

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

№ 4 (64)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2022

УЧРЕДИТЕЛЬ

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

И. А. Мурог, доктор технических наук, и. о. ректора РГУ имени С. А. Есенина (*председатель*);
И. В. Гайдамашко, доктор психологических наук, профессор, академик РАО; **Л. А. Байкова**, доктор педагогических наук, профессор; **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); **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. Донина**, доктор педагогических наук, профессор; **О. В. Еремкина**, доктор педагогических наук, доцент; **И. М. Ильичева**, доктор психологических наук, профессор; **Л. Н. Кулешова**, доктор психологических наук, профессор; **И. Ю. Левченко**, доктор психологических наук, профессор; **Н. В. Мартишина**, доктор педагогических наук, 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: 5.8.1 — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) (13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)); 13.00.05 — Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (педагогические науки); 5.8.7 — Методология и технология профессионального образования (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», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Певзнер М. Н., Петряков П. А. Иностранцы студенты в России: выбор регионального университета в условиях глобальных вызовов	7
Разживина М. И., Яковлева Н. В. Социальные представления педагогов инклюзивного образования о реализации гуманистической парадигмы в современной школе.....	16
Сергиенко А. Ю. Функции среднего управленческого звена в общеобразовательных школах: русская и зарубежная практика.....	24
Феоктистова С. В. Нейропедагогический подход к психолого-педагогическому сопровождению обучения и воспитания детей с разным уровнем развития	32
Щелкунов Д. В. Педагогические аспекты формирования читательской культуры военнослужащих по контракту	41

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кашаев А. А., Петренко А. А. Управление наставнической деятельностью по развитию профессионализма педагогов в школе	49
Митрофанова О. В., Пискунова С. В., Наумов П. Ю. Концепция семейного образования: на пути к решению проблемы индивидуализации обучения.....	61
Самотохина Н. А. Деятельность педагога по развитию субъектности у детей старшего дошкольного возраста с разным уровнем развития	74
Хачатурова К. Р., Донина И. А. Мотивационная готовность педагога к творчеству	82

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Боброва Л. Н., Никулова Г. А. Физико-математический профиль обучения в школе: необходимые когнитивные навыки и способности	93
Дзвоник В. П. Мотивационная готовность к профессиональной деятельности студентов-журналистов на разных этапах обучения в вузе	106

Казаренков В. И., Будянская О. Д. Связь конфликтности и невротизации у студентов	113
Сорокоумова С. Н., Ерохина Я. В. Факторы психологической готовности военнослужащих-женщин к исполнению профессиональных обязанностей в составе боевых подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации	120
СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
Правкина Ю. Р. Сравнительный анализ популярных форм и методов обучения персонала	128
АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ	
Дмитриева Е. Е., Лункина Н. И. Психолого-педагогическое сопровождение коммуникативно-речевого развития старших дошкольников с расстройством аутистического спектра	141
Карпушкина Н. В., Конева И. А., Семенова Л. Э. Особенности психических состояний подростков с задержкой психического развития в период сдачи экзаменов.....	151
Кисова В. В., Юренкова М. В. Особенности развития психологических защит у подростков с задержкой психического развития.....	158
Ланских М. В., Гатилова К. Ю. Коррекция дидактогении у детей младшего школьного возраста посредством игровой терапии	167
ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Наумова Л. Ю., Повshedная Ф. В. Основания и структура готовности будущих юристов к правотворческой деятельности	176
Информация для авторов	186

TABLE OF CONTENTS

THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Pevzner M. N., Petryakov P. A. Foreign Students in Russia: Choosing a Regional University amidst Global Challenges.....	7
Razzhivina M. I., Yakovleva N. V. Inclusive Teachers' Social Views on the Implementation of the Humanist Paradigm in Modern School.....	16
Sergienko A. Yu. Middle Management Functions in Secondary Schools in Russia and Abroad	24
Feoktistova S. V. A Neurodidactic Approach to Psychological and Pedagogical Support of Children with and without Developmental Disorders.....	32
Shchelkunov D. V. Developing Contract Soldiers' Reading Culture: Pedagogical Aspects.....	41

