мнение студентов так же, как и свое собственное, и видит в студентах взрослых, успешных людей |
| Индивидуальный стиль деятельности на основе увлеченности совместной деятельностью | <i>Хороший преподаватель — это...</i> тот, кто хорошо знает свой предмет, умеет его преподнести, человек, который найдет общий язык со своими учениками<br><i>Способствует росту моего профессионализма преподаватель, который...</i> ориентируется на реальные профессиональные проблемы<br><i>Преподаватель-профессионал в общении со студентами...</i> кто умеет найти индивидуальный подход к любому ученику  |
| Знание теории и технологии профессионально-педагогического общения                | <i>Хороший преподаватель — это...</i> наставник, вдохновитель; тактичный, увлеченный своим предметом<br><i>Способствует росту моего профессионализма преподаватель, который...</i> стал для меня примером<br><i>Преподаватель-профессионал в общении со студентами...</i> знает как наладить контакт; выстраивает взаимоотношения и перестраивает их в зависимости от специфики педагогических задач  |
| Рефлексивные умения   | <i>Хороший преподаватель — это...</i> профессионал, готовый постоянно самосовершенствоваться<br><i>Способствует росту моего профессионализма преподаватель, который...</i> занимается собственным самообразованием  |
| Теоретическая компетентность и практические умения                                | <i>Хороший преподаватель — это...</i> тот, кто любит свои предметы и передает эту страсть и желание учиться своим студентам, творческий человек, влюбленный в свое дело<br><i>Способствует росту моего профессионализма преподаватель, который...</i> живет своей профессией, который четко и интересно подает информацию<br><i>Преподаватель-профессионал в общении со студентами...</i> умеет заинтересовать студентов, доступно и креативно донести информацию                                 |

**Выводы.** На основе результатов проведенного теоретического и эмпирического исследования нами были определены психолого-педагогические условия, способствующие формированию профессионально значимых качеств будущих педагогов в процессе продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза.

Одним из важнейших условий являются *взаимоотношения педагога и обучающихся на личностно-деятельностной основе*, проявляющиеся в доброжелательном и заинтересованном отношении преподавателя к студентам, интересной познавательной деятельности *и способности преподавателя вызывать интерес к своему предмету*, развитых у него дидактических умениях, творческом подходе к преподаванию, использованию инновационных технологий.

Кроме того, значимыми для формирования профессионально значимых качеств будущих педагогов являются *субъект-субъектные отношения преподавателя с обучающимися*, которые реализуются в выборе индивидуального стиля педагогического взаимодействия на основе взаимного уважения, увлеченности совместной деятельностью; *коммуникативная компетентность преподавателя* (его педагогический такт; этика; внимательность; достоинство и самоуважение); *способность анализировать опыт взаимодействия, использовать результаты анализа в дальнейшей профессиональной деятельности*.

Выявление психолого-педагогических условий, критериев и показателей продуктивного субъектного взаимодействия преподавателя и студентов, положительно влияющего на формирование личности будущего педагога, определяет теоретическую значимость, а возможность использования материалов и результатов исследования в практической деятельности преподавателей, кураторов и психологов вуза — практическую ценность проведенной нами работы.

#### Список источников

1. Бодалёв А. А. Психология общения. — М. : Ин-т практ. психологии, 2016. — 213 с.
2. Брудный А. А. Понимание и общение. — М. : Наука, 2019. — 120 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. — М. : Академия, 1999. — 354 с.
4. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. — Грозный, 2012. — 145 с.
5. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. — Л., 1987. — 102 с.
6. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / под ред. М. К. Кабардова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. ; Нальчик, 2015. — 367 с.
7. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
8. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М. : Флинта : Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. — 200 с.
9. Слостёнин В. А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя // Психология труда и личности учителя. — Л. : Ленинград. гос. ун-т, 1976. — С. 30–47.
10. Слостёнин В. А., Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как объект теоретического исследования // Теория и практика высшего педагогического образования : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. В. А. Слостёнина. — М. : Прометей, 1993. — С. 3–18.
11. Гоноболин Ф. М. Книга об учителе. — М. : Просвещение, 1965. — 260 с.
12. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. — 2-е изд. — М. : Логос, 1996. — 320 с.
13. Юсупов И. М. Вчувствование. Проникновение. Понимание. — Казань : Казан. ун-т, 2013. — 202 с.
14. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания. — Казань : Татар. книж. изд-во, 2014. — 192 с.
15. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. — М. : Владос, 2015. — 367 с.

## References

1. Bodaljov A. A. *Psihologija obshhenija* [Psychology of Education]. Moscow, Institute of Applied Psychology Publ., 2016, 213 p. (In Russian).
2. Brudnyj A. A. *Ponimanie i obshhenie* [Understanding and Communication]. Moscow, Science Publ., 2019, 120 p. (In Russian).
3. Zimnjaja I. A. *Pedagogicheskaja psihologija* [Pedagogical Psychology]. Moscow, Academy Publ., 1999, 354 p. (In Russian).
4. Kan-Kalik V. A. *Osnovy professional'no-pedagogicheskogo obshhenija* [The Foundation of Professional Pedagogical Communication]. Grozny, 2012, 145 p. (In Russian).
5. Kuz'mina N. V. *Ocherki psihologii truda uchitelja. Psihologicheskaja struktura dejatel'nosti uchitelja i formirovanie ego lichnosti* [Essays on the Psychology of Teaching. The Psychological Structure of Teaching and the Formation of a Teacher]. Leningrad, 1987, 102 p. (In Russian).
6. Leont'ev A. A. *Pedagogicheskoe obshhenie* [Pedagogical Communication]. Kabardov M. K. (ed.). Moscow, Nalchik, 2015, 367 p. (In Russian).
7. Markova A. K. *Psihologija truda uchitelja* [Psychology of Teaching]. Moscow, Enlightenment Publ., 1993, 192 p. (In Russian).
8. Mitina L. M. *Psihologija professional'nogo razvitija uchitelja* [Psychology of Teachers' Professional Development]. Moscow, Flinta Publ., Moscow Institute of Psychology and Sociology Publ., 1998, 200 p. (In Russian).
9. Slastjonin V. A. Pedagogical Activities and the Development of Teachers' Personality. *Psihologija truda i lichnosti uchitelja* [Psychology of Teaching and Teachers' Personality]. Leningrad, Leningrad State University Publ., 1976, pp. 30–47. (In Russian).
10. Slastjonin V. A., Isaev I. F. University Teachers' Professional Culture as an Object of Theoretical Research. *Teorija i praktika vysshego pedagogicheskogo obrazovanija* [Theory and Practice of Higher Pedagogical Education]. Slastjonin V. A. (ed.). Moscow, Prometheus Publ., 1993, pp. 3–18. (In Russian).
11. Gonobolin F. M. *Kniga ob uchitele* [A Book about a Teacher]. Moscow, Enlightenment Publ., 1965, 260 p. (In Russian).
12. Shadrikov V. D. *Psihologija dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka* [Activity Psychology and People's Abilities]. Moscow, Logos Publ., 1996, 320 p. (In Russian).
13. Jusupov I. M. *Vchuvstvovanie. Proniknovenie. Ponimanie* [Feeling. Comprehending. Understanding]. Kazan, Kazan University Publ., 2013, 202 p. (In Russian).
14. Jusupov I. M. *Psihologija vzaimoponimaniya* [Psychology of Mutual Understanding]. Kazan, Tatar Publishing House Publ., 2014, 192 p. (In Russian).
15. Jakimanskaja I. S. *Tehnologija lichnostno-orientirovannogo obrazovanija* [Technology of Person-oriented Education]. Moscow, Vlados Publ., 2015, 367 p. (In Russian).

## Сведения об авторе

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

## Information about the author

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

Статья поступила в редакцию 11.06.2021; одобрена после рецензирования 13.06.2021; принята к публикации 22.07.2021.

The article was submitted 11.06.2021; approved after reviewing 13.06.2021; accepted for publication 22.07.2021.



## Актуальные направления коррекционной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 116–126.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 3 (59), pp. 116–126.

Научная статья

УДК 331.101.3:314.44

DOI 10.37724/RSU.2021.59.3.011

### Особенности мотивации к трудоустройству молодежи с инвалидностью

**Андреева Светлана Вячеславовна**

Специализированный центр занятости «Моя карьера»,

Москва, Россия

sandreeva2006@mail.ru

**Ефремова Галина Ивановна**

Российская академия образования,

Москва, Россия

efremova\_gao@mail.ru

**Мусатова Оксана Алексеевна**

Российский национальный исследовательский

медицинский университет имени Н. И. Пирогова,

Москва, Россия

muoxa@mail.ru

**Шпагина Елена Михайловна**

Московский государственный

психолого-педагогический университет,

Москва, Россия

shpaginaem@mgppu.ru

**Футин Вячеслав Николаевич**

Научно-образовательный центр

практической психологии и психологической службы

Рязанского государственного университета

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

futinvn@mail.ru

**Аннотация.** В статье проанализирована проблема трудоустройства молодежи с инвалидностью. Актуальность исследования обусловлена малым количеством эмпирических исследований особенностей мотивации к трудоустройству молодежи с инвалидностью, что затрудняет разработку эффективных практик по сопровождению трудоустройства лиц данной категории.

Цель исследования состояла в эмпирическом выявлении и сравнительном анализе структуры мотивации к трудоустройству у молодых взрослых с инвалидностью и без нее, а также в установлении связи мотивации с ценностно-смысловой сферой данной категории молодежи, желающей трудоустроиться.

Мотивация к трудоустройству рассматривалась с помощью методики изучения мотивации профессиональной деятельности К. Земфир в модификации А. А. Реана и теста Ф. Херцберга на определение ведущих факторов мотивации при работе, а ценностно-смысловая сфера — с помощью теста «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) в адаптации Д. А. Леонтьева.

В статье представлены результаты исследования, которые показали, что у молодежи с инвалидностью и без нее компоненты структуры мотивации к трудоустройству различаются. У молодых людей с инвалидностью преобладает внешняя положительная мотивация, которая связана с финансовым благополучием и карьерой, и они не признают значимым мотивационным фактором к трудоустройству ответственность работы. У них обнаружена положительная связь мотивации с процессом жизни, удовлетворенностью самореализацией, достижением личного успеха и обратная — между управляемостью жизни, контролируемостью и таким фактором мотивации, как сотрудничество в коллективе.

Полученные и представленные в статье результаты исследования обосновывают целесообразность продолжения изучения мотивации к трудоустройству инвалидов, в том числе с различным характером ограничений по здоровью, ее связей с другими психологическими факторами, а также определения комплекса методов психологической диагностики в целях совершенствования и повышения эффективности практики сопровождения трудоустройства людей с инвалидностью.

**Ключевые слова:** мотивация к трудоустройству, молодежь с инвалидностью, смыслы и жизненные цели, сопровождение трудоустройства людей с инвалидностью.

**Для цитирования:** Андреева С. В., Ефремова Г. И., Мусатова О. А., Шпагина Е. М., Футин В. Н. Особенности мотивации к трудоустройству молодежи с инвалидностью // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 116–126. DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.011.

Original article

## Employment Motivation in Young People with Health Impairments

**Andreyeva Svetlana Vyacheslavovna**  
Specialised Employment Centre “My Career”  
Moscow, Russia  
sandreeva2006@mail.ru

**Yefremova Galina Ivanovna**  
Russian Academy of Education  
Moscow, Russia  
efremova\_rao@mail.ru

**Musatova Oksana Alekseyevna**  
Russian National Research Medical University  
named for N. I. Pirogov  
Moscow, Russia  
muoxa@mail.ru

**Shpagina Elena Mikhaylovna**

Moscow State University of Psychology and Pedagogy  
Moscow, Russia  
shpaginaem@mgppu.ru

**Futin Vyacheslav Nikolayevich**

Research Centre for Practical Psychology  
and Psychological Support  
at Ryazan State University named for S. Yesenin  
Ryazan, Russia  
futinvn@mail.ru

**Abstract.** The article analyzes employment problems experienced by young people with health impairments. The relevance of the research is accounted for by the scarcity of empirical research investigating the peculiarities of employment motivation in young people with health impairments, which creates certain difficulties related to the development of efficient patterns of employment support available to people with impairments.

The aim of the research is to empirically investigate and comparatively analyze employment motivation in young people with health impairments and without them. The research is also aimed at investigating the connection between employment motivation of young people with health impairments and their system of values.

Employment motivation is viewed through the prism of K. Zemfir's employment motivation techniques modified by A. A. Rean and F. Herzberg's test aimed at the identification of key factors of employment motivation. The system of values is assessed by means of the LIFO method (Life orientation) adapted by D. A. Leontyev.

The results of the research presented in the article show that employment motivation is different in young people with health impairments and in young people without disabilities. Young people with health impairments have positive external motivation linked with career prospects and financial wellbeing. Professional responsibility is not viewed by them as a significant motivational factor. Employment motivation in their minds is associated with life, self-actualization, personal success, ability to control their lives, cooperation and team building.

Research results presented in the article substantiate the feasibility of further investigation of employment motivation in people with health impairments and the connection of motivation with other psychological factors. Psychological support can improve the efficiency of employment support of students with health impairments.

**Key words:** employment motivation, young people with health impairments, life values, employment support of people with health impairments.

**For citation:** Andreyeva S. V., Yefremova G. I., Musatova O. A., Shpagina E. M., Futin V. N. Employment Motivation in Young People with Health Impairments. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 3 (59), pp. 116–126. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.011.

**Введение.** Федеральный закон от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ (ред. от 26 мая 2021) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» создает правовые основы для обеспечения их трудовой занятости, а вступившая в силу в 2012 году в нашей стране Конвенция о правах инвалидов от 13 декабря 2006 года показывает намерение государства соблюдать международные стандарты в области прав инвалидов.

Право инвалидов на труд предполагает получение возможности зарабатывать себе на жизнь трудом, который инвалид свободно выбрал или на который он свободно согласился в условиях, когда рынок и производственная среда являются

открытыми, инклюзивными и доступными для инвалидов. По данным Федеральной службы по труду и занятости, опубликованным Росстатом, за 2020 год трудоустроились только 62057 (38 %) из 162409 обратившихся за содействием в поиске подходящей работы в органы службы занятости лиц с инвалидностью.

Проблему социальной интеграции в общество и адаптации людей разных возрастов с инвалидностью можно решить только на комплексной основе, создавая правовые основы, учитывая экономические и социальные факторы, а также обеспечивая психологическое сопровождение трудоустройства инвалидов, которое, к сожалению, пока недостаточно разработано.

Ведущим фактором социализации человека в обществе, направляющим вектором в структуре личности, который определяет ее поведение и деятельность, является мотивация, в том числе профессиональная.

Молодежь с инвалидностью является социально уязвимой категорией населения. Но при определенных условиях молодые трудоспособные инвалиды могут стать социально активной и полезной группой населения. Одним из таких условий выступает восстановление их личностного и социально-трудового статуса.

В настоящее время накоплено достаточно теоретического и эмпирического материала по результатам исследований в сфере трудоустройства людей с инвалидностью (Г. М. Андреева, А. В. Батаршев, М. В. Болынедворская, В. Е. Гаврилов, К. М. Грабчук, А. С. Егоров, Ю. Н. Емельянов, Ю. А. Житникович, В. Л. Кальней, С. Н. Каткова, Е. А. Климов, Е. В. Кривцова, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, Л. А. Петровская, Н. С. Пряжников, О. А. Полищук, С. Н. Пузин, С. Ю. Степанов, Т. Ю. Сунько, Н. Ю. Сысоева, Н. Б. Шабалина, Л. М. Шипицына, А. В. Хуторской, В. В. Чебышева, Н. Н. Уланова, В. В. Яковлев и др.). Вместе с тем современность требует определенного обобщения и переосмысления работы в этой области в свете новых реалий.

В статье представлены результаты эмпирического исследования мотивации к трудоустройству и ценностно-смысловой сферы личности актуальной выборки молодых людей с инвалидностью и без нее, а также связей между ними.

**Цель** проведенного нами исследования заключалась в выявлении специфики мотивации к трудоустройству у молодых людей с инвалидностью и ее связей с ценностно-смысловой сферой их личности.

В исследовании принимали участие 25 молодых людей с инвалидностью (без ментальных нарушений) и 25 человек без нее в возрасте от 17 до 23 лет, обратившихся за поиском работы в специализированный Центр занятости. Учет характера ограничений по здоровью у инвалидов не входил в наши задачи и может быть перспективой дальнейших исследований.

**Методики исследования.** Для диагностики особенностей мотивации двух вышеуказанных групп молодых людей была использована методика профессиональной деятельности К. Земфир в модификации А. А. Реана, определявшая доминирование конструктивной внутренней направленности мотивации, которая указывала на то, что для личности представляет интерес сама деятельность как таковая, либо преобладание внешних положительных и отрицательных мотивов — стремлений удовлетворить другие потребности посредством данной деятельности (социальный престиж, материальные мотивы). На основе сочетания мотивов профессиональной деятельности по специальной формуле выводился мотивационный профиль личности респондентов.

Кроме того, с помощью теста Ф. Херцберга определялись ведущие внутренние (мотивационные) и внешние (гигиенические) факторы мотивации при выборе работы, которые выявляют общую степень удовлетворенности трудом, а также определяют структуру мотивации. В группу внутренних факторов входят ответственность работы, карьерный рост, личный успех, содержание работы,

а внешних — финансовые мотивы, общественное признание, отношение с руководством, общение и взаимодействие в коллективе.

Ценностно-смысловая сфера личности молодых людей изучалась с помощью методики «Смысложизненные ориентиры» (СЖО) в адаптации Д. А. Леонтьева (версия теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика), которая опирается на теории смыслов и логотерапии В. Франкла и дает возможность оценить понимание человеком смысла жизни относительно целей, процессов и результата.

Статистическая обработка полученных эмпирических данных осуществлялась при помощи программных пакетов Excel и SPSS с использованием U-критерия Манна — Уитни для сравнения независимых выборок и коэффициента корреляции Спирмена.

**Обсуждение результатов.** С помощью методики профессиональной деятельности К. Земфир в модификации А. А. Реана было обнаружено, что у молодых людей и с инвалидностью, и без нее показатели различных видов мотивации были выше среднего.

У лиц с инвалидностью была более всего выражена среди других видов внешняя положительная мотивация, проявляющаяся в стремлениях к денежному заработку, продвижению по службе, достижению социального престижа и уважения со стороны других, а менее всего — внешняя отрицательная мотивация, указывающая на их стремления избежать критики со стороны руководителя или коллег, возможных наказаний или неприятностей. Хотя у них, как и у представителей другой группы молодых людей, была выражена и наиболее эффективная внутренняя мотивация, связанная с удовлетворением от самого процесса и результата работы; возможностью наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.