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION

Kashayev A. A., Petrenko A. A. Supervising School Teachers' Professional Development.....	49
Mitrofanova O. V., Piskunova S. V., Naumov P. Yu. The Concept of Family Education: Attempting to Individualize Education.....	61
Samotokhina N. A. Teachers' Work Aimed at Promoting Subjectivity in Senior Preschool Children at Different Levels of Development.....	74
Khachaturova K. R., Donina I. A. Teachers' Motivational Readiness for Creativity.....	82

RELEVANT ISSUE OF PERSONALITY AND INDIVIDUALITY PSYCHOLOGY

Bobrova L. N., Nikulova G. A. Teaching Physics and Mathematics in Schools: Cognitive Skills and Abilities.....	93
Dzvonik V. P. Developing Novice Journalists' Motivational Readiness to Professional Activities.....	106

Kazarenkov V. I., Budyanskaya O. D. The Interconnection between Conflict and Neurotic Behaviour in University Students	113
Sorokoumova S. N., Yerokhina Ya. V. Women Warriors' Psychological Readiness to Perform the Duties of the National Guard of the Russian Federation	120
MODERN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH	
Pravkina Yu. R. A Comparative Analysis of Popular Forms and Methods of Personnel Training.....	128
RELEVANT TRENDS OF CORRECTIONAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY	
Dmitriyeva E. Yu., Lunkina N. I. Encouraging Speech and Language Development in Senior Preschool Children with Autism Spectrum Disorders in the Conditions of the Rostok Centre for Medical and Psychological Support	141
Karpushkina N. V., Koneva I. A., Semenova L. E. Mental States in Teenagers with Mental Retardation during Examination Sessions	151
Kisova V. V., Yurenkova M. V. Mindfulness in Teenagers with Mental Retardation	158
Lanskih M. V., Gatilova K. Yu. The Therapeutic Potential of Games in Reducing the Level of Didactogenic Neuroses in Junior Preschool Children.....	167
INVESTIGATING PEOPLE AS SUBJECTS OF LIFE AND WORK	
Naumova L. Yu., Povshednaya F. V. Novice Lawyers' Readiness for Legal Action.....	176
Information for authors	186



Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 7–15.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 4 (64), pp. 7–15.

Научная статья

УДК 378.14-054.6(47)

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.001

Иностранцы студенты в России: выбор регионального университета в условиях глобальных вызовов ¹

Певзнер Михаил Наумович

Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого
Mikhail.Pevzner@novsu.ru

Петряков Петр Анатольевич

Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого
pap15@yandex.ru

Аннотация. Актуальность проблемы заключается в потребности педагогической науки и практики осмыслить процессы интернационализации высшей школы в контексте глобальных вызовов современности, к которым можно отнести обострение геополитической ситуации, усиление противоречий между отдельными странами, последствия пандемии.

Целью исследования являлось определение основных факторов, оказывающих влияние на выбор иностранными студентами российского регионального вуза и способствующих его интернационализации в условиях глобальных вызовов.

В исследовании авторы опирались на совокупность методологических подходов, направленных на выявление и анализ особенностей интернационализации региональных российских вузов, и применяли методы систематизации и классификации, которые позволили определить и раскрыть различные факторы, влияющие на выбор иностранными студентами региональных российских вузов.

Авторы статьи сделали предположение о том, что выбор иностранными студентами регионального вуза во многом зависит не только от основных характеристик самого университета, но и от специфики региона, в котором вуз находится, включая его экономическую устойчивость и инфраструктуру, безопасные условия проживания, места для практики и трудоустройства и др.

Основными результатами исследования, полученными авторами и определяющими его научную новизну и теоретическую значимость, являются определение критериев выбора российского вуза иностранными студентами, выявление и теоретическое обоснование внешних факторов, влияющих на этот выбор и интернационализацию университета в условиях глобальных геополитических вызовов современности.

¹ Научно-исследовательская работа выполнена в рамках грантового проекта РНФ № 22-28-01317 «Возможности и риски интернационализации регионального университета в реальном и виртуальном образовательном пространстве».

Практическая значимость работы заключается в разработке материалов, отражающих критерии выбора иностранными студентами региональных российских вузов в качестве места получения высшего образования, которые могут быть использованы университетами в процессе рекрутинга и социальной адаптации иностранных обучающихся.