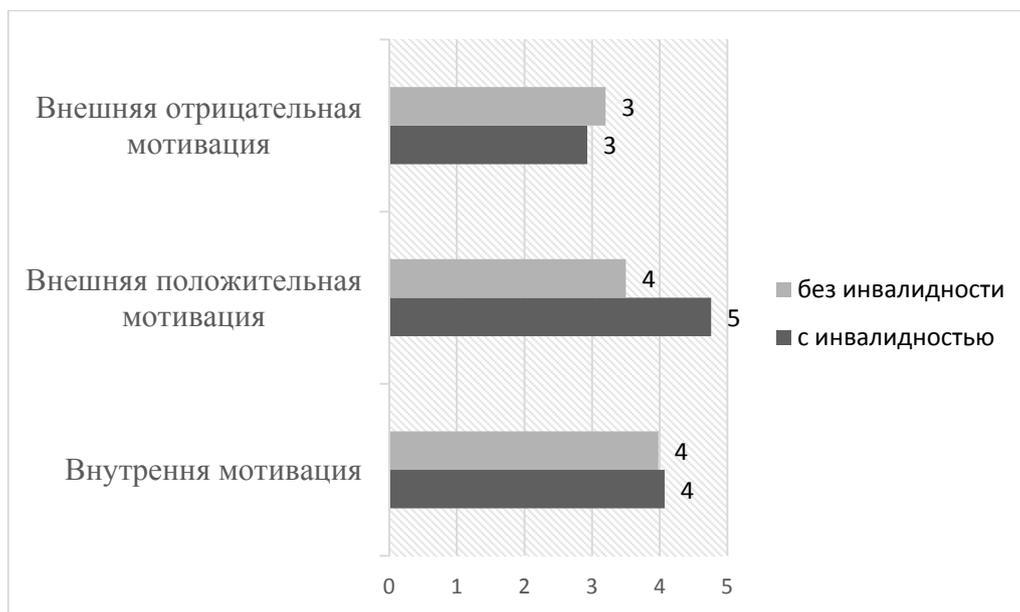


Рис. 1. Усредненный мотивационный профиль молодых людей с инвалидностью и без нее (по методике К. Земфир)

При сравнении результатов двух групп с помощью критерия U Манна — Уитни для независимых выборок достоверные различия с уровнем значимости 0,000 были выявлены по фактору «внешняя положительная мотивация»: молодые люди с инвалидностью характеризовались большим стремлением к социальному престижу, материальной заинтересованностью и желанием продвигаться по должности.

С помощью методики Ф. Херцберга были выявлены значения показателей. Внешние (гигиенические) мотивы более выражены в группе лиц с инвалидностью, чем без нее, а внутренние мотивационные факторы, наоборот, у тех, кто не имел инвалидности (рис. 2). Внешние (гигиенические) факторы у молодых людей с инвалидностью расположились в следующей последовательности: финансы (20,28 баллов), сотрудничество в коллективе (17 баллов), отношение с руководством (15,72 балла) и общественное признание (15,68 баллов) (рис. 3).

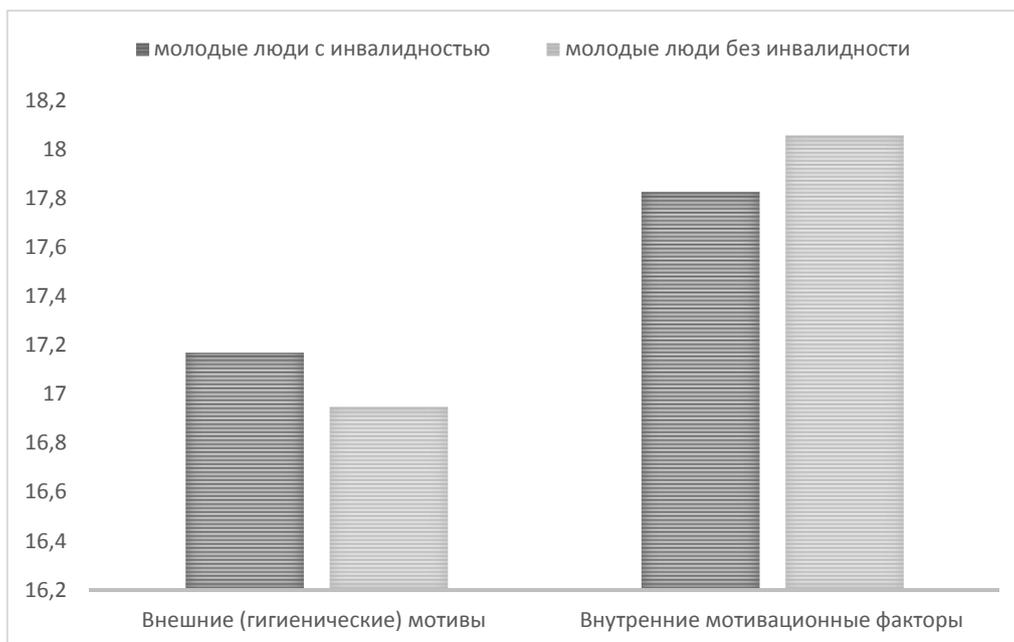


Рис. 2. Выраженность внутренних и внешних мотивов у молодых людей с инвалидностью и без нее (по тесту Ф. Херцберга)

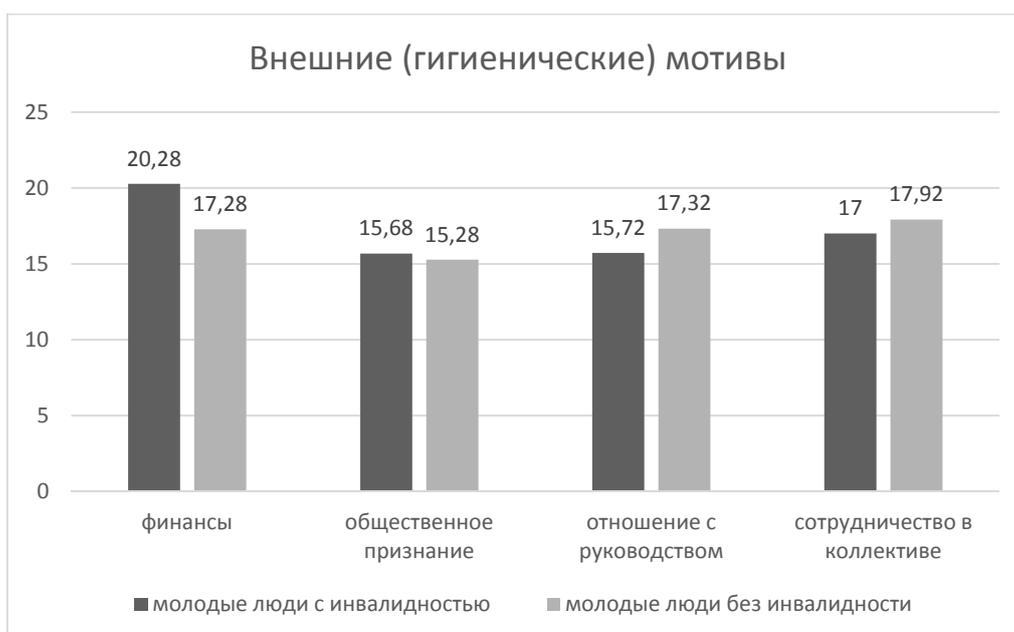


Рис. 3. Выраженность внешних (гигиенических) мотивов у молодых людей с инвалидностью и без нее

С помощью U-критерия Манна — Уитни для независимых выборок было установлено, что финансовые мотивы были более ( $p = 0,028$ ), чем все остальные, выражены у молодых людей с инвалидностью.

Среди внутренних мотивационных факторов для *молодых людей с инвалидностью* был более значим карьерный рост (20,2 баллов), чуть менее — содержание работы (18,48 баллов) и личный успех (18,28 баллов) и значительно меньше — ответственность работы (14,36 баллов) (рис. 4).

В то же время у *лиц без инвалидности* иерархия значимости внутренних мотивов была такова: содержание работы (19,4 балла), личный успех (18,4 балла), ответственность работы (17,6 баллов) и карьерный рост (16,76 балла).

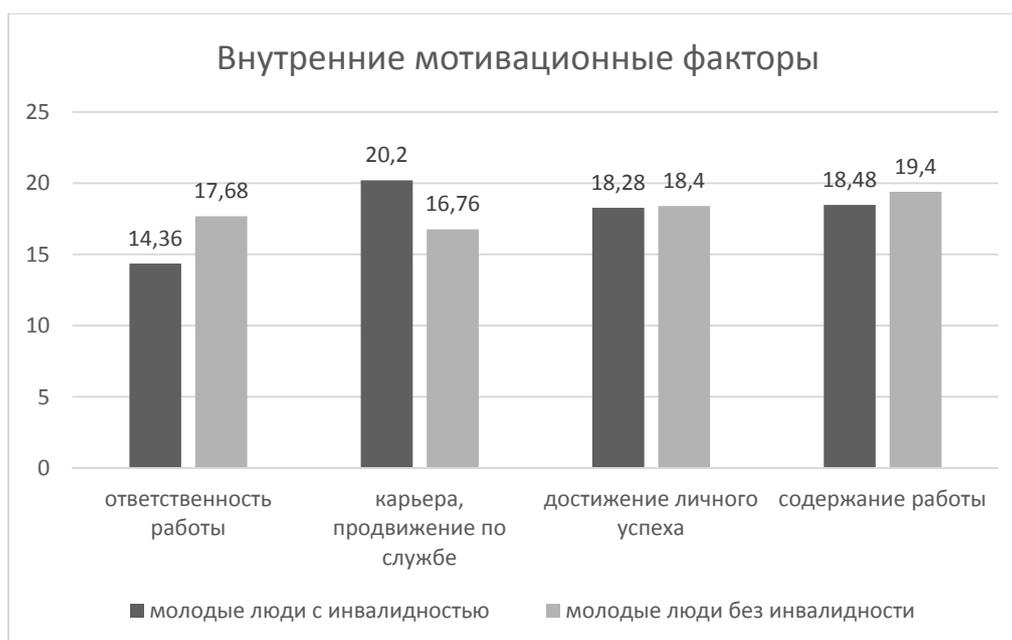


Рис. 4. Выраженность внутренних мотивационных факторов у молодых людей с инвалидностью и без нее

Сравнение выраженности ответственности работы и карьеры, продвижения по службе у двух сравниваемых групп молодых людей с помощью U-критерия Манна — Уитни показало наличие достоверных различий между ними ( $p = 0,005$  и  $0,008$  соответственно).

Далее в соответствии с целью исследования была проведена работа по выявлению связей между мотивацией молодых людей сравниваемых групп, их отношением к жизни в целом и смысложизненными ориентациями.

У *молодых людей с инвалидностью* была обнаружена (табл. 1) сильная положительная связь такого фактора внутренней мотивации (по Ф. Херцбергу), как личностный успех с процессом жизни (по Д. А. Леонтьеву). Чем больше они ощущали смысл самой жизни, воспринимали ее как эмоционально насыщенный и интересный процесс, тем выше для них была значимость личного профессионального успеха и наоборот.

Прямая корреляция между удовлетворенностью самореализацией и значимостью личного успеха указывала на то, что, если молодой человек с инвалидностью не стремился в профессиональной деятельности к личному успеху, возможно, он не был удовлетворен результатами своей предшествующей жизни и опытом.

Таблица 1

Корреляции между смысложизненными ориентациями и факторами мотивации (по Ф. Херцбергу) у молодых людей с инвалидностью

| Смысложизненные ориентации | Процесс жизни | Результат жизни | Локус контроля «Жизнь» |
|----------------------------|---------------|-----------------|------------------------|
| Факторы мотивации          |               |                 |                        |
| Личный успех               | 0,507**       | 0,416*          |                        |
| Общение в коллективе       |               |                 | -0,500*                |

Примечание: \* — корреляция значима на уровне 0,05; \*\* — на уровне 0,01.

Обратная связь локуса контроля «Жизнь» и такого фактора мотивации, как общение в коллективе, свидетельствовала о том, что чем больше молодые люди были уверены в своей способности контролировать жизнь и управлять будущими событиями, тем меньшее значение для них приобретала возможность общаться в трудовом коллективе и наоборот.

У молодых людей без инвалидности были обнаружены корреляции значимости содержания работы с наличием целей в будущем, которые придают осмысленность и целеустремленность, локусом контроля «Жизнь» и локусом контроля «Я». Если они не видели будущее, то для них не важно было содержание работы, а при ощущении себя хозяевами своей жизни, управляющими ею, они, наоборот, придавали высокое значение содержанию работы. Представление о себе как сильной личности, обладающей свободой выбора, снижало значимость для них общения в коллективе (табл. 2).

Таблица 2

Корреляции между смысложизненными ориентациями и факторами мотивации (по Ф. Херцбергу) у молодых людей без инвалидности

| Смысложизненные ориентации | Осмысленность жизни | Локус контроля «Я» | Локус контроля «Жизнь» |
|----------------------------|---------------------|--------------------|------------------------|
| Факторы мотивации          |                     |                    |                        |
| Содержание работы          | 0,410*              | 0,507**            | 0,510**                |
| Общение в коллективе       |                     | -0,428*            |                        |

Примечание: \* — корреляция значима на уровне 0,05; \*\* — на уровне 0,01.

**Выводы.** Решение важнейшей проблемы социальной интеграции в общество и адаптации людей разных возрастов с инвалидностью связано в том числе с получением ими возможности зарабатывать себе на жизнь трудом в условиях, когда рынок и производственная среда являются открытыми, инклюзивными и доступными для них. Для этого необходимо создание правовых основ, учет экономических, социальных и психологических факторов в процессе психологического сопровождения трудоустройства инвалидов с целью восстановления их личностного и социально-трудового статуса.

Ведущим компонентом личности и фактором социализации человека в обществе, который определяет его поведение и деятельность, является мотивация, в том числе профессиональная.

Мотивация к трудоустройству у молодежи с инвалидностью имеет свою специфику, которая заключается в преобладании внешних положительных мотивов, связанных с финансовым благополучием и карьерным ростом, в то время как у молодежи без инвалидности преобладают внутренние мотивы, связанные с удовлетворением от самого процесса и результата работы и возможностью наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.

Ответственность работы не является для лиц с инвалидностью мотиватором к трудоустройству, что настораживает и требует дополнительного исследования. Чем больше они ощущают смысл в самой жизни, воспринимают ее как эмоционально насыщенный и интересный процесс, удовлетворены своей жизнью, тем более важное значение для них имеет личный профессиональный успех и наоборот. Но при неудовлетворенности результатами своей предшествующей жизни и опыта они не стремятся к личному успеху в профессиональной деятельности.

Описанные в статье результаты исследования могут быть использованы при формировании программ развития и коррекции мотивации к трудоустройству у инвалидов в процессе их комплексного, в том числе психологического, сопровождения.

Перспективы дальнейших исследований лежат в области рассмотрения особенностей мотивации к трудоустройству инвалидов с различным характером ограничений по здоровью; выявления ее связей с другими психологическими факторами, а также определения комплекса методов и методик психологической диагностики в целях совершенствования и повышения эффективности практик сопровождения трудоустройства людей с инвалидностью.

#### Список источников

1. Батаршев А. В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи. — М. : Академия, 2009. — 192 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы — СПб. : Питер, 2000. — 152 с.
3. Кривцова Е. В., Грабчук К. М., Житникович Ю. А. Проблемы трудоустройства молодых инвалидов // Концепт. — 2016. — № 12. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-trudoustroystva-molodyh-invalidov> (дата обращения: 09.06.2021).
4. Мурашева О. В., Алмаев Н. А. Иерархия мотивов и полимотивированность деятельности: сочтанное применение опросниковых и контент-аналитических методик // Экспериментальная психология. — 2013. — Т. 6, № 1. — С. 76–86.
5. Подготовка людей с инвалидностью к трудоустройству : методики подготовки и сопровождения на свободном рынке труда. Работа с базами данных / под общ. ред. А. В. Никольской. — М. : Качество жизни, 2018. — 254 с.
6. Сунько Т. Ю., Каткова С. Н. К вопросу о проблемах трудоустройства людей с инвалидностью // Аутизм и нарушения развития. — 2018. — Т. 16, № 3. — С. 23–27.
7. Трудоустройство людей с инвалидностью // Сборник РОО «Перспектива». — М., 2016. — URL : <https://perspektiva-inva.ru/images/publications/jobs/trudoustroistvo-liudeis-invalidnostiu.pdf> (дата обращения: 09.06.2021).
8. Уланова Н. Н., Яковлев В. В. Личностная готовность как основа конкурентоспособности инвалидов в трудовой деятельности // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2017. — № 2 (17). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnaya-gotovnost-kak-osnova-konkurentosposobnosti-invalidov-v-trudovoy-deyatelnosti> (дата обращения: 09.06.2021).

## References

1. Batarshv A. V. *Uchebno-professional'naja motivacija molodezhi* [Young People's Academic and Career Motivation]. Moscow, Academy Publ., 2009, 192 p. (In Russian).
2. Il'in E. P. *Motivacija i motivy* [Motivation and Motives]. St. Petersburg, Peter Publ., 2000, 152 p. (In Russian).
3. Krivcova E. V., Grabchuk K. M., Zhitnikovich Ju. A. Employment Problems Experienced by Young People with Health Impairments. *Koncept* [Concept]. 2016, no. 12, URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-trudoustroystva-molodyh-invalidov> (accessed: 09.06.2021). (In Russian).
4. Murasheva O. V., Almaev N. A. The Hierarchy of Motives and Multi-motive Activities: Using Questionnaires in Combination with Conceptual Analysis. *Jeksperimental'naja psihologija* [Experimental Psychology]. 2013, vol. 6, no. 1, pp. 76–86. (In Russian).
5. Nikol'skaya A. V. (ed.). *Podgotovka ljudej s invalidnost'ju k trudoustrojstvu : metodiki podgotovki i soprovozhdenija na svobodnom rynke truda. Rabota s bazami dannyh* [Employment Training for People with Health Impairments: Training Techniques and Integration into the Free Labour Market]. Moscow, Quality of Life Publ., 2018, 254 p. (In Russian).
6. Sun'ko T. Ju., Katkova S. N. To the Issue of Problems People with Disabilities Face Finding Employment. *Autizm i narushenija razvitija* [Autism and Developmental Disorders]. 2018, vol. 16, no. 3, pp. 23–27. (In Russian).
7. Employment of People with Disabilities. *Sbornik regional'noj obshhestvennoj organizacii "Perspektiva"* [Collected Works of the Regional Public Organization "Prospects"]. Moscow, 2016. URL : <https://perspektiva-inva.ru/images/publications/jobs/trudoustroistvo-liudei-s-invalidnostiu.pdf> (accessed: 09.06.2021). (In Russian).
8. Ulanova N. N., Jakovlev V. V. Individual Readiness as a Basis for Employment Competitiveness of People with Disabilities. *Lichnost' v menjajushhemsja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitie* [People in the Changing World: Health, Adaptation, Development]. 2017, no. 2 (17), URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnaya-gotovnost-kak-osnova-konkurentosposobnosti-invalidov-v-trudovoy-deyatelnosti> (accessed: 09.06.2021). (In Russian).

## Информация об авторах

**Андреева Светлана Вячеславовна** — сотрудник специализированного центра занятости «Моя карьера» г. Москвы; магистрант направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Доказательное проектирование и оценка программ в области управления социальными рисками в сфере детства») Московского государственного психолого-педагогического университета.

**Ефремова Галина Ивановна** — доктор психологических наук, профессор, начальник отдела перспективных научных исследований Российской академии образования.

**Мусатова Оксана Алексеевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы психолого-социального факультета Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н. И. Пирогова Министерства здравоохранения Российской Федерации.

**Шпагина Елена Михайловна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета.

**Футин Вячеслав Николаевич** — доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра практической психологии и психологической службы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

### Information about the authors

**Andreyeva Svetlana Vyacheslavovna** — Clerk at a Specialized Employment Centre “My Career” (Moscow), Master Student (Psychological and Pedagogical Education, Evidential Planning and Assessment of Programs in the Sphere of Social Risks Management) of Moscow State University of Psychology and Pedagogy.

**Yefremova Galina Ivanovna** — Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Prospective Research at the Russian Academy of Sciences.

**Musatova Oksana Alekseyevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Social Work of the Faculty of Psychology and Sociology at Russian National Research Medical University named for N. I. Pirogov of the Ministry of Health of the Russian Federation.

**Shpagina Elena Mikhaylovna** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Legal Psychology and Law of the Faculty of Legal Psychology at Moscow State University of Psychology and Pedagogy.

**Futin Vyacheslav Nikolayevich** — Doctor of Psychology, Professor, Senior Researcher of the Research Centre for Practical Psychology and Psychological Support at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 12.06.2021; одобрена после рецензирования 21.07.2021; принята к публикации 22.07.2021.

The article was submitted 12.06.2021; approved after reviewing 21.07.2021; accepted for publication 22.07.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 127–136.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 3 (59), pp. 127–136.

Научная статья

УДК 376:318.18

DOI 10.37724/RSU.2021.59.3.012

## **К вопросу об организации в вузе психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья**

**Карпушкина Наталья Викторовна**

Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина (Нижний Новгород)  
karpushkina.nv@gmail.com

**Конева Ирина Алексеевна**

Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина (Нижний Новгород)  
konvia@mail.ru

**Семенова Лидия Эдуардовна**

Приволжский исследовательский медицинский университет  
Министерства здравоохранения Российской Федерации  
(Нижний Новгород)  
verunehka08@list.ru (Нижний Новгород)

**Аннотация.** В статье рассмотрены организационно-методические подходы к осуществлению психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в системе высшего образования.

Представлена модель психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов в Мининском университете (г. Нижний Новгород), подробно описаны его цель, основные задачи, направления, содержание, условия, формы реализации, критерии оценивания успешности. Целью такого сопровождения является организация толерантного «безбарьерного» пространства, обеспечивающего условия для обучения, социализации и самореализации данной категории студентов.

Основными направлениями психологической и педагогической поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе являются диагностика, консультирование, профилактика, коррекция и развитие, научно-исследовательская (методологическая) деятельность, которые реализуются в ходе организации комплексной, системной работы со студентами, их родителями и преподавателями высшей школы. Диагностика обучающихся проводится по актуальным направлениям психолого-педагогического сопровождения и связана с реализацией возрастно-психологических задач. Психологические консультации, которые осуществляются со всеми субъектами образовательного процесса, прежде всего включают обсуждение вопросов выбора направления и профиля обучения, успешной адаптации к процессу обучения в вузе, проблем межличностных отношений в студенческой группе и конфликтов с преподавателями. Коррекционная работа предполагает, в первую очередь, коррекцию уровня тревожности и стресса с целью более эффективной адаптации к вузу. Психологическая профилактика направлена на предотвращение возможных социальных и психологических проблем у студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью.

Модель психолого-педагогического сопровождения в вузе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью рекомендована Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья для использования в системе инклюзивного высшего образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение и поддержка, модель поддержки, диагностика, консультирование, коррекция и развитие, образование.

**Для цитирования:** Карпушкина Н. В., Конева И. А., Семенова Л. Э. К вопросу об организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в ВУЗе // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 127–136. DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.012.

Original article

## To the Issue of Psychological and Pedagogical Support of University Students with Health Impairments

**Karpushkina Natalya Viktorovna**

Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
named for Kozma Minin (Nizhny Novgorod)  
karpushkina.nv@gmail.com

**Koneva Irina Alekseyevna**

Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
named for Kozma Minin (Nizhny Novgorod)  
konvia@mail.ru

**Semenova Lidia Eduardovna**

Volga Region Research Medical University  
of the Ministry of Health of the Russian Federation  
(Nizhny Novgorod)  
verunchka08@list.ru

**Abstract.** The article treats methodological approaches to psychological and pedagogical support of university students with health impairments.

The article presents a model of psychological and pedagogical support of students with health impairments which is used in Minin University (Nizhny Novgorod). It describes the aim and the objectives of the program, its content, conditions, forms of implementation and efficiency assessment criteria.

The aim of psychological and pedagogical support is the organization of barrier-free environment which will guarantee accessible education, socialization and self-actualization opportunities to all categories of students.

The major trends of psychological and pedagogical support of students with health impairments are diagnosis, consultation, prophylaxis, correction and improvement, research (methodological) activities realized through systemic work with students, parents, and educators. The diagnosis pertains to relevant trends of psychological and pedagogical support and is associated with developmental tasks. The procedure of psychological consultation, which can be performed by any participants of the educational process, focuses on issues related to the choice of a career path, successful adaptation to tertiary learning environment, successful communication

with teachers and other students. Correction and improvement presupposes the reduction of anxiety levels and the improvement of stress resilience to ensure better adjustment to university environment. Psychological prophylaxis is aimed at preventing potential behaviour problems in students with health impairments.

The model of psychological and pedagogical support of university students with health impairments is recommended by the Resource and Methodology Centre for Teaching Students with Health Impairments and can be used in inclusive learning environments in higher education institutions.

**Key words:** inclusive education, students with health impairments, psychological and pedagogical support, model of psychological and pedagogical support, diagnosis, consultation, prophylaxis, correction and improvement, education.

**For citation:** Karpushkina N. V., Koneva I. A., Semenova L. E. To the Issue of Psychological and Pedagogical Support of University Students with Health Impairments. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 3 (59), pp. 127–136. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.012.

**Актуальность.** В проекте «Концепция развития психологической службы в системе образования Российской Федерации» (до 2025 года) отмечаются новые принципы в организации психологического сопровождения студентов в вузе: сохранение и укрепление психологического здоровья, совершенствование психологической культуры, раннее выявление личных и социальных проблем.

Концепция психологического сопровождения студентов в вузе находится на стадии формирования. Различные аспекты его организации и актуальные проблемы рассматривают С. Н. Каштанова, Е. Ю. Медведева, В. А. Кудрявцев, Е. А. Ольхина, Н. В. Карпушкина (2017); Ю. П. Поваренкова, Л. Г. Семушина (2018); В. В. Серикова (2010); С. Н. Сорокумова (2017) и др. В центре их исследований находятся проблемы адаптации студентов к условиям обучения в университете и их межличностных отношений с однокурсниками и преподавателями, организации обучения, снижения успеваемости, выбора профессионального маршрута и построения карьеры.

Студентам первого курса нужна организационная и педагогическая поддержка в процессе адаптации к вузу, налаживания отношений с однокурсниками и преподавателями, формирования новых способов учебной деятельности. Психолого-педагогическое сопровождение студентов 2–3 курсов может быть направлено на решение задач дальнейшей профессионализации, формирования образовательной мотивации, разрешения конфликтов с преподавателями. Для студентов 4–5 курсов актуальными проблемами являются адаптация к ситуации выпускного курса, необходимость сочетать образовательную и профессиональную деятельность, трудоустройство.

В современных исследованиях С. Н. Каштановой, Е. Ю. Медведевой, В. А. Кудрявцева, Е. А. Ольхиной, Н. В. Карпушкиной (2017); И. В. Эвенски (2018); Н. В. Карпушкиной, И. А. Конева (2016); Н. В. Карпушкиной, Е. А. Ольхиной (2016); Е. Ю. Медведевой, В. А. Кудрявцева (2016); Л. Э. Семеновой, Т. А. Серебряковой (2018) актуализированы вопросы целевых направлений организации психолого-педагогического сопровождения студентов вузов, представлены некоторые организационные и методические подходы к его реализации. Вместе с тем не проработаны многие вопросы психолого-педагогического сопровож-

дения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, обучение которых требует специальной организации учебного процесса (Карпушкина, 2017, 2018; Каштанова, Фильченкова, 2016; Каштанова, Кудрявцев, 2016, 2017, 2018; Медведева, Ольхина, 2016). В связи с этим целями нашего исследования являлись определение методологических подходов к организации толерантного «безбарьерного» пространства, обеспечивающих условия для обучения, социализации и самореализации инвалидов; обоснование комплексного подхода к организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в системе высшего образования в качестве основного, а также определение принципов, условий, направлений, методов осуществления психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов как основных субъектов инклюзивного высшего образования.

**Методы исследования.** В ходе исследования были использованы методы теоретического анализа и обобщения опыта организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся в Мининском университете (г. Нижний Новгород).

**Основные результаты исследования.** При организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся в вузе, как правило, используются два вида программ: индивидуально-ориентированные (решение проблем конкретного человека) и системно-ориентированные (предотвращение возникновения или решение проблем, характерных для большой группы людей).

Студентам с ограниченными возможностями здоровья нужна как индивидуально-ориентированная поддержка, помогающая первокурсникам адаптироваться к новым условиям обучения, принятие этих условий, скорректировать профессиональное самоопределение, так и системно-ориентированная, способствующая формированию мотивации и ценностно-семантического отношения к выбранной профессии и специальности, профессионально значимых качеств, развитию необходимых компетенций, готовности к сознательному, самостоятельному планированию, корректировке и реализации планов профессионального развития, принятию решения о трудоустройстве и развитии карьеры, формированию навыков рационального поведения на рынке труда.

Нами разработана и апробирована *модель всестороннего психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью*, осуществляемого на этапах профессионального руководства, их адаптации, специализации и профессионализации.

*Основными условиями* психологического и педагогического сопровождения рассматриваемой группы обучающихся в вузе являются максимальное использование индивидуальной траектории обучения и развития, формирование потенциала здоровья и реабилитации обучающихся-инвалидов; ориентация обучения на выработку образовательных и коммуникативных навыков, профессиональной и социальной адаптации, трудоустройство.

В процессе сопровождения необходимы развитие у обучающихся навыков анализа и адекватного восприятия результатов обучения, формирование навыков научно-исследовательской работы; обеспечение способности к самопознанию, самоанализу в различных ситуациях развития и самореализации; установление адекватных межличностных отношений со сверстниками, преподавателями, создание комфортного психологического климата в вузе, обеспечение профилактики чрезмерной защиты. Это диктует необходимость разработки и реализации (по запросу) адаптированных, а при необходимости и индивидуальных образователь-

ных программ с адекватным набором адаптационных модулей (адаптационные дисциплины) и индивидуальных учебных графиков, позволяющих данной категории студентов учиться в вузе (вместе с другими студентами или в отдельных группах), на дому с использованием технологий электронного обучения, дистанционного обучения; активного вовлечения студентов-инвалидов в общественную студенческую жизнь, социальные проекты, исследовательскую, волонтерскую деятельность университета; поддержки интеллектуальной инициативы и развитие творчества студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, а также организации наставничества со стороны других студентов.

Важны организация комплексного сопровождения на всех этапах обучения, обеспечение сотрудничества вуза с семьей студента-инвалида по актуальным вопросам его психологической и педагогической поддержки в университете; привлечение кураторов, взаимодействие с администрацией общежитий университета с целью формирования у них навыков социального взаимодействия; привлечение к сотрудничеству квалифицированных специалистов в области медицинских и реабилитационных услуг для информирования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью о преимуществах и возможности их получения.

Значимую роль играют психологическое просвещение родителей, а также организация курсов повышения квалификации для научно-педагогических работников (педагоги, кураторы учебных групп) и работников структурных подразделений высшей школы по формированию у них знаний об особенностях психического развития студентов с ограниченными возможностями, адаптационного периода, профессионального самоопределения, использовании технических средств обучения с учетом основных вариантов дизонтогенеза. Реализация этих условий осуществляется в следующих направлениях работы по психолого-педагогическому сопровождению студентов с ограниченными возможностями здоровья:

- консультирование,
- психологическая диагностика,
- психокоррекционная и развивающая работа,
- образование,
- психологическая профилактика,
- исследовательская (методическая) деятельность.

**Обсуждение результатов.** Как показывает опыт работы, важной для организации психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов является диагностика адаптации студентов первого курса с целью выявления групп риска; межличностных отношений в студенческих группах; коммуникативных и организационных способностей, эмоциональной, волевой сфер личности и других особенностей, влияющих на образовательный процесс; профессиональных склонностей, интересов, мотивов, профессионального типа личности с целью определения профессиональной траектории развития и будущей занятости; мониторинг их прогресса.

Одним из самых популярных видов психологической и педагогической поддержки является *психологическое консультирование*, которое проводится на всех этапах работы. С абитуриентами и их родителями (законными представителями) организуются консультации по вопросам профессионального руководства, выбора направления и профиля обучения, с первокурсниками — по успешной адаптации к процессу обучения в вузе, проблемам установления межличностных

отношений в студенческой группе и конфликтов с преподавателями, со студентами второго или третьего курсов — в связи со снижением учебной мотивации и интереса к обучению, необходимостью решения вопросов, связанных с трудоустройством по выбранной профессии, подготовкой к собеседованию для трудоустройства, а также негативными проявлениями психоэмоциональной сферы, конфликтными ситуациями с родителями.

Психологическое консультирование студентов по вопросам подготовки, развития, проблем самоопределения, самореализации, отношений с противоположным полом и другим проводится в индивидуальной и групповой формах, часто по собственной инициативе психолога.

Актуальной задачей является также консультирование преподавателей, администрации, сотрудников структурных подразделений университета, родителей по психологическим проблемам в общении, обучении и воспитании студентов, в развитии их коммуникативных характеристик и т. п.

Наиболее актуальными направлениями развивающей работы со студентами с ОВЗ и инвалидностью, по нашему мнению, являются развитие их когнитивных процессов (внимание, воображение, мышление, память и т. д.); коррекция тревожности и развитие устойчивости к стрессу, формирование адекватной самооценки; развитие навыков самоорганизации и самоконтроля; коррекция неадекватного выбора профессии; адаптация к условиям обучения в вузе.

Наиболее популярными *формами работы* являются мастер-классы, тренинги, организация практики, стажировки, тематические семинары, дискуссионные площадки, круглые столы, панельные дискуссии.

Образовательная работа ведется как в вербальных (консультирование, презентации специалистов на мероприятиях, встречах с родителями, с администрацией и научными и педагогическими работниками), так и в невербальных (буклеты, брошюры, руководства, веб-сайты) формах.

В процессе воспитательной работы со студентами активно используется портал инклюзивного образования — информационная поисковая система, аналитическая база данных и эффективный инструмент корректировки и модерации образовательных ресурсов, информационно-аналитической поддержки абитуриентов-инвалидов и их родителей, педагогического состава и сотрудников структурных подразделений университета, работодателей, представителей региональных ресурсных образовательных и методических центров подготовки инвалидов, Министерства образования и науки России и других органов.

Портал также выполняет задачу мониторинга доступности высшего образования для инвалидов, регулярно обновляется информация о наличии специальных условий обучения для студентов с ОВЗ в личном кабинете образовательной организации.

Коррекционная и развивающая работа специалистов службы поддержки университета проводится в первую очередь со студентами «группы риска», с особыми образовательными потребностями, трудностями в обучении и адаптации.

*Психологическая профилактика* предполагает проведение целенаправленной систематической совместной работы психологов и педагогов по предотвращению возможных социальных и психологических проблем у студентов с ОВЗ; выявление обучающихся, испытывающих трудности в адаптации и образовательной деятельности; создание благоприятного эмоционального и психологического климата в студенческих коллективах. В ходе психологической и педагогической

поддержки инвалидов также проводится работа по профилактике девиантности и суицидальных рисков. Студенты обучаются социальным технологиям, которые включены в содержание социальной части профессиональной компетенции.

Основными формами работы по психологической профилактике среди студентов с ОВЗ являются тренинги, консультации для формирования психологической компетентности и обеспечения готовности к деятельности.

Научно-методическая деятельность обеспечивается преподавательским составом университета, психологом и предполагает разработку научно-методических материалов для абитуриентов, студентов и их родителей, специалистов образовательных и социальных учреждений; развитие технологий практико-ориентированных тренингов студентов; методологическую помощь студентам в подготовке публикаций, участии в конференциях, подготовке и организации научных исследований; организации конференций, семинаров по актуальным проблемам психологии образования; организации научно-исследовательской деятельности, профессиональных конкурсов и т. д.

*Критериями эффективности* психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью являются успешная адаптация студентов первого года обучения к учебному процессу; сохранение контингента студентов на весь период, предусмотренный основной образовательной программой направления обучения (или его незначительное снижение); удовлетворение учащихся результатами их образовательной и внеучебной деятельностью; трудоустройство выпускников по выбранной профессии и их адаптация на рабочем месте.

**Выводы.** Таким образом, поддержка студентов-инвалидов в университете должна осуществляться в процессе комплексного психолого-педагогического сопровождения с учетом их особенностей.

Для студентов с ограниченными возможностями важно разработать индивидуально- и системно-ориентированные программы психологической и педагогической поддержки на весь период обучения. Основными направлениями их психолого-педагогического сопровождения должны быть диагностическая, образовательная, коррекционная, развивающая, профилактическая, консультативная работа.

#### Список источников

1. Карпушкина Н. В. Информационно-аналитическая система поддержки деятельности образовательных организаций в сфере инклюзивного профессионального образования инвалидов: современные тенденции // Стратегические направления развития инклюзивного высшего образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Н. Новгород: Нижегород. гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2018. — С. 180–184.
2. Карпушкина Н. В. Современные стратегии моделирования информационно-аналитической поддержки инклюзивного высшего образования // Психологическая наука и образование. — 2017. — Т. 22, № 1. — С. 161–168.
3. Карпушкина Н. В., Конева И. А. К проблеме моделирования информационно-аналитической поддержки инклюзивного высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. — Ялта: РИО ГПА, 2016. — Т. 53, ч. 6. — С. 190–200.
4. Карпушкина Н. В., Ольхина Е. А. Анализ моделей поддержки инклюзивного высшего образования в странах Западной Европы и России // Вестник Минского университета. — 2016. — № 4. — С. 31–39.

5. Каштанова С. Н., Кудрявцев В. А. Карьера маршрутизации как стратегия профессионального и личностного развития инвалидов и инвалидов // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6, № 2. DOI.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-13
6. Каштанова С. Н., Кудрявцев В. А. О некоторых тенденциях и проблемах в развитии учебных заведений высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования, обучения инвалидов и инвалидов по результатам мониторинга // Вестник Мининского университета. — Т. 16, № 3 (2017). DOI.org/10.26795/2307-1281-2017-3-11
7. Каштанова С. Н., Медведева Е. Ю., Кудрявцев В. А., Ольхина Е. А. Карпушкина Н. В. Мониторинг деятельности вузов как основы стратегического развития инклюзивного высшего образования // Ревиста Эспационс. — Т. 38, № 56. — 2017. — С. 23.
8. Каштанова С. Н., Фильченкова И. Ф. Критерии базы мониторинга деятельности вузов и региональных ресурсных центров по обучению инвалидов // Современные научные исследования и инновации. — 2016. — № 10. — URL : web.snauka.ru/issues/2016/10/72157 (дата обращения: 10.02.2021).
9. Кудрявцев В. А., Каштанова С. Н. Мониторинг условий внедрения инклюзивного высшего образования в российских вузах // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 3. — С. 23–31.
10. Медведева Е. Ю. Кудрявцев В. А. Мониторинг деятельности высших учебных заведений и региональных ресурсных центров по обучению инвалидов: проблемы инклюзивного высшего образования в России // Современные научные исследования и инновации. — 2016. — № 10. — С. 481–488.
11. Медведева Е. Ю., Ольхина Е. А. Сравнительный анализ развития системы инклюзивного высшего образования в России и Германии // Проблемы современного педагогического образования. — 2016. — Вып. 53, ч. 7. — С. 340–349.
12. Семенова Л. Э., Серебрякова Т. А. Психологическое благополучие студентов — психологов с разными личными ресурсами профессионально значимых характеристик // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6, № 3. DOI.org/10.26795/2307-1281-2018-6-3-10
13. Эвенски И. В., Сорокумова С. Н., Суворова О. В. Профессиональная готовность будущих преподавателей работать со студентами-инвалидами и инвалидами в инклюзивной практике // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6, № 1. DOI.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-12
14. Hall J., Тинклин Т. Студенты с ограниченными возможностями и высшее образование // Журнал исследований социальной политики. — 2004. — № 1. — С. 115–126.

## References

1. Karpushkina N. V. Informative-analytical System of Supporting Educational Institutions in the Sphere of Inclusive Vocational Education for People with Health Impairments: Modern Tendencies. *Strategicheskie napravlenija razvitija inkljuzivnogo vysshego obrazovaniija : materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii* [Strategic Trends of Inclusive Higher Education Development: Proceeding of an International Research Conference]. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin Publ., 2018, pp. 180–184. (In Russian).
2. Karpushkina N. V. Modern Strategies of Modeling Informative-analytical Support of Inclusive Higher Education. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2017, vol. 22, no. 1, pp. 161–168. (In Russian).
3. Karpushkina N. V., Koneva I. A. To the Problem of Modeling Informative-analytical Support of Inclusive Higher Education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniija* [Issues of Modern Pedagogical Education]. Yalta, Humanitarian Pedagogical Academy Publ., 2016, vol. 53, ch. 6, pp. 190–200. (In Russian).
4. Karpushkina N. V., Ol'hina E. A. Analyzing Models of Inclusive Higher Education Support in Western Europe and Russia. *Vestnik Minskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2016, no. 4, pp. 31–39. (In Russian).

5. Kashtanova S. N., Kudrjavcev V. A. Routing Career as a Strategy of Professional and Personal Development of People with Health Impairments. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University], 2018, vol. 6, no. 2. DOI.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-13. (In Russian).
6. Kashtanova S. N., Kudrjavcev V. A. On Some Tendencies in the Development of Higher Education Institutions and Regional Resource Centres for People with Health Impairments. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. vol. 16, no. 3 (2017). DOI.org/10.26795/2307-1281-2017-3-11. (In Russian).
7. Kashtanova S. N., Medvedeva E. Ju., Kudrjavcev V. A., Ol'hina E. A. Karpushkina N. V. Monitoring the Work of Universities as a Basis for Strategic Development of Inclusive Higher Education. *Revista Jespacios* [Revista Espacios]. 2017, vol. 38, no. 56, 2017, pp. 23. (In Russian).
8. Kashtanova S. N., Fil'chenkova I. F. Criteria for Monitoring the Work of Universities and Research Centres for Teaching People with Health Impairments. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii* [Modern Research and Innovations]. 2016, no. 10. URL : web.snauka.ru/issues/2016/10/72157 (accessed: 10.02.2021). (In Russian).
9. Kudrjavcev V. A., Kashtanova S. N. Monitoring the Conditions of Inclusive Higher Education in Russian Universities. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University], 2016, no. 3, pp. 23–31. (In Russian).
10. Medvedeva E. Ju. Kudrjavcev V. A. Monitoring the Work of Higher Education Institutions and Regional Resource Centres for People with Health Impairments. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii* [Modern Research and Innovations]. 2016, no. 10, pp. 481–488. (In Russian).
11. Medvedeva E. Ju., Ol'hina E. A. Comparative Analysis of Inclusive Higher Education Systems in Russia and Germany. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2016, iss. 53, part 7, pp. 340–349. (In Russian).
12. Semenova L. Je., Serebrjakova T. A. Psychological Well-being of Novice Psychologists with Different Personal Resources (Professionally Significant Qualities). *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2018, vol. 6, no. 3. DOI.org/10.26795/2307-1281-2018-6-3-10. (In Russian).
13. Jevenski I. V., Sorokumova S. N., Suvorova O. V. Novice Teachers' Professional Readiness to Work with Students with Health Impairments in Inclusive Learning Environments. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2018, vol. 6, no. 1. DOI.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-12. (In Russian).
14. Hall J., Tinklin T. Students with Health Impairments and Higher Education. *Zhurnal issledovaniy social'noj politiki* [Journal of Social Policy Research]. 2004, no. 1, pp. 115–126. (In Russian).

#### Сведения об авторах

**Карпушкина Наталья Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Ресурсосберегающие технологии в специальном и инклюзивном образовании» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

**Конева Ирина Алексеевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Специальная психология» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

**Семенова Лидия Эдуардовна** — доктор психологических наук, профессор кафедры общей и клинической психологии, руководитель ОПОП «Клиническая психология» Приволжского исследовательского медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации.

### Information about the authors

**Karpushkina Natalya Viktorovna** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Social Pedagogy and Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

**Koneva Irina Alekseyevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Social Pedagogy and Psychology, Head of the Social Psychology program at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

**Semenova Lidia Eduardovna** — Doctor of Psychology, Professor in the Department of General and Clinical Psychology, Head of the Clinical Psychology program at Volga Region Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 26.02.2021; одобрена после рецензирования 05.03.2021; принята к публикации 22.07.2021.

The article was submitted 26.02.2021; approved after reviewing 05.03.2021; accepted for publication 22.07.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 137–146.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 3 (59), pp. 137–146.

Научная статья

УДК 37.017.924:376

DOI 10.37724/RSU.2021.59.3.013

## Тенденции гуманизации в области коррекции и физической реабилитации детей с нарушениями развития

**Порфирьев Иван Васильевич**

Институт практической психологии и психоанализа,

г. Москва

porfiriev@yandex.ru

**Фархутдинова Гузель Вагизовна**

Российский государственный университет

физической культуры, спорта, молодежи и туризма,

г. Москва

Kazan1405@mail.ru

**Гербутова Мария Николаевна**

Российский национальный исследовательский

медицинский университет имени Н. И. Пирогова,

г. Москва

gerbutova.maria@gmail.com

**Аннотация.** В статье рассматриваются тенденции гуманизации в специальной педагогике и психологии, физической реабилитации детей с нарушениями развития. По мнению авторов, в силу социокультурных и исторических предпосылок в России тенденция гуманизации процесса их физической реабилитации только зарождается в исторической перспективе, но является неизбежной и будет развиваться. Цель исследования состояла в изучении этих тенденций для их последующей аппроксимации в процессе физической реабилитации детей с нарушениями развития.

Актуальность рассматриваемой в статье проблемы обусловлена необходимостью учета во время проведения реабилитационных мероприятий неоднородного психоэмоционального состояния детей с нарушениями развития и широкого спектра последствий, включая психотравмы и физические увечья детей и травмирующие переживания родителей.

Рассмотрение методик работы с детьми, имеющими нарушения в развитии, проходило через систему координат, которая базируется на философской антитезе целей и средств. Эта антитеза позволяет более структурно представить учет психоэмоционального состояния в процессе реабилитационных мероприятий и потенциальную пользу, что составляет научную новизну работы.

**Ключевые слова:** специальная педагогика, специальная психология, гуманизация, дети с нарушениями развития, физическая реабилитация, учет психоэмоционального состояния, цели и средства, лечебная физическая культура (ЛФК).

*Для цитирования:* Порфирьев И. В., Фархутдинова Г. В., Гербутова М. Н. Тенденции гуманизации в области коррекции и физической реабилитации детей с нарушениями развития // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 137–146. DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.013.

Original article

## **Humanization Trends Pertaining to the Correction and Physical Rehabilitation of Children with Developmental Disabilities**

**Porfiriyev Ivan Vasilyevich**

Institute of Applied Psychology and Psychoanalysis, Moscow  
porfiriev@yandex.ru

**Farkhutdinova Guzel Vagizovna**

Russian State University of Physical Culture, Sport,  
Youth and Tourism, Moscow  
Kazan1405@mail.ru

**Gerbutova Maria Nikolayevna**

Russian National Research Medical University  
named for N. I Pirogov, Moscow  
gerbutova.maria@gmail.com

**Abstract.** The article deals with humanization trends in special pedagogy and psychology pertaining to the physical rehabilitation of children with developmental disabilities. The authors maintain that in Russia due to sociocultural and historical prerequisites, humanization trends pertaining to the physical rehabilitation of children with developmental disabilities are a recent phenomenon which will undoubtedly provide stimulus for new developments. The aim of the research is to investigate the humanization trends and their relation to the physical rehabilitation of children with developmental disorders.

The relevance of the investigated issue is accounted for by the fact that during rehabilitation procedures it is necessary to take into account the emotional instability of disabled children resulting in psychological trauma and physical impairments in children and depression and anxiety in parents.

The rehabilitation procedures for children with developmental disabilities should be viewed in relationship to the means and the end goals. Relying on the antithetical principle of means and ends, one can better monitor disabled children's emotional state, promote their physical rehabilitation, which accounts for the novelty of the research.

**Key words:** special pedagogy, special psychology, humanization, children with developmental disorders, physical rehabilitation, emotional state, means and end goals, physical therapy.

**For citation:** Porfiriyev I. V., Farkhutdinova G. V., Gerbutova M. N. Humanization Trends Pertaining to the Correction and Physical Rehabilitation of Children with Developmental Disabilities. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 3 (59), pp. 137–146. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.013.

Укажи не только цель, укажи и путь. Ибо так не-  
расторжимо вырастают друг в друга путь и цель, что  
одно всегда меняется вместе с другим, и путь иной  
порождает иную цель.

*«Франц фон Сикинген»,  
Фердинанд Лассаль, 1859*

**Введение.** Обращение к философским воззрениям как к ядру, из которого формируется и научная мысль в общем, и специальная психология и педагогика в частности, является неотъемлемой частью процесса формирования нового знания. Конвергенция философского и научно-практического подходов важна тем, что дает необходимый объем и возможность амплификации пространства для того, чтобы в условиях вероятностной детерминации больше приблизиться к практике, а значит и к потенциальным изменениям. Такой подход закрепляет тенденцию, выявленную в поле теоретической и практической сурдопедагогики и верную для других направлений работы с детьми с отклонениями развития, которая состоит в том, что «происходящая антропологизация всех сфер научного знания и социальной жизни вследствие новой ценностной ориентации, рассматривающей человека как высшую ценность общества, формирует новое мышление и новое понимание проблем человека с отклонениями в развитии, инвалида, а также закладывает гуманистический аксиологический фундамент в дефектологии, способствуя осознанию самоценности личности каждого индивидуума, имеющего то или иное отклонение в развитии, ее ценность вне зависимости от степени ее дееспособности и пользы, приносимой обществу, и, соответственно, равноправность в социализации и самореализации» (Назарова, 1993, с. 4–5).

Исторический экскурс показывает, что в специальной психологии и специальной педагогике в мировом масштабе сформировались два главных тренда, которые существенно изменили и методологический, и практический подходы к работе с детьми, имеющими нарушения развития: реформаторская педагогика и гуманизация психологии.

В работах Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервега и Ф. Фребеля прослеживается зарождение идей реформаторской педагогики, которые объединяют в три класса: 1) мысли о природе и особенностях развития ребенка; 2) мысли о содержании и методах воспитания и обучения; 3) мысли о воспитании для блага общества (Сорокова, 2004, с. 66).

К основным тенденциям стоит добавить и глобальное снижение насилия и как следствие — большую актуализацию идей гуманизма. С. Пинкер в книге «Лучшее в нас. Почему насилия в мире стало меньше» на большом статистическом массиве данных доказал, что за прошедшие 2500 лет уровень насилия, которое, по его мнению, не может быть биологической потребностью человека, снизился во всех сферах человеческой деятельности: уменьшилось количество жертв войны, убийств в бытовой сфере, судебных пыток, случаев жестокого обращения с детьми, женщинами (Пинкер, 2020).

Большой вклад в развитие идей гуманизации психологии внес К. Роджерс, который «предложил новый тип отношений в консультировании, характеризующийся теплотой и откликаемостью терапевта; принимающей атмосферой, в которой можно открыто выразить свои чувства, быть свободным от принуждения и давления. В таких отношениях клиент достигает понимания себя, которое делает возможным позитивные шаги в свете своей новой ориентации» (Сиразеева, 2009, с. 22).

Снижение насилия в мировом масштабе привело к тенденции гуманизации в специальной психологии и реформаторско-педагогическим идеям в специальной педагогике, в которых на уровне методологии не осталось насильственных методов работы с детьми, более того, в большинстве направлений работы усилились важность и необходимость учета психоэмоционального состояния детей с нарушениями в развитии.

В России идеи гуманистического подхода в психологии и реформаторской педагогике до начала первых признаков атомизации советского строя развивались или синхронно с мировыми тенденциями, или были на передовой: например, идеи Г. Я. Трошина, В. М. Бехтерева, Г. И. Россолимо, А. Ф. Лазурского, Л. С. Выготского являются мировым достоянием и по сей день. Однако дальнейшее обособление советского строя при всем богатстве, прогрессивности идей и безусловном развитии научной мысли во второй половине XX века привело к постепенной дегуманизации практической работы с детьми с нарушениями развития. «Вхождение России в мировое образовательное пространство позволило отчетливо обнаружить дегуманизацию процесса профессиональной подготовки дефектологов, отставание системы коррекционно-педагогической и реабилитационной помощи инвалидам, лицам с отклонениями в развитии от мировых гуманистических тенденций и социальных достижений в этой сфере» (Назарова, 1993, с. 2).

Отражение процесса можно наблюдать в глобальной смене подходов к работе с детьми с нарушениями развития в советское время: основным для организации обучения и коррекционной работы являлся детоцентрированный подход, когда роль родителя сводилась к минимуму, в то время как роль специалиста усиливалась и экспертизой, и комплексной организацией работы через детские сады и школы-интернаты. Такое распределение ролей привело к неоднородной профессиональной деформации специалистов, которые «знают, как лучше», и родителей, у которых «забрали» ответственность.

Только начиная с конца 1980-х — начала 1990-х годов в России в рамках специальной психологии и специальной педагогики начал формироваться семейно-центрированный подход к работе с детьми данной категории и их родителями. Он предполагает активное включение родителей в процесс взаимодействия, обозначающий новые компетенции для специалистов, требующий психологической и педагогической экспертизы в работе с родителями, разработки и обоснования теоретической и методологической основы, которая находится на стадии становления.

В рамках специальной психологии и специальной педагогики тенденция гуманизации была закреплена в законах, соответствующих международным нормам, отразилась в постепенном изменении терминологического аппарата (от дефекта к нарушению), в акцентировании необходимости учета психоэмоционального состояния ребенка и ценности личности детей с нарушениями развития, однако в процессе их физической реабилитации гуманистические идеи только зарождаются.

**Цель исследования** — изучение тенденций гуманизации для их последующей аппроксимации в процессе физической реабилитации детей с нарушениями развития.

**Основные результаты исследования.** Для оценки тенденций в разных областях работы с детьми с нарушениями развития будем использовать систему координат, которая является внешней по отношению к предмету исследования, то есть рассмотрим ее цели и средства.

Гуманистические тенденции в образовании детей с нарушениями развития базируются на неочевидном для нашего социокультурного уклада принципе — действительная ценность средств целиком обуславливает ценность достигаемых

результатов, что является противоположным утверждению «цель оправдывает средства». Они отражают отношения цели и средств, формулируя антитезу представлений иезуитизма/макиавеллизма (Н. Макиавелли, Т. Гоббс, Г. Бузенбаум), которые проповедуют некий принцип. Согласно ему цель, безусловно, оправдывает средства. Также характерны черты абстрактного гуманизма (Л. Н. Толстой, М. Ганди, А. Швейцер), в котором утверждается, что невозможно достигнуть благой цели дурными средствами, что средства должны быть судимы не по той цели, к которой они ведут или должны привести, а по тому, каковы они сами.

Рассмотрение методов работы с детьми с нарушениями развития на уровне специальной психологии и специальной педагогики через призму целей и средств приводит к осознанию, что они методологически близки к идеям абстрактного гуманизма, то есть основаны на принципе, что действительная ценность средств целиком обуславливает ценность достигаемых результатов. Это находит подтверждение и в сфере реабилитации детей изучаемой категории. Многолетний опыт работы и исследования показывают, что результаты детей, получающих удовольствие во время реабилитации, часто значительно превышают результаты тех, кто измучен бесконечными тренировками на грани человеческих возможностей. Проблема учета психоэмоционального состояния детей с нарушениями развития во время реабилитационных мероприятий и взаимодействия со специалистами разного профиля неоднократно поднималась в работах И. Ю. Левченко (2021) и других ученых.

Дж. Олдс и П. Милнер еще в 1954 году провели эксперимент, в котором стимулировали центр удовольствия животного во время его обучения. Результаты показали, что обучение в таком случае проходило более легко, так как вызывало приятные чувства и вознаграждалось (Дойдж, 2010).

Детям от природы свойственно получать удовольствие от того, что заставляет их испытывать новые ощущения и развивать новые двигательные функции. Каждый раз, когда ребенок получает поощрение в виде похвалы или получившегося действия, его мозг выделяет дофамин. Являясь частью мезолимбической дофаминовой системы мозга и основным медиатором вознаграждения, он укрепляет нейронные связи, отвечающие за поведение, которое ведет к достижению цели, то есть заставляет ребенка двигаться вперед к ее достижению. Также вырабатывается ацетилхолин, благодаря которому мозг настраивает и оттачивает воспоминания.

Таким образом, применяя в реабилитации детей с нарушениями развития гуманистический подход, мы не только заботимся об их психоэмоциональном состоянии, но и делаем процесс обучения более легким и быстрым. Более того, в клинике Э. Тауба доказали, что пластические изменения в мозге происходят быстрее, если хвалить пациентов не только за хорошо выполненное задание, но даже за попытку совершить необходимое действие (Дойдж, 2010).

Р. Хит в исследованиях показал, что активация центров удовольствия тормозит активацию центров боли и отвращения и наоборот (Дойдж, 2010). Значит, если ребенок выполняет действие, которое могло бы вызвать боль, и получает при этом удовольствие (например, во время игры), центр боли тормозит свое действие, и она не ощущается так остро или совсем. Справедливо и обратное: если ребенок испытывает боль во время реабилитации, тормозится центр удовольствия, не происходит выброс дофамина, не возникает внутреннее побуждение к действию, и нейронные связи, отвечающие за выполнение данного движения, не закрепляются, то есть ребенок выполняет упражнение на занятии, но совершенно не пытается применять этот навык в повседневной жизни, так как он ассоциируется с болью и отвращением.

С учетом вышеизложенного рассмотрим более подробно некоторые методы и методики физической реабилитации детей с нарушениями развития (преимущественно зарубежные) через призму ценностей и целей с учетом их психоэмоционального состояния в процессе взаимодействия со специалистом, которые методологически близки идеям абстрактного гуманизма и к которым относится группа методов Фельденкрайз (метод Моше Фельденкрайза, Анат Баниель Метод и др.), сенсорная интеграция, СИМТ-терапия, направленная на работу с паретичной рукой по методу Эдварда Тауба, Бобат-терапия, метод Кастильо Моралеса и некоторые другие.

Например, метод Анат Баниель и на уровне мануальной работы с ребенком, и на уровне принципов взаимодействия создает безопасную и комфортную среду для обучения (абилитации), требуя от практика вариативного подхода для создания такой среды, учета психоэмоционального состояния ребенка вплоть до остановки урока, если ребенок сильно устал и у него включаются психологические защитные механизмы. По мнению А. Баниель, чувство безопасности для ребенка является необходимым условием для начала изменений (абилитации): если ребенок не чувствует себя в безопасности, изменения не происходят либо их потенциал сведен к минимуму.

Обязательным условием для проведения сенсорной интеграции является следование за ребенком, учет особенностей его восприятия сенсорных сигналов, формирование толерантности к тем из них, которые вызывают гипертрофированный ответ нервной системы, и повышение чувствительности к тем из них, которые ощущаются недостаточно сильно (Айрес, 2016). По словам основателя этой методики Дж. Айреса, «детское определение сенсорной интеграции — интересно», а значит, нет места ни боли, ни принуждению.

Самой распространенной и десятилетиями использованной в России методикой физической реабилитации детей-инвалидов, в том числе с детским церебральным параличом (ДЦП) и другими моторными нарушениями, с целью формирования у них базовых двигательных функций, является ЛФК.

Следует отметить, что для достижения больших результатов как в моторном, так и в когнитивном развитии специалисты часто переводят взаимодействие с ребенком в игровой формат, однако сложившаяся практика применения ЛФК не всегда учитывает потребности ребенка, инструкторы относятся к учету психоэмоционального состояния формально, что как минимум снижает результативность работы, а в некоторых случаях приводит к негативным последствиям.

«Необходимость длительной и нелегкой работы со стороны больного должна поддерживаться не только его сознательностью, но и умением методиста создать правильный эмоциональный фон проводимых занятий. Особенно это важно для детей младшего возраста, когда игровой метод должен явно преобладать. Здесь дело может быть не только в создании игровых ситуаций, но и в применении образных сравнений для выполняемых движений, в различных видах поощрений достигнутых, хотя и минимальных, успехов» (Бортфельд, 1971, с. 167). Ориентация на ребенка, игровой контекст занятия, а также эмпатия по отношению к маленьким пациентам создает то самое базовое чувство доверия к миру и точку покоя, из которого возможно не только физическое, но и когнитивное, и психоэмоциональное развитие ребенка.

На уровне методологии ЛФК разработаны конкретные практические рекомендации специалистам по учету состояния ребенка.

В соответствии с ними рекомендуется проводить наиболее длительную и осторожную работу над выпрямлением конечностей; использовать упражнения на расслабление в виде нежного покачивания (убаюкивания), производимые для всего тела с перемещениями в стороны или спереди — назад; добиваться расслабления мышц, в первую очередь в проксимальных суставах.

Больным с ДЦП нужно осторожно и внимательно назначать позу укладки с коррекцией. Как правило, укладку с противоположением, например с прямыми разведенными ногами при спастичности приводящих мышц и сгибателей бедра в исходном положении лежа на спине, вызывающую у ряда больных беспокойство в связи с болевыми ощущениями, лучше заменять той же укладкой на животе, которую они переносят спокойнее.

Очень важно привлекать внимание пациента к ощущению расслабленной мускулатуры и постепенно добиваться овладения им произвольным расслаблением мышц. Помогая больному вызвать это ощущение, запомнить его и осуществить произвольное расслабление, важно создать эмоциональный фон в виде образных сравнений вызванного ощущения («рука спит», «качается, как ветка на ветру» и т. д.), а также добавить упражнения и игровые задания с переключением сильного напряжения мышц на последующее их расслабление. С этой целью, например, ребенок должен удержать руку при нажиме на нее методиста (по сигналу рука мягко падает). Если проявляются признаки утомления, то упражнение надо прекратить и вернуться к нему или на следующих занятиях, или на том же занятии после ряда других упражнений.

Если ребенок за определенный срок пребывания в лечебном учреждении приобрел возможность самостоятельно поднимать голову и удерживать ее в положении лежа на спине и на животе или, может быть, даже в каком-то одном исходном положении, то это надо оценивать как определенное, а в ряде случаев и как значительное улучшение, поскольку в этом простом и на первый взгляд незначительном движении уже заложена первая ступень возможной нормализации движений, очень важная не только для развития двигательной сферы, но и других анализаторов (зрительный, слуховой, вестибулярный), а следовательно, и для общего развития ребенка (Бортфельд, 1971).

К сожалению, рекомендации не всегда применяются на практике, возможно, из-за социокультурных аспектов и методологии донесения этих знаний.

В вайта-терапии, которая также является достаточно распространенной, одним из наиболее важных аспектов реабилитации является уважение к личности и телу пациента, поэтому перед тем, как вайта-терапевт дотрагивается до пациента, он должен вслух предупредить о том, что собирается делать (например: «нам надо лечь на спину, сейчас я коснусь твоего ребра, головы и пр.»), затем — не укладывать ребенка насильно, а делать это вместе с ним, дожидаясь, когда тело само поддастся и поможет. Далее, до того, как оказать даже минимальное давление на рефлекторные зоны, необходимо создать контакт между пальцем или рукой терапевта и костью/частью тела пациента и только после того, как «контакт состоялся», можно постепенно оказывать давление на зону, внимательно наблюдая за реакцией пациента. Боли быть не должно. Таким образом, вайта-терапия подразумевает сотрудничество и уважение к пациентам, независимо от их возраста, и выстраивание границ: есть упражнения, которые длятся недолго (1–3 минуты), но их нужно сделать, а после — полная свобода движений или игра.

Некоторые специалисты и родители считают, что вайта-терапия всегда должна сопровождаться криком/плачем ребенка.

Основным компонентом войта-терапии является выкладывание тела ребенка в строго определенное исходное положение (на спине, на боку или на животе), которое терапевт фиксирует (сама фиксация вызывает у ребенка дискомфорт), и оказание давления на определенные зоны на теле ребенка в заданном исходном положении. В результате в головной мозг ребенка поступает новая информация. Как ответ мозга на эту стимуляцию мышцы рефлекторно сокращаются определенным образом, вызывая движение в соответствии с физиологией двигательного развития ребенка до 1 года. Все это — новая и тяжелая работа для организма ребенка в целом по сравнению с его привычными компенсаторными движениями. Как реакция на дискомфорт, у ребенка может возникать крик, особенно в самом начале терапии, когда он в первый раз сталкивается с новыми движениями и напряжением своего тела, что не является критерием эффективности войта-терапии. Определяющий критерий ее эффективности — правильная двигательная реакция в результате стимуляции.

Важно отметить, что ребенку не должно быть больно во время терапии. Крик (плач) ребенка (если есть) в любом случае должны быть адекватными ситуации и преходящими. Степень адекватности крика может быть определена войта-терапевтом лишь в каждом конкретном случае, так как зависит от индивидуальных особенностей ребенка. Если все-таки степень крика/плача чрезмерна, необходимо скорректировать интенсивность войта-терапии (частота и длительность пауз), постепенно приучая ребенка к посильным физическим нагрузкам и наблюдая в динамике за происходящими изменениями.

Во время войта-терапии между укладками обязательно должны быть паузы отдыха, чтобы ребенок передохнул, восстановил силы и дыхание.

Войта-терапия не проводится строго в течение какого-то определенного времени. Длительность проведения укладок и пауз решается войта-терапевтом индивидуально (в среднем продолжительность одного подхода войта-терапии — от 5 до 20 минут в зависимости от возраста). Большую роль в процессе ее осуществления при работе с детьми с нарушениями развития играет восприятие всего процесса родителями и самими детьми. Если родитель не уверен и воспринимает терапию как зло, то ребенок проецирует его эмоции на себя и плачет еще больше, воспринимая все как насилие. В таком случае шансы на успех минимальны, поэтому важна подготовка к терапии: в процессе раздевания ребенка значимыми являются контакт, улыбка, спокойный взгляд, тихий нежный голос мамы, настраивающие ребенка (не только грудного, но и более старшего возраста) на работу. Детям старшего возраста, независимо от тяжести заболевания и ментального поражения, необходимо спокойно и уверенно рассказать, что сейчас с ними будут делать, и дать инструкции (например, «ты сейчас полежишь немного на спине, мы будем давить на разные точки, если вдруг тебе станет больно, скажи или подай сигнал (дети, которые не говорят, могут или кивать, или выразить боль «одинарным криком» либо жестом или мимикой).

Кроме того, следует помнить, что любая реабилитация — внедрение и тесный контакт с телом и личностью другого человека, поэтому важно проявлять уважение.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Подводя итог, сделаем вывод о том, что в процессе физической реабилитации детей с нарушениями в развитии использование специалистами методов, учитывающих их психоэмоциональное состояние на основе реализации гуманистического подхода, будет усиливаться. Родители детей, показывающих хорошие результаты без применения болезненных методик, все чаще станут отказываться от насилия над ними даже «во благо».

Отсутствие учета состояния ребенка с нарушением развития, вне зависимости от методики, лишает специалиста знаний о происходящих у него физических и психических процессах, обесценивая их либо придавая им негативную коннотацию, тем самым подводя к идее, что, независимо от состояния ребенка, нужно выполнить реабилитационные действия. Следствием такого игнорирования состояния ребенка являются отнюдь не единичные случаи переломов конечностей во время реабилитационных мероприятий, дебюты эпилептических приступов, глубокие психологические травмы детей, а зачастую и родителей. Иными словами, не должен происходить сдвиг в сторону идеи о том, что «цель оправдывает средства», и дегуманизации подходов в работе с детьми.

#### Список источников

1. Айрес Э. Д. Ребенок и сенсорная интеграция. — М. : Тервинф, 2016. — 272 с.
2. Бортьфельд С. А. Двигательные нарушения и лечебная физическая культура при детском церебральном параличе. — Л. : Медицина, 1971. — 243 с.
3. Гусейнов А. А. Цели и средства // Этическая мысль. — М. : Республика, 1992. — С. 209–285.
4. Дойдж Н. Потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции нашего мозга. — М. : Бомбора, 2010. — 544 с.
5. Левченко И. Ю., Гусейнова А. А., Гольцов А. В. Дифференцированный подход к содержанию занятий адаптивной физической культурой с обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2021. — № 1. — С. 20–25.
6. Назарова Н. М. Теория и практика профессиональной подготовки сурдопедагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1993. — 28 с.
7. Орт Х. Ребенок в вайта-терапии : практ. руководство для родителей и терапевтов / пер. с нем., под общ. ред. Е. Кнолль. — Челябинск : Вайта-Праксис, 2020. — 241 с.
8. Пинкер С. Лучшее в нас. Почему насилия в мире стало меньше. — М. : Альпина нон-фикшн, 2020. — 960 с.
9. Сиразеева А. Ф. Дидактическая концепция Карла Роджерса и ее реализации в педагогической практике : дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 2009. — 204 с.
10. Сорокова М. Г. Система М. Монтессори в парадигме реформаторской педагогики : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2004. — 216 с.
11. Baniel A. Kids Beyond Limits // Penguin Random House. — 2012. — P. 286.

#### References

1. Ajres Je. D. *Rebenok i sensornaja integracija* [Children and Sensor Integration]. Moscow, Tervinf Publ., 2016, 272 p. (In Russian).
2. Bortfel'd S. A. *Dvigatel'nye narushenija i lechebnaja fizicheskaja kul'tura pri detskom cerebral'nom paraliche* [Motor Impairments and Physical Therapy for Children with Cerebral Palsy]. Leningrad, Medicine Publ., 1971, 243 p. (In Russian).
3. Gusejnov A. A. End Goals and Means. *Jeticheskaja mysl'* [Ethical Thought]. Moscow, Republic Publ., 1992, pp. 209–285. (In Russian).
4. Dojzdh N. *Potrjasajushhie fakty o tom, kak mysli sposobny menjat' strukturu i funkcii nashego mozga* [Astonishing Facts about the Ability of our Thoughts to Change the Structure and Functions of our Brain]. Moscow, Bombora Publ., 2010, 544 p. (In Russian).
5. Levchenko I. Ju., Gusejnova A. A., Gol'cov A. V. Differential Approach to the Content of Physical Therapy Sessions for Students with Motor Impairments. *Vospitanie i obuchenie detej s narushenijami razvitija* [Educating Children with Developmental Disabilities]. 2021, no. 1, pp. 20–25. (In Russian).
6. Nazarova N. M. *Teorija i praktika professional'noj podgotovki surdopedagoga* [Theory and Practice of Teacher-of-the-Deaf Training]. Moscow, 1993, 28 p. (In Russian).

7. Ort H. *Rebenok v vojta-terapii : praktičeskoje rukovodstvo dlja roditel'ej i terapevtov* [Children and Vojta Therapy: a Manual for Parents and Therapists]. Chelyabinsk, Vojta Practice Publ., 2020, 241 p. (Transl. from German).

8. Pinker S. *Luchshee v nas. Počemu nasilija v mire stalo men'she* [The Best in Us. Why There is Less Violence Nowadays]. Moscow, Alpina Non-fiction Publ., 2020, 960 p. (In Russian).

9. Sirazeeva A. F. *Didaktičeskaja koncepcija Karla Rodzhersa i ee realizacii v pedagogičeskoj praktike* [Carl Rogers' Didactical Concept and its Implementation in Teaching]. Kazan, 2009, 204 p. (In Russian).

10. Sorokova M. G. *Cistema M. Montessori v paradigme reformatorskoj pedagogiki* [The System of M. Montessori in the Paradigm of Reformatory Pedagogy]. Moscow, 2004, 216 p. (In Russian).

11. Baniel A. *Kids Beyond Limits*. Penguin Random House. 2012, p. 286.

### Информация об авторах

**Порфирьев Иван Васильевич** — психолог Института практической психологии и психоанализа, ведущий семинаров для родителей детей с ОВЗ.

**Фархутдинова Гузель Вагизовна** — магистр педагогики Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма, руководитель Центра физической терапии и реабилитации «Растем Здоровыми», Президент благотворительного фонда «Растем Здоровыми».

**Гербутова Мария Николаевна** — врач ЛФК Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н. И. Пирогова, войта-терапевт, руководитель детского оздоровительного центра “Gerbutova Kidsrehab”.

### Information about the authors

**Porfiriyev Ivan Vasilyevich** — Psychologist of the Institute of Applied Psychology and Psychoanalysis, workshop host (hosts workshops for parents of children with health impairments).

**Farkhutdinova Guzel Vagizovna** — Master student at Russian State University of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism, Head of the Centre of Physical Therapy and Rehabilitation “Healthy Growth”, President of the “Healthy Growth” Charity Fund.

**Gerbutova Maria Nikolayevna** — Doctor at Russian National Research Medical University named for N. I Pirogov, Vojta therapist, Head of the “Gerbutova Kidsrehab” Health Centre.

Статья поступила в редакцию 02.07.2021; одобрена после рецензирования 02.07.2021; принята к публикации 22.07.2021.

The article was submitted 02.07.2021; approved after reviewing 02.07.2021; accepted for publication 22.07.2021.



## Исследования человека как субъекта жизни и деятельности

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 147–163.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 147–163.

Научная статья

УДК 159.9:331

DOI 10.37724/RSU.2021.59.3.014

### Психологические особенности субъектов труда в профессиях информационного типа

**Рубцова Надежда Евгеньевна**

Российский новый университет, Москва, Россия

hope432810@yandex.ru

**Ефремова Галина Ивановна**

Российская академия образования, Москва, Россия

efremova\_rao@mail.ru

**Аннотация.** В статье выявляется психологическая специфика труда информационного типа, отличающая его от объектного и субъектного типов структурно-функциональной организацией деятельности.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между наличием класса специфических форм профессиональной деятельности, основанных на применении различного рода программных продуктов и телекоммуникационных технологий, включающим специальности информационного типа (программист, IT-специалист, специалист по анализу больших данных, специалист по облачным сервисам, разработчик интеллектуальных систем, оператор банковской сферы, бизнес-аналитик, экономист-кибернетик и др.), и фрагментарностью исследований особенностей психических процессов, свойств, состояний субъектов труда в данных профессиях. Исследования конкретной психологической специфики субъектов труда в профессиях информационного типа до настоящего времени встречаются относительно редко, а их результаты остаются разрозненными.

Цель исследования состояла в систематизации и обобщении психологических особенностей субъектов труда в указанных профессиях.

Ключевым методом исследования являлся анализ научной литературы по рассмотрению теоретического и эмпирического изучения психических процессов, состояний и свойств субъектов труда в профессиях информационного типа. Доказательную базу исследования составили научные публикации, размещенные в таких русскоязычных базах данных, как Elibrary, электронные ресурсы Российской государственной библиотеки, сайт Высшей аттестационной комиссии, сайты ведущих российских вузов.

В результате сравнения, систематизации и обобщения разнородных психологических характеристик представителей профессий информационного типа была описана структурно-функциональная организация деятельности информационного характера и выделены обобщенные психологические особенности субъектов труда в профессиях информационного типа, проявляющиеся в различных сферах психики: когнитивной, потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой, коммуникативной, эмоционально-волевой и отвечающей за социальное взаимодействие.

Полученные и представленные в статье результаты определяют перспективы и необходимость более широких психологических исследований специфики субъектов труда профессий информационного типа, сфокусированных на выявленных проблемных зонах.

**Ключевые слова:** субъект труда, профессиональная деятельность, информационный тип, программист, IT-специалист, информатизация.

**Для цитирования:** Рубцова Н. Е., Ефремова Г. И. Психологические особенности субъектов труда в профессиях информационного типа // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 147–163. DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.014.

Original article

## Psychological Characteristics of Information Workers

**Rubtsova Nadezhda Evgenyevna**

Russian New University, Moscow, Russia  
hope432810@yandex.ru

**Yefremova Galina Ivanovna**

Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
efremova\_rao@mail.ru

**Abstract.** The article analyzes unique psychological characteristics of information work which make it different from objective and subjective dimensions of work.

The relevance of the research is accounted for by the fact that even though there are specific forms of professional activities which involve the application of software products and telecommunication technologies (programmer, IT-specialist, data analyst, cloud infrastructure specialist, intelligent system developer, proof operator, business analyst, cyber economist, etc.), the psychological processes underlying information workers' performance characteristics are underinvestigated.

There is a paucity of research dedicated to the investigation of psychological processes that impact the performance of information workers. Moreover, there is a rather inconsistent set of results.

The aim of the article is to systematize and generalize the psychological peculiarities of information workers.

The key method of investigation is research analysis, theoretical and empirical investigation of psychological processes underlying information workers' performance. The article is based on research published in Russian full-text databases, such as eLibrary, electronic resources of the Russian State Library, the site of the Higher Attestation Commission, sites of leading Russian universities.

The authors compare, systematize and generalize various psychological characteristics of information workers, they describe the structure and functions of information work, they single out general psychological processes underlying information workers' cognitive, value-related, motivational, volitional, communicative performance and social interaction.

The results of the research open up diverse avenues for further research and underline the necessity to scrutinize the problems related to information workers' performance.

**Key words:** worker, professional activities, information type, programmer, IT-specialist, informatization.

**For citation:** Rubtsova N. E., Yefremova G. I. Psychological Characteristics of Information Workers. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 3 (59), pp. 147–163. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.014.

**Введение.** Современное информационное общество изменило условия и способы человеческой жизнедеятельности во всех ее проявлениях в цифровую эпоху. В течение последних десятилетий область информационных технологий (information technology — IT) устойчиво считается одной из престижных и наиболее динамично развивающихся, перспективных отраслей экономики в России. Этот факт подтверждают многие исследователи, отмечая скачок информатизации социума. Так, например, В. В. Барабанщикова выделила следующие черты современного общества: массовая компьютеризация труда, рост нематериальных форм деятельности, возросший поток информации, распространение интернет-технологий, мобильность трудовых ресурсов, появление удаленных профессий, виртуальных рабочих групп, интеграция и глобализация инновационно-экономических процессов, развитие класса специфических форм профессиональной деятельности, основанных на применении различного рода программных продуктов и телекоммуникационных технологий (Барабанщикова, 2016, с. 28–29).

Проблема перспективности профессии и дальнейшего профессионального развития является важной для подрастающих поколений. В связи с этим в настоящее время профессиональные предпочтения молодежи значительно расширились за счет выбора профессий и специальностей информационного типа (программист, IT-специалист, специалист по анализу больших данных, специалист по облачным сервисам, разработчик интеллектуальных систем, оператор банковской сферы, бизнес-аналитик, экономист-кибернетик и др.). К информационному типу относится множество достаточно разнородных профессий, среди которых одна из самых распространенных — программист, включающая такие разновидности (специальности), как разработчик программного обеспечения (ПО), тестировщик программ и т. п. Так, по официальным данным конференции Intel iStep 2015, в мире существует более 19 миллионов программистов, что уже составляет 0,25 % от всей популяции человечества (Intel iStep, 2015). Данный факт подтверждает быстрый рост удельного веса профессий информационного типа на рынке труда.

Отмеченные обстоятельства обуславливают высокую практическую и теоретическую значимость изучения субъектов труда профессий информационного типа. Уже начиная с 2001 года фундаментально обосновано выделение нового базового типа деятельности, названного субъектно-информационным, в котором доминирует взаимодействие не с людьми или материальными объектами, а с информацией (Леньков, 2001, 2002, 2012, 2016, 2020; Карпов, Леньков, 2006, 2007). Это внесло существенный вклад в развитие теории деятельности за счет расширения известной дихотомии базовых типов деятельности, включающей субъект-объектный и субъект-субъектный типы, до триады, дополненной субъектно-информационным типом. Эти

три общих, базовых типа деятельности (далее для краткости будем называть их объектным, субъектным и информационным соответственно) естественным образом проявляются и в сфере профессиональной деятельности (сфера труда). Информационный тип труда обладает важной психологической спецификой, отличающей его от объектного и субъектного по структурно-функциональной организации деятельности (Карпов, Леньков, 2006, 2007; Леньков, 2020).

Вместе с тем исследования конкретной психологической специфики (особенности психических процессов, свойств, состояний) субъектов труда в профессиях информационного типа до настоящего времени встречаются относительно редко, а их результаты остаются разрозненными и фрагментарными. Формально одноименная профессиональная деятельность (например, IT-специалист) в разных странах может весьма существенно отличаться в силу глубокой социально-экономической и социокультурной обусловленности профессионального труда (Рубцова, 2015). В связи с этим в рамках данного исследования мы сфокусировались на изучении труда информационного типа, характерного для актуальных российских условий.

**Цель исследования** — систематизировать и обобщить психологические особенности субъектов труда в профессиях информационного типа.

**Методы и доказательная база исследования.** Ключевым методом исследования являлся систематический анализ научной литературы, посвященной теоретическому и эмпирическому изучению психических процессов, состояний и свойств субъектов труда в профессиях информационного типа.

Доказательную базу исследования составили научные публикации, размещенные в таких русскоязычных базах данных, как Elibrary, электронные ресурсы Российской государственной библиотеки (РГБ), сайты ведущих российских вузов, Высшей аттестационной комиссии (ВАК).

Первоначальный поиск работ осуществлялся по поисковым запросам, связанным с деятельностью информационного характера, профессиями информационного типа (в частности, программист, IT-специалист и др.) и психологическими особенностями деятельности в условиях информатизации, цифровизации и т. п. В результате в первичный перечень было включено 97 работ.

На следующем этапе был сформирован итоговый перечень из четырнадцати исследований, включенных в наш анализ, которые были отобраны из первичного перечня по следующим содержательным критериям:

- изучение трудовой деятельности в профессиях, которые содержательно относятся к информационному типу;
- наличие эмпирической выборки, включающей субъектов труда, которые выполняли профессиональную деятельность информационного типа либо (в отдельных случаях) только осваивали подобную деятельность на старших курсах профильного высшего образования (Васильева, 2014; Монгуш, 2013; Селиванов, 2019) или выполняли деятельность информационного типа при решении проблемных ситуаций в рамках специально организованного эксперимента (Савицкий, 2020);
- дата публикации — не позднее 2013 года (в период интенсивного развития цифровизации в нашей стране).

Краткая характеристика эмпирических выборок рассматриваемых современных исследований психологических особенностей субъектов труда в профессиях информационного типа, упорядоченных по году публикации, приведена в таблице 1.

Таблица 1

Рассматриваемые исследования психологических особенностей субъектов труда в профессиях информационного типа и их эмпирические выборки

| № | Автор(ы)<br>(ссылка на источник)                             | Рассматриваемые профессии информационного типа   | Выборка   |
|---|--|--|---|
| 1 | Е. И. Шумейко,<br>Л. А. Верещагина<br>(2020)                 | IT-специалист  | 95 IT-специалистов (средний стаж работы — 6 лет), 15 студентов выпускных курсов. Средний возраст по выборке — 27 лет  |
| 2 | В. А. Чикер,<br>А. С. Гошко<br>(2020)                        | Программист,<br>IT-маркетолог  | 120 сотрудников IT-компаний, в том числе 60 разработчиков информационных продуктов (программисты), 60 маркетологов  |
| 3 | А. В. Савицкий<br>(2020)                                     | Работа с интерактивными цифровыми технологиями   | 120 человек, набранных посредством социальных сетей vk.com и facebook.com (возраст — от 17 до 36 лет; 62 мужчины, 58 женщин), в том числе 60 человек, осуществляющих интерактивное взаимодействие с цифровой средой и составивших экспериментальную группу (ЭГ); 60 человек, не использовавших подобного взаимодействия, включенных в контрольную группу (КГ)                 |
| 4 | Н. Н. Лепехин<br>(2020)                                      | Программист,<br>руководитель IT-проекта  | 113 программистов и руководителей IT-проектов (стаж работы — от 1 до 5 лет, возраст — от 23 до 42 лет)  |
| 5 | И. В. Забара<br>(2019)                                       | Программист  | 96 программистов-мужчин, работающих в организациях: ФГУП «Крымская железная дорога», МВД по Республике Крым, ГУП РК «Черноморнефтегаз», РПС «РТПЦ Республики Крым», ООО «Эдем»  |
| 6 | В. В. Селиванов<br>(2019)                                    | IT-специалист  | 24 выпускника бакалаврита технических направлений, регулярно взаимодействующих с виртуальной средой (10 женщин, 14 мужчин, возраст — от 22 до 24 лет)   |
| 7 | Г. А. Фофанова,<br>А. Г. Бутько,<br>А. С. Солодухо<br>(2018) | Программист  | 100 программистов IT-компаний, в том числе 24 женщины, 76 мужчин; возраст — от 18 до 50 лет (средний возраст — 29 лет); стаж работы программистом — от 4 месяцев до 17 лет  |
| 8 | Д. С. Рубцова<br>(2017)                                      | Экономические специальности  | 126 студентов и 125 работающих по экономическим специальностям специалистов (стаж работы — от 1 до 5 лет)   |
| 9 | В. В. Барабанщикова<br>(2016)                                | Банковский служащий, оператор контакт-центра, менеджер IT-проектов, веб-дизайнер, верстальщик, программист | 236 банковских служащих; 135 операторов контакт-центра (89 женщин, 46 мужчин; средний возраст — 23 года; средний стаж работы в должности оператора — 11 месяцев); 52 сотрудника проектных групп в области IT, в том числе менеджеры IT-проектов, веб-дизайнеры, верстальщики, программисты (20 женщин, 32 мужчины; возраст — от 21 до 59 лет, стаж работы — от 0,5 до 42 лет) |

| №  | Автор(ы)<br>(ссылка на источник) | Рассматриваемые<br>профессии<br>информационного<br>типа  | Выборка  |
|----|----------------------------------|--|--|
| 10 | М. Е. Опарина<br>(2015)          | Программист,<br>научный со-<br>трудник в сфере<br>IT, тестировщик<br>ПО, аналитик,<br>руководитель<br>IT-<br>подразделения | 120 сотрудников следующих организаций: ФГУП ГОС НИИ «Тест», ОАО «Промышленные информационные системы», E-legion, научно-технический центр «Технологии информационных систем», Санкт-Петербургский институт информатики и автоматизации РАН, ООО «Научно-производственная компания «Ленпромавтоматика»), в том числе 47 программистов, 17 научных сотрудников, 23 тестировщика ПО, 20 аналитиков, 13 руководителей IT-подразделений |
| 11 | Т. И. Васильева<br>(2014)        | Программист  | 40 студентов третьего курса очного отделения специальности «Вычислительные машины, комплексы, системы и сети» Южно-Уральского государственного университета (ЮУрГУ)  |
| 12 | А. А. Журавлева<br>(2013)        | IT-специалист  | 217 специалистов компании ООО «Эквиджен Сервисис», занимающихся разработкой ПО (63 женщины, 154 мужчины; возраст — от 26 до 35 лет)  |
| 13 | Ч. Н. Монгуш<br>(2013)           | Экономист,<br>архитектор   | 700 человек (376 женщин, 324 мужчины), в том числе 497 студентов Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета и 203 студента Тувинского государственного университета (возраст от 16 до 27 лет; 149 студентов первого курса, 296 — третьего курса и 255 — пятого курса обучения; будущих инженеров — 331*, экономистов — 229, архитекторов — 140)   |
| 14 | А. С. Соколова<br>(2013)         | IT-специалист<br>службы техни-<br>ческой под-<br>держки  | 306 IT-специалистов служб технической поддержки (возраст — от 21 до 47 лет; стаж работы — более одного года)   |

*Примечания:* IT — информационные технологии (information technology), ПО — программное обеспечение; ср. — средний, ЭГ — экспериментальная группа, КГ — контрольная группа.

\* В рамках нашего исследования эта часть выборки выступает в качестве контрольной группы

**Результаты и их обсуждение.** Проведенный анализ показал, что в современной научной литературе выделено множество разнородных психологических характеристик представителей тех или иных профессий информационного типа и обратим.

Выделим из подобных характеристик такие, которые могут и должны быть отнесены именно к психологическим особенностям субъектов труда в профессиях информационного типа, и обратим внимание не только на их содержание, но и на процедуру и контекст выявления и обоснования в соответствующих исследованиях.

Знаковым направлением, определяющим развитие цифровой экономики, выступает интеллектуализация, которая к приоритетным задачам современного образования относит формирование у обучающихся особого интеллектуального стиля (стиль мышления), подразумевающего в том числе широкое использование функциональных возможностей современных цифровых технологий. Это проявляется также и непосредственно в сфере профессионального труда. Так, при прогнозировании успешной профессиональной деятельности высокие требования предъявляются к личностным и профессиональным качествам претендентов, характеризующим особенности и стили их мышления: рефлексивности, толерантности к неопределенности, гибкости и критичности мышления и др.

Как показала Д. С. Рубцова, психологические детерминанты стиля мышления у представителей различных типов профессий могут существенно отличаться. В процессе сравнительного анализа подобных детерминант у представителей профессий типа «человек — знак», по типологии Е. А. Климова, использующей в качестве классификационного основания предмет труда, который в нашей терминологии относится, очевидно, к информационному типу профессий, ею были выявлены специфические психологические детерминанты стилей мышления экономистов. Эти детерминанты в той или иной степени отличаются от аналогичных для одноименных стилей мышления, проявляемых представителями других типов профессий, например «человек — человек», «человек — природа», которые в рамках нашего подхода представляют объектный и субъектный обобщенные типы профессий.

Установлено, что на инициативный стиль мышления активирующее влияние оказывают ригидность актуальная и ригидность как состояние, ценности, автономность, предметная эргичность, а ингибиторное влияние — спонтанность и социальный темп.

Критический стиль активируют спонтанность, пессимизм, преморбидная ригидность, социальная эмоциональность; ингибиторное влияние на него оказывает положительный взгляд на межличностные отношения (так называемый взгляд на природу человека).

Развитию управленческого стиля мышления способствуют потребность в познании, спонтанность, социальная эргичность, эмоциональность.

На практический стиль активирующее влияние оказывают оптимизм, автономность, социальный темп, эмоциональность, взгляд на природу человека; ингибиторное влияние — социальная эргичность (Рубцова, 2017, с. 19–20).

Е. И. Шумейко, Л. А. Верещагина (2020) рассмотрели потребностно-мотивационные особенности субъектов труда профессий информационного типа. Они изучили содержание внутренних мотивов IT-специалистов (как работающих, так и находящихся на стадии профессионального становления в процессе вузовской подготовки) во взаимосвязи с разнородными показателями проактивного поведения, которые, с нашей точки зрения, можно рассматривать в качестве индикаторов выраженности потребностей в соответствующих проявлениях этого поведения. Авторами были выявлены следующие особенности IT-специалистов: высокая степень сформированности и выраженности таких внутренних мотивов профессиональной деятельности, как удовлетворенность процессом труда, самореализация и ощущение свободы, а также высокие показатели индикаторов потребностей

в проактивном поведении, к которым относятся общая удовлетворенность жизнью, удовлетворенность работой и самооффективность. Средний уровень последней у IT-специалистов статистически достоверно превышает среднепопуляционный уровень (Шумейко, Верещагина, 2020).

В. А. Чикер и А. С. Гошко (2020) подошли к анализу профессиональной деятельности информационного типа с широких методологических позиций, характеризующих современное информационное общество, в котором сфера информационных технологий выступает в качестве динамично развивающейся отрасли с постоянной конкуренцией внутри нее. По их мнению, новый социальный феномен конкурентного преимущества включает в себя не только уникальный интеллектуальный продукт программистов, но и коммуникативную структуру организации, позволяющую сотрудникам обмениваться информацией с целью решения интеллектуальных задач. Для выявления такой структуры они используют метафорическое описание организации в рамках подхода G. Morgana и др. (Чикер, 2020). Опираясь на данные представления, исследователи выявили следующие особенности представителей различных видов труда, относящихся к информационным профессиям: статистически значимо более высокие показатели метафор «организма» и «мозга» и более низкие — «культуры» и «механизма» у программистов, по сравнению с IT-маркетологами; более низкий уровень удовлетворенности коммуникацией в организации у программистов, а также межполовые различия у выборки в целом, проявляющиеся в преобладании метафор «механизма» и «культуры» у женщин, «организма» и «мозга» — у мужчин (Чикер, Бошко, 2020, с. 971).

Таким образом, авторы пришли к общему выводу о том, что метафорические образы сотрудников IT-компаний, используемые для описания организации и принятых в ней каналов коммуникации, различаются в зависимости от пола и конкретного вида труда. Вид труда определяет также степень удовлетворенности сотрудников коммуникацией в организации. Данные выводы интересны, так как открывают новые аспекты и пути обеспечения координации и интеграции труда IT-сотрудников различных специальностей (а также разного пола) в целях общего повышения эффективности труда и успешного развития организации.

В. В. Барабанщиковой (2016) было проведено исследование психологических особенностей представителей различных видов труда, относящихся к профессиям информационного типа. У сотрудников операционных отделов ею был выявлен высокий уровень профессионального стресса, свидетельствующий об их недостаточной адаптированности к стрессогенным условиям работы и стрессоустойчивости, выраженном уровне тревоги и депрессии, наличии психосоматических реакций и нарушений сна (Барабанщикова, 2016, с. 64–69).

У большинства операторов контакт-центра, представляющих современный труд с широким применением компьютерных средств для выполнения трудовых задач, был обнаружен специфический синдром профессионального стресса, главным источником которого являются разнообразие и сложность профессиональных задач (Барабанщикова, 2016, с. 83–85).

Кроме того, в исследовании В. В. Барабанщиковой участвовали сотрудники проектных групп (численностью от 3 до 7 человек), занимающихся совместными, скоординированными разработками в области IT в рамках рабочих групп (это весьма важно): менеджеры IT-проектов, осуществляющие координацию работы всех остальных участников группы; веб-дизайнеры, которые разрабатывают дизайн приложения или сайта (художники-иллюстраторы, фотографы, технические дизайнеры, шрифтовики и др.); верстальщики, которые из графических ма-

кетов, подготовленных дизайнерами, создают гипертекстовые веб-страницы с подготовленными для интернета изображениями; программисты, которые выбирают целесообразный язык программирования и создают программную основу сайта (Барабанщикова, 2016, с. 136–137).

Было установлено, что сотрудники ИТ-проектных групп имели высокий уровень потенциальной мотивации трудовой деятельности, формирующийся в основном за счет таких характеристик работы, как разнообразие задач, их сложность и высокая автономность сотрудников; относительно невысокий уровень профессионального стресса, свидетельствующий о хорошей адаптированности к стрессогенным условиям работы и стрессоустойчивости; невысокий уровень прокрастинации, который был существенно выше у сотрудников, испытывавших острый и хронический профессиональный стресс (Барабанщикова, 2016, с. 138–148).

Таким образом, результаты исследования позволяют заключить, что психологические особенности эмоционально-волевой сферы субъектов труда в профессиях информационного типа существенно детерминированы конкретным видом труда. Например, если для сотрудников ИТ-проектных групп в целом характерна высокая стрессоустойчивость, то для сотрудников операционных отделов банков и операторов контакт-центра, наоборот, низкая, недостаточная для успешного и устойчивого выполнения профессиональной деятельности.

Психологи из Белоруссии Г. А. Фофанова, А. Г. Бутько, А. С. Солодухо рассмотрели толерантность к неопределенности как детерминанту рабочей мотивации программистов и установили, что у программистов, негативно относящихся к фактору новизны, статистически значимо сильнее, чем у тех, кто к этому фактору относился позитивно, выражены мотивы «завершенность задания», «обратная связь от работы» и «автономия». Это можно объяснить желанием программистов, которые испытывали определенный дискомфорт при столкновении с новыми обстоятельствами или информацией, зарекомендовать себя перед руководством и коллегами с хорошей стороны, доказать свою способность самостоятельно справиться со всеми трудностями. Помимо этого, у программистов, толерантно относившихся к сложным задачам, был сильнее, чем у программистов с негативным отношением к фактору сложности, мотив «взаимодействие», но слабее — мотив «ответственность за работу». Это могло быть связано с более развитой у первых потребностью в сотрудничестве и общении с коллегами, обуславливающей более толерантное отношение к неопределенности в расчете на возможную помощь со стороны напарников, «побочным эффектом» чего являлось некоторое снижение стремления к личной ответственности за работу.

По аналогичным причинам у программистов, толерантно относящихся к неопределенности, в отличие от негативно относящихся к ней, слабее были мотивы «ответственность за работу» и «осознаваемый смысл работы» (Фофанова, Бутько, Солодухо, 2018, с. 71–72).

И. В. Забара (2019) выделила в качестве важной детерминанты эмоционального выгорания программистов четыре типа их ценностно-смыслового отношения к труду: ценностный, потребностно-технологический, средственный и диффузный.

Ценностный тип отношения характеризовался выраженностью ценностей профессиональной деятельности, творчества, познания, мотивов преобразования и достижения, потребности в свободе; высоким уровнем удовлетворенности трудом и успешности профессиональной деятельности. У представителей потребностно-технологического типа было осознание профессиональной деятельности как цели и выражены утилитарный, кооперативный и коммуникативный мотивы, потребности

в результате, процессе и альтруизме; высокий уровень удовлетворенности трудом и средний — успешности профессиональной деятельности. Средственный тип отличался осознанием профессиональной деятельности как средства, выраженностью утилитарного, преобразовательного и кооперативного мотивов, потребности в свободе; высоким уровнем удовлетворенности трудом; средним и низким уровнями успешности профессиональной деятельности. Диффузному типу были свойственны вариативность осознания профессиональной деятельности как ценности, цели или средства; выраженность утилитарного, преобразовательного, кооперативного и конкурентного мотивов, потребностей в результате и свободе; высокий и средний уровни удовлетворенности трудом; средний уровень успешности профессиональной деятельности (Забара, 2019, с. 14–15).

А. В. Савицким (2020) в процессе исследования структурных компонентов личности, обуславливающих процесс принятия рискованного решения в проблемной ситуации, заданной интерактивным форматом взаимодействия, рассматривалось смещение полюса взаимодействия человека с информацией в системе «субъект — объект» ближе к полюсу отношений «субъект — субъект» и гибкость взаимодействия человека с информацией в интернете. Было выявлено, что при взаимодействии пользователей с интерактивными технологиями (с обратной связью, основанной на диалогических коммуникативных моделях) повышается выраженность их субъектной активности, что выражается в большей эмоциональной напряженности в процессе принятия решений, а также склонности подвергать рефлексии не саму ситуацию, а свое поведение в предъявляемых обстоятельствах (Савицкий, 2020, с. 26).

Т. И. Васильева (2014) в рамках изучения профессионального самосознания будущих программистов выявила противоречия в развитии их метакогнитивных способностей, которые выражались в сочетании высокого уровня выраженности метакогнитивной активности и метакогнитивных знаний с низким уровнем по шкалам «концентрация» и «управление временем» (по методике М. М. Кашапова, Ю. В. Скворцовой). Также она обнаружила приоритетную позицию направленности личности на дело (по Б. Бассу), смысложизненных ориентаций «Цели жизни» и «Локус контроля — ответственность за жизнь», а также высокую выраженность таких показателей способностей к межличностному взаимодействию, как «контактность», «принятие агрессии» и «межличностная чувствительность» (по «Самоактуализационному тесту (САТ)» Ю. Е. Алешинной и др.) (Васильева, 2014, с. 1442–1444).

Выявление психологических особенностей IT-специалистов в интересах повышения их профессиональной компетентности рассматривается в работе А. А. Журавлевой (2013), в которой для профессионального взаимодействия с целью обмена знаниями выделены четыре ролевые позиции: 1) «критика», которая не принимает идеи других специалистов, критически оценивает их, в случае своего несогласия выражает антагонизм и усиливает напряжение в групповом обсуждении, не доверяет руководителю и коллегам, не разделяет общих целей и ценностей, отличается упрямством и стремлением к доминированию; 2) «командный игрок», доверяющий коллегам, при обмене знаниями выражающий солидарность, ослабляющий напряжение, дающий информацию, выражающий неприятие лишь пассивно и ищущий предложения по решению; 3) «новичок», который ищет информацию, выражает пассивное принятие мнений других, обладая интернальным локусом контроля; 4) «предлагающий решения», который формулирует свои предложения по решению, ищет компромиссную оценку, обладает экстернальным локусом контроля (Журавлева, 2013, с. 22).

В качестве обобщенного показателя профессиональных коммуникативных способностей IT-специалистов можно, с нашей точки зрения, использовать рассматриваемый уровень их включенности в процесс обмена знаниями. А. А. Журавлевой установлено, что для IT-специалистов с высоким уровнем включенности характерны общительность, дружелюбие, эмоциональная стабильность, ориентация на социальное одобрение, доминантность, смелость, практичность, а с низким — отсутствие доверия, сдержанность, осторожность, жесткость, независимость (Журавлева, 2013, с. 22–23).

М. Е. Опарина исследовала трудовую мотивацию специалистов сферы IT в государственных и коммерческих организациях с разными типами организационной культуры. Ею было установлено, что для сотрудников государственных IT-организаций с доминированием иерархического и адхократического типов организационной культуры характерны мотивация к достижению успеха, а также такие проявления внутренней мотивации, как интерес к процессу трудовой деятельности и ответственность за результаты работы, в то время как для сотрудников коммерческих IT-организаций с доминированием кланового типа организационной культуры — мотивация избегания неудач, а также такие проявления внешней положительной мотивации, как уровень заработной платы и уважение со стороны коллег (Опарина, 2015, с. 23–24).

В. В. Селиванов при изучении личностной детерминации работы в виртуальной реальности выявил психологические предикторы позитивного отношения IT-специалистов к активному и эффективному использованию программ виртуальной реальности, не приводящему к формированию аддикций, которые представляют собой сочетание следующих свойств: совестливости, психологической устойчивости, психической уравновешенности, низкого уровня психотизма, развитой воли (Селиванов, 2019, с. 113).

Н. Н. Лепехин, исследовав проактивность программистов и руководителей IT-проектов (scrum-master / project owner / manager) — членов Agile-команд, использующих фреймворки (Scrum, Kanban, Lean и др.), установил, что предикторами инициативности таких специалистов являются самооценка, удовлетворенность трудом и командой (Лепехин, 2020).

Ч. Н. Монгуш провела сравнительный анализ субъектных, индивидуально-личностных свойств представителей группы профессий информационного типа, в том числе профессионального самоопределения студентов инженерных, экономических и архитектурных специальностей на разных этапах обучения. Результаты ее исследования показали, что мотивация профессионального самоопределения студентов профессий группы «человек — знак» (архитекторы и экономисты) с высоким уровнем склонности к соответствующей профессии характеризуется сильной выраженностью познавательного фактора и преобладанием факторов с позитивными социальными мотивами и смыслами, а также большей, по сравнению со студентами-инженерами, идеалистичностью (Монгуш, 2013, с. 23).

Информационные технологии начинают играть все большую роль в профессиональной деятельности людей, прежде не связанных с ними напрямую, поэтому А. С. Соколова изучила труд IT-специалистов службы технической поддержки, обладающих знаниями в сфере IT, которые являются связующим звеном между службой IT и пользователями информационных систем, обеспечивая поддержание программно-цифровой базы организаций. Ею были эмпирически обоснованы профессионально важные качества успешного IT-специалиста службы поддержки, основными из которых являются эмоциональная устойчивость, коммуникативные и математические способности, навыки постановки вопросов, стрессоустойчивость, уверенность в себе (Соколова, 2013, с. 16).

В результате сравнения, систематизации и обобщения разнородных рассмотренных выше психологических характеристик представителей профессий информационного типа нами были выделены обобщенные психологические особенности субъектов труда в данных профессиях, упорядоченные по сферам психики и отражающие качественно относительно однородные психические феномены, процессы, состояния, свойства, упорядоченные по сферам психики (табл. 2).

Таблица 2

Обобщенные психологические особенности (по сферам психики) субъектов труда в профессиях информационного типа

| Профессии или специальности   | Психологические особенности   | Источники                 |
|---|---|---------------------------|
| <i>1. Когнитивная сфера психики</i>   |   |                           |
| Представители экономических специальностей  | Специфические психологические детерминанты стилей мышления (инициативный, критический, управленческий, практический)  | Рубцова, 2017             |
| Участники эксперимента, осуществляющие интерактивное взаимодействие с цифровой средой | Выраженная субъектная активность, эмоциональная напряженность в процессе принятия решений, склонность подвергать рефлексии не саму ситуацию, а свое поведение в предъявляемых обстоятельствах   | Савицкий, 2020            |
| Будущие программисты  | Высокий уровень выраженности метакогнитивной активности и метакогнитивных знаний при низкой концентрации и способности управлять временем   | Васильева, 2014           |
| IT-специалисты службы технической поддержки   | Математические способности и навыки постановки вопросов   | Соколова, 2013            |
| <i>2. Потребностно-мотивационная сфера психики</i>                                    |   |                           |
| IT-специалисты  | Специфические доминирующие внутренние мотивы (удовлетворенность процессом труда, самореализация, ощущение свободы); высокая индикация потребностей в проактивном поведении (самоэффективность, удовлетворенность жизнью, удовлетворенность работой)   | Шумейко, Верещагина, 2020 |
| Сотрудники IT-проектных групп   | Высокий уровень потенциальной мотивации трудовой деятельности; невысокий уровень прокрастинации, повышающийся под влиянием острого и хронического профессионального стресса   | Барабанщикова, 2016       |
| Программисты  | Ведущие мотивы: обратная связь от работы, ответственность за работу, осознаваемый смысл работы, автономия и завершенность задания (при дефиците толерантности к неопределенности или ее составляющим); взаимодействие (при выраженной толерантности к неопределенности или ее составляющим) | Фофанова, 2018            |

Продолжение таблицы 2

| Профессии или специальности                                    | Психологические особенности  | Источники           |
|--|--|---------------------|
| Специалисты сферы ИТ   | Экономический тип организации (государственная/коммерческая) и доминирующий тип организационной культуры как детерминанты трудовой мотивации   | Опарина, 2015       |
| ИТ-специалисты   | Совестливость, психологическая устойчивость, психическая уравновешенность, низкий уровень психотизма, развитая воля как психологические предикторы позитивного отношения к активному использованию программ виртуальной реальности   | Селиванов, 2019     |
| Будущие экономисты и архитекторы                               | Большая идеалистичность и меньшая практичность мотивов профессионального самоопределения у студентов группы профессий «человек — знак» (архитекторы и экономисты), по сравнению со студентами группы профессий «человек — техника» (инженеры) с высоким уровнем склонности к соответствующей профессии | Монгуш, 2013        |
| <i>3. Коммуникативная сфера психики</i>                        |  |                     |
| Сотрудники ИТ-компаний   | Различные метафорические образы сотрудников ИТ-компаний, характеризующие внутриорганизационную коммуникацию, а также удовлетворенность сотрудников коммуникацией в организации в зависимости от пола и вида труда  | Чикер, Гошко, 2020  |
| ИТ-специалисты   | Различная включенность в процесс обмена знаниями субъектов труда с разными уровнями выраженности такого обобщенного показателя профессиональных коммуникативных способностей   | Журавлева, 2013     |
| ИТ-специалисты службы технической поддержки                    | Коммуникативные способности  | Соколова, 2013      |
| <i>4. Эмоционально-волевая сфера психики</i>                   |  |                     |
| Сотрудники ИТ-проектных групп                                  | Относительно невысокий уровень воспринимаемого профессионального стресса, свидетельствующий о наличии достаточной стрессоустойчивости;   | Барабанщикова, 2016 |
| Сотрудники операционных отделов банков                         | Высокий уровень профессионального стресса, свидетельствующий о недостаточной стрессоустойчивости   |                     |
| Сотрудники контакт-центра                                      | Специфический синдром профессионального стресса  |                     |
| Программисты и руководители ИТ-проектов в составе Agile-команд | Самооценка, удовлетворенность трудом, удовлетворенность командой как предикторы инициативности   | Барабанщикова, 2016 |
| ИТ-специалисты службы технической поддержки                    | Эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость, уверенность в себе  | Соколова, 2013      |

| Профессии или специальности                                      | Психологические особенности   | Источники       |
|--|---|-----------------|
| <i>5. Сфера психики, отвечающая за социальное взаимодействие</i> |   |                 |
| Будущие программисты   | Высокая выраженность способностей к межличностному взаимодействию: контактности, принятия агрессии, межличностной чувствительности  | Васильева, 2014 |
| IT-специалисты   | Четыре ролевые позиции: критик, командный игрок, новичок и предлагающий решения, представители которых отличаются по личностным свойствам социального взаимодействия                            | Журавлева, 2013 |
| <i>6. Ценностно-смысловая сфера психики</i>                      |   |                 |
| Программисты   | Четыре различных типа ценностно-смыслового отношения к труду: ценностный, потребностно-технологический, средственный и диффузный, детерминирующие специфику проявления эмоционального выгорания | Забара, 2019    |
| Будущие программисты   | Доминирование направленности личности на дело, а также смысложизненных ориентаций «Цели жизни» и «Локус контроля — ответственность за жизнь».   | Васильева, 2014 |

*Примечание:* характеристики эмпирических выборок приведены в таблице 1.

**Выводы.** Множество характерных особенностей представителей информационных профессий выделено в когнитивной и потребностно-мотивационной сферах, более узкий спектр особенностей представлен в коммуникативной и эмоционально-волевой сферах, а наименее исследованными являются ценностно-смысловая сфера психики и та, которая отвечает за социальное взаимодействие. Это определяет не только перспективы продолжения нашего исследования, но и необходимость более широкого психологического рассмотрения специфики субъектов труда профессий информационного типа, сфокусированных на выявленных проблемах.

#### Список источников

1. Барабанщикова В. В. Профессиональные деформации в профессиях инновационной сферы : дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2016. — 359 с.
2. Васильева Т. И. Особенности профессионального самосознания будущих программистов // Наука ЮУрГУ. Материалы 66-й научной конф. — Челябинск : Южн.-Урал. гос. ун-т, 2014. — С. 1438–1446.
3. Журавлева А. А. Ролевые позиции участников процесса обмена знаний в организации (на примере компании информационных технологий) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2013. — 24 с.
4. Забара И. В. Эмоциональное выгорание у программистов с различным ценностно-смысловым отношением к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ростов-н/Д, 2019. — 24 с.
5. Карпов А. В., Леньков С. Л. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера. — Тверь : Твер. гос. ун-т, 2006. — 448 с.
6. Карпов А. В., Леньков С. Л. Профессиональная деятельность информационного характера как предмет психологического исследования // Ярославский психологический вестник. — 2007. — № 20. — С. 5–15.

7. Леньков С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям. — Тверь, 2001. — 128 с.
8. Леньков С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям деятельности. — Тверь, 2002. — 112 с.
9. Леньков С. Л. Психологическая типология профессиональной деятельности информационного характера // Психология и психотехника. — 2012. — № 4 (43). — С. 72–83.
10. Леньков С. Л. Методология субъектно-информационного подхода к психологическим исследованиям деятельности // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. — М., 2016. — С. 164–169.
11. Леньков С. Л. Субъектно-информационный подход к пониманию действия в киберпространстве // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы : материалы Всерос. науч. конф. / отв. ред. А. В. Карпов. — 2020. — С. 47–50.
12. Лепехин Н. Н. Самооценка и удовлетворенность работой как предикторы инициативности в Agile — командах // Ананьевские чтения 2020 : материалы Междунар. науч. конф. — СПб. : Скифия-принт, 2020. — С. 274–275.
13. Монгуш Ч. Н. Профессиональное самоопределение студентов инженерных и экономических специальностей на разных этапах обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2013. — 26 с.
14. Опарина М. Е. Особенности трудовой мотивации специалистов сферы информационных технологий в государственных и коммерческих организациях с разными типами организационной культуры : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2015. — 25 с.
15. Рубцова Д. С. Психологические детерминанты развития стилей мышления у представителей различных типов профессий : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ростов-н/Д, 2017. — 23 с.
16. Рубцова Н. Е. Основные направления классификаций профессиональной деятельности // Психология и психотехника. — 2015. — № 5 (80). — С. 501–510.
17. Савицкий А. В. Личностные особенности принятия рискованных решений в интерактивной цифровой среде : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2020. — 28 с.
18. Селиванов В. В. Личностная детерминация работы в виртуальной реальности // Психология когнитивных процессов. — Смоленск : Смолен. гос. ун-т, 2019. — С. 111–117.
19. Соколова А. С. Психологическое сопровождение повышения профессиональной успешности специалистов службы технической поддержки : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Тверь, 2013. — 25 с.
20. Фофанова Г. А., Бутько А. Г., Солодуха А. С. Рабочая мотивация программистов с различной толерантностью к неопределенности // Журнал Белорусского государственного университета. Сер. «Философия. Психология». — 2018. — № 2. — С. 68–73.
21. Чикер В. А., Гошко А. С. Коммуникативная структура организации в метафорических образах сотрудников ИТ-компаний // Ананьевские чтения : материалы Междунар. науч. конф. — СПб. : Скифия-принт, 2020. — С. 970–971.
22. Шумейко Е. И., Верещагина Л. А. Внутренняя мотивация как предиктор проактивного поведения ИТ-специалистов // Ананьевские чтения : материалы Междунар. науч. конф. — СПб. : Скифия-принт, 2020. — С. 323–324.
23. Intel iStep 2015: сколько в мире программистов? — URL : <https://3dnews.ru/912876> (дата обращения: 19.06.2021).

## References

1. Barabanshnikova V. V. *Professional'nye deformacii v professijah innovacionnoj sfery* [Professional Deformations in Innovative Careers]. Moscow, 2016, 359 p. (In Russian).
2. Vasil'eva T. I. The Peculiarities of Novice Programmers' Professional Self-Awareness. *Nauka Juzhno-ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Materialy 66-j nauchnoj konferencii* [Research at South Ural State University: Proceedings of the 66th Research Conference]. Chelyabinsk, South Ural State University Publ., 2014, pp. 1438–1446. (In Russian).

3. Zhuravleva A. A. *Rolevye pozicii uchastnikov processa obmena znanij v organizacii (na primere kompanii informacionnyh tehnologij)* [The Roles Played by the Participants of the Learning Process in an Organization (at the example of an IT company)]. St. Petersburg, 2013, 24 p. (In Russian).

4. Zabara I. V. *Jemocional'noe vygoranie u programmistov s razlichnym cennostno-smyslovym otnosheniem k professional'noj dejatel'nosti* [Emotional Burnout of Programmers with Different Value-Based Attitude to Professional Activities]. Rostov-on-Don, 2019, 24 p. (In Russian).

5. Karpov A. V., Len'kov S. L. *Strukturno-funkcional'noe stroenie professional'noj dejatel'nosti informacionnogo haraktera* [Structural and Functional Aspects of Professional Activities Related to Information Technologies]. Tver, Tver State University Publ., 2006, 448 p. (In Russian).

6. Karpov A. V., Len'kov S. L. Professional Activities Related to Information Technologies as a Subject of Psychological Research. *Jaroslavskij psihologicheskij vestnik* [Yaroslavl Psychological Bulletin]. 2007, no. 20, pp. 5–15. (In Russian).

7. Len'kov S. L. *Sub#ektno-informacionnyj podhod k psihologicheskim issledovanijam* [Subjective-Informative Approach to Psychological Research]. Tver, 2001, 128 p. (In Russian).

8. Len'kov S. L. *Sub#ektno-informacionnyj podhod k psihologicheskim issledovanijam dejatel'nosti* [Subjective-Informative Approach to the Psychological Research of Activities]. Tver', 2002, 112 p. (In Russian).

9. Len'kov S. L. Psychological Typology of Professional Activities Related to Information Technology. *Psihologija i psihotekhnika* [Psychology and Psychotechnology]. 2012, no. 4 (43), pp. 72–83. (In Russian).

10. Len'kov S. L. Methodology of Subjective and Informative Approach to Psychological Research. *Gumanitarnye osnovanija social'nogo progressa: Rossija i sovremennost' : sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Humanitarian Foundation of Social Progress: Russia and Modernity: Proceedings of an International Research Conference]. Moscow, 2016, pp. 164–169. (In Russian).

11. Len'kov S. L. Subjective-Informative Approach to Understanding Actions in Cyberspace. *Jaroslavskaja psihologicheskaja shkola: istorija, sovremennost', perspektivy : materialy Vserosijskoj nauchnoj konferencii* [Yaroslavl Psychological School: History, Modernity, Prospects: Proceedings of an All-Russian Research Conference]. Karpov A. V. (ed.). 2020, pp. 47–50. (In Russian).

12. Lepehin N. N. Self-esteem and Work Satisfaction as Predictors of Initiative in Agile Teams. *Anan'evskie chtenija : materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Ananyev Readings 2020: Proceedings of an International Research Conference]. St. Petersburg, Skifija-print Publ., 2020, pp. 274–275. (In Russian).

13. Mongush Ch. N. *Professional'noe samoopredelenie studentov inzhenernyh i jekonomicheskikh special'nostej na raznyh jetapah obuchenija* [Novice Engineers' and Economists' Vocational Self-Determination]. St. Petersburg, 2013, 26 p. (In Russian).

14. Oparina M. E. *Osobennosti trudovoj motivacii specialistov sfery informacionnyh tehnologij v gosudarstvennyh i kommercheskih organizacijah s raznymi tipami organizacionnoj kul'tury* [Peculiarities of Labour Motivation in Information Technology Specialists of State and Commercial Organizations with Different Organizational Types]. St. Petersburg, 2015, 25 p. (In Russian).

15. Rubcova D. S. *Psihologicheskie determinanty razvitija stilej myshlenija u predstavitelej razlichnyh tipov professij* [Psychological Determinants of Thinking Style Development in Representatives of Different Professions]. Rostov-on-Don, 2017, 23 p. (In Russian).

16. Rubcova N. E. Major Trends in Classification of Professional Activities. *Psihologija i psihotekhnika* [Psychology and Psychotechnology]. 2015, no. 5 (80), pp. 501–510. (In Russian).

17. Savickij A. V. *Lichnostnye osobennosti prinjatija riskovannyh reshenij v interaktivnoj cifrovoj srede* [Personal Peculiarities of Making Risky Decisions in an Interactive Digital Environment]. St. Petersburg, 2020, 28 p. (In Russian).

18. Selivanov V. V. Personal Determination of Work in Virtual Reality. *Psihologija kognitivnyh processov* [Psychology of Cognitive Processes]. Smolensk, Smolensk State University Publ., 2019, pp. 111–117. (In Russian).
19. Sokolova A. S. *Psihologicheskoe soprovozhdenie povyshenija professional'noj uspešnosti specialistov sluzhby tehničkoj podderzhki* [Psychological Support Aimed at Increasing Technical Support Specialists' Professional Efficiency]. Tver, 2013, 25 p. (In Russian).
20. Fofanova G. A., But'ko A. G., Soloduho A. S. Work Motivation of Programmers with Different Uncertainty Tolerance. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Filosofija. Psihologija"* [Journal of Belorussian State University. Philosophy, Psychology series]. 2018, no. 2, pp. 68–73. (In Russian).
21. Chiker V. A., Goshko A. S. The Communicative Structure of an Organization in Metaphorical Images of IT-specialists. *Anan'evskie chtenija : materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Ananyev Readings: Proceedings of an International Research Conference]. St. Petersburg, Skifija-print Publ., 2020, pp. 970–971. (In Russian).
22. Shumejko E. I., Vereshagina L. A. Intrinsic Motivation as a Predictor of IT-specialists' Proactive Behaviour. *Anan'evskie chtenija : materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Ananyev Readings: Proceedings of an International Research Conference]. St. Petersburg, Skifija-print Publ., 2020, pp. 323–324. (In Russian).
23. *Intel iStep 2015: skol'ko v mire programmistov?* [Intel iStep 2015: How many Programmers Are There in the World?]. URL : <https://3dnews.ru/912876> (accessed: 19.06.2021). (In Russian).

#### Информация об авторах

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

**Ефремова Галина Ивановна** — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, начальник отдела перспективных научных исследований Российской академии образования.

#### Information about the authors

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

**Yefremova Galina Ivanovna** — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Promising Research of the Russian Academy of Education.

Статья поступила в редакцию 10.07.2021; одобрена после рецензирования 22.07.2021; принята к публикации 22.07.2021.

The article was submitted 10.07.2021; approved after reviewing 22.07.2021; accepted for publication 22.07.2021.

## Информация для авторов

### *Условия приема и публикации научных статей*

1. Научные статьи (формат А4, межстрочный интервал 1,5, гарнитура Times New Roman, размер шрифта (кегель) 14) направляются в редколлегию журнала по электронной почте на следующие адреса: ppsjournal@365.rsu.edu.ru; n.fomina@365.rsu.edu.ru; pslfom@mail.ru

2. Для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук обязательно наличие рекомендации научного руководителя, электронный вариант которой присылается вместе со статьей отдельным файлом в формате, воспроизводящем его подпись и печать, а печатный оригинал — по почтовому адресу: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Фоминой Н. А.

3. К рассмотрению принимаются только *ранее не публиковавшиеся* научные статьи по фундаментальным и прикладным проблемам психологических и педагогических наук, обладающие *научной новизной, теоретической и практической значимостью*.

4. Статьи должны быть оформлены *в строгом соответствии с требованиями*, размещенными на официальном сайте журнала (<http://ppsjournal.rsu.edu.ru>). Статьи, не соответствующие требованиям, не публикуются и не возвращаются авторам.

5. Статьи должны быть тщательно выверены автором. При обнаружении большого количества ошибок, опечаток и т. п., а также подозрении на вирусы статья может быть отклонена решением Редакционной коллегии.

6. Все статьи, принятые к рассмотрению, в обязательном порядке проверяются на корректность заимствований и *оригинальность текста*, которая *должна быть не менее 80 %*.

7. Научные статьи проходят *двойное слепое рецензирование* (рецензент не получает информации об авторах рукописи, авторы рукописи — о рецензентах) членами редколлегии или рекомендованными рецензентами.

8. При достаточной оригинальности и положительной оценке рецензентом статьи в порядке поступления направляются на редактирование и включаются в очередной номер журнала.

9. Редакция осуществляет *научное и литературное редактирование* поступивших материалов. Текст отредактированной статьи направляется автору на согласование.

10. При работе с материалами редакция придерживается принятых международным сообществом *принципов публикационной этики научных публикаций*, разработанных с учетом рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (COPE), рекомендаций Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартов АРА (American Psychological Association).

11. Направляя статью для публикации в журнале «Психолого-педагогический поиск», автор тем самым дает согласие на ее размещение на сайте РГУ имени С. А. Есенина и в Российской научной электронной библиотеке на условиях открытого бесплатного полнотекстового доступа.

12. Плата за публикацию научных статей в журнале не взимается. Учредитель ограничивает количество печатных экземпляров, обеспечивая только обязательную рассылку контрольных экземпляров и рассылку по подписке.

13. Авторам бесплатно высылается электронный макет журнала, подготовленный к отправке в НЭБ (РИНЦ). Желаящие приобрести печатный экземпляр могут заблаговременно оформить подписку на соответствующий квартал и приобрести журнал по цене, указанной в Объединенном каталоге «Пресса России» (индекс — 55172).

14. Авторские гонорары не выплачиваются.

15. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал.

### **Требования к оформлению статей**

1. *Научный аппарат статьи* состоит из индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор), DOI (Digital Object Identifier), аннотации, ключевых слов, текста статьи и списка источников.

2. На первом и втором листах приводятся УДК, DOI, название статьи, ФИО автора/ов (полностью), место работы (или учебы), город, страна, электронный адрес, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

3. *Название статьи* дается строчными буквами (заглавные используются только по мере необходимости) полужирным шрифтом без аббревиатур и сокращений.

4. *Аннотация* (без аббревиатур и сокращений) должна иметь *объем 150–300 слов и повторять структуру статьи*, то есть отражать актуальность проблемы, цель, методы, гипотезу исследования, его новизну, теоретическую и практическую значимость, основные результаты, полученные автором, выводы и перспективы дальнейших исследований (без выделения этих структурных компонентов).

Язык аннотации должен быть предельно простым и понятным для широкого круга специалистов.

Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: <http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf>.

5. *Ключевые слова* даются без использования любых аббревиатур и сокращений и *разделяются запятой*.

Минимальный объем ключевых слов — 10; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов.

6. *Текст статьи* печатается с использованием шрифта Times New Roman (размер шрифта — 14, интервал — 1,5). Параметры страницы: верхнее поле — 20 мм, нижнее — 20 мм, правое — 20 мм, левое — 30 мм. Абзацный отступ — 1,25 см.

7. Номера страниц проставляются в центре нижнего колонтитула.

8. Рекомендуемый объем статьи — 0,5–1,0 авт. л. (от 20 до 30 тыс. знаков или 12–24 листов, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список литературы на русском и английском языках).

9. Статьи должны быть четко структурированы и содержать следующие *разделы*: *введение* (с обоснованием актуальности и кратким анализом содержания проблемы); *цель*; *гипотезы*; *методики исследования*; *обсуждение основных результатов*, полученных автором; *выводы и перспективы дальнейших исследований*, которые необходимо выделить в тексте жирным курсивом).

10. В статье обязательны *внутритекстовые ссылки* на все источники, использованные автором. Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования

и правила составления», а также рекомендациями Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартом APA (American Psychological Association), который принято использовать при подготовке рукописей научных статей психологической тематики.

Внутритекстовая ссылка заключается в *круглые скобки* и содержит сведения об *авторе, годе публикации* рассматриваемого или упоминаемого в тексте статьи источника, например **(Иванов, 2019)**, а при цитировании — обязательно указывается страница/ы цитаты, например **(Иванов, 2019, с. 7–8)**. Если имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «...» (с. 7–8)**.

11. Заимствования без ссылок запрещаются.

12. Ссылки на Википедию не допускаются.

13. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *дату обращения в формате* (дата обращения: 10.12.2018).

14. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки: (табл. 1) или (рис. 1)*.

15. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется отдельно) и название.

16. Название таблиц дается *над* ними. В них и в самих таблицах *не допускаются сокращения слов*.

17. Названия рисунков (также без сокращений) располагаются *под* ними. Например, *Рис. 1*. Название (шрифт Times New Roman, кегль 12).

18. Условные обозначения, поясняющие символы рисунка, помещаются на строке ниже и обозначаются как *Примечание*:

19. Рисунки должны быть качественными, четкими, в форматах TIFF, JPEG или PNG, с разрешением не менее 150–300 точек/дюйм в реальном размере.

20. После статьи помещается **Список источников** на русском языке.

21. Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

22. Источники в списке литературы размещаются в алфавитном порядке. Источники с одинаковыми авторами располагаются по году публикации, начиная с самого раннего. Если один и тот же автор включен и как единственный, и вместе с соавторами, сначала следует разместить те работы, в которых он заявлен как единственный автор. При совпадении первых авторов нескольких публикаций их размещают в зависимости от фамилии второго автора; если совпадают и они, — то третьего и т. д.

23. В начале библиографического описания источника идет фамилия автора, потом его инициалы (между инициалами ставится пробел). Например, **Выготский Л. С.**

24. После ФИО автора указывается название источника; место (город) издания, издательство, год, страницы (например, для монографий: **256 с.**, а для статей в журналах или сборниках: **С. 23–35**).

25. Недопустимо сокращать название статьи, книги, журнала, кроме тех случаев, когда сокращение имеется в предписанном источнике информации.

26. В периодических или продолжающихся изданиях следует указывать текущий номер и (в скобках) валовой, то есть номер с момента основания издания.

27. В списке источников рекомендуется привести *не менее 10* наименований, среди которых должно быть *не менее 30 % работ, опубликованных за последние 5–10 лет*, и источники иностранных авторов.

28. Доля самоцитирования в одной публикации по существующим нормам научной этики не должна в среднем превышать 25 %. Самоцитирование оправдано, если оно вызвано необходимостью изложения, доказательства или обоснования своих научных идей, если нет других источников информации или работа проведена на основе или в продолжение цитируемых исследований. Цитаты на свои работы должны быть оформлены в соответствии правилами и не быть избыточными.

29. Во всех случаях, когда у цитируемого материала есть цифровой идентификатор (DOI), он указывается в конце библиографической ссылки, а электронный адрес опускается. Проверять наличие DOI статьи следует на сайте <http://search.crossref.org/> или <https://www.citethisforme.com>, введя в поисковую строку название статьи на английском языке.

30. Список использованных источников на латинице (**References**) составляется в порядке, полностью идентичном русскоязычному варианту. Перевод русского текста на латиницу производится с помощью автоматического транслитератора <http://ru.translit.net/?account=bsi> (Формат BSI). В транслитерации научных статей перевод названия статьи на английский язык дается в квадратных скобках, а в конце описания в круглых скобках обязательно указывается язык, на котором опубликован включенный в список источник (In Russian, In English, In Norwegian, In Chinese, etc.).

31. После списка источников приводится **Информация об авторе (авторах)** на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество (даются полностью и жирным шрифтом; ученая степень, звание, должность и место работы с точным, официальным названием кафедры и вуза, например: кафедра психологии ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»); информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз); правительственные и другие звания, относящиеся к профессии (например, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации), а также почтовый адрес с индексом, мобильный телефон, которые используются для связи редакции с авторами и не публикуются в журнале.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.  
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» — 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ПОИСК

2021

№ 3 (59)

Научно-методический журнал

Главный редактор  
*Фомина Наталья Александровна*

Редактор *К. А. Красовская*  
Художник-дизайнер *А. С. Байков*  
Технический редактор *Н. В. Кулешова*  
Переводчик *Ж. Д. Томина*

Дата выхода в свет 17.09.2021. Цена свободная.  
Заказ № 103. Гарнитура Times New Roman.  
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Усл. печ. л. 19,53. Уч.-изд. л. 12,6. Тираж 100 экз.

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



Адрес издателя:  
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:  
Редакционно-издательский центр РГУ имени С. А. Есенина  
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а

ISSN 2075-3500



9 772075 350007