В дальнейших исследованиях предполагается изучение различных групп рисков и угроз интернационализации регионального вуза в контексте неблагоприятных внешних факторов.

Ключевые слова: глобальные вызовы, экспорт образовательных услуг, интернационализация высшей школы, риски и угрозы интернационализации, региональные университеты, факторы, влияющие на интернационализацию регионального университета, обучение и адаптация иностранных граждан в российских вузах.

Для цитирования: Певзнер М. Н., Петряков П. А. Иностранные студенты в России: выбор регионального университета в условиях глобальных вызовов // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 7–15. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.001.

Original article

Foreign Students in Russia: Choosing a Regional University amidst Global Challenges

Pevzner Mikhail Naumovich
Novgorod State University
named for Yaroslav the Wise
Mikhail.Pevzner@novsu.ru

Petryakov Petr Anatolyevich
Novgorod State University
named for Yaroslav the Wise
pap15@yandex.ru

Abstract. The relevance of the investigated issue is accounted for by educators' need to conceptualize the internationalization of higher education against the background of global challenges, such as geopolitical crises, international conflicts, after-effects of the pandemic.

The aim of the research is to identify the major factors that motivate foreign students to apply for admission to Russian regional universities, which makes regional universities meet global challenges at an international level.

The authors of the research use a number of methodological approaches to investigate and analyze the peculiarities of the internationalisation of Russian regional universities, to systematize and classify various factors that motivate foreign students to apply for admission to Russian regional universities.

The authors of the article surmise that foreign students choose a regional university taking into consideration its description, as well as the description of the region where the university is located, the most important factors being economic stability, developed infrastructure, personal safety, employment prospects, etc.

The scientific novelty and theoretical significance of the research are accounted for by the fact that the authors single out criteria foreign students rely on when choosing a Russian university, they outline and theoretically substantiate external factors that motivate foreign students to apply for admission to Russian regional universities, which enables university internationalization in the context of global geopolitical challenges.

The practical value of the research consists in the fact that the materials of the research (the criteria that foreign students rely on when choosing a Russian regional university) can help universities to attract foreign applicants and to facilitate their smooth and efficient adaptation to studying in another country.

Further research can be aimed at investigating risks and threats associated with regional university internationalization against the background of unfavourable external factors.

Key words: global challenges, export of educational services, internationalization of higher education, risks and threats associated with internationalization, regional universities, factors that influence regional university internationalization, foreign students' adaptation to studying in Russia.

For citation: Pevzner M. N., Petryakov P. A. Foreign Students in Russia: Choosing a Regional University amidst Global Challenges // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2022, no. 4 (64), pp. 7–15. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.001.

Введение. В настоящее время одним из приоритетных направлений интернационализации российских вузов, включая региональные, является экспорт образовательных услуг.

Отечественные (Е. М. Вахрушева, К. М. Иноземцева, В. М. Филиппов, Ю. Е. Шабалин и др.) и зарубежные (J. Beelen, E. Jones, M. Narari, J. Knight и др.) исследователи определяют понятие «интернационализация высшего образования» как процесс международной ориентации университетов, международное образование, процесс интеграции международного измерения в различные функции университета (образовательную, исследовательскую и др.) (Иноземцева, 2014; Филиппов, 2015; Шабалин, Вахрушева, 2015; Beelen, Jones, 2015; Narari, 1989; Knight, 2012).

Факторы, влияющие на интернационализацию регионального университета, неоднородны. К ним можно отнести общественно-политические, экономические, демографические и социально-педагогические факторы. Несомненно, если влияние внешних факторов является позитивным, то в процессе интернационализации высшей школы студенты и преподаватели получают разнообразные возможности для профессионального и личностного развития благодаря интенсивному межкультурному диалогу, открытости образовательных учреждений и, как следствие, развивающейся академической мобильности и активному обмену опытом. Однако региональные университеты, как и все общество, сталкиваются с экстремальными ситуациями, кризисными явлениями, давлением внешних неблагоприятных факторов, которые ограничивают возможности интернационализации, создают для нее ряд рисков и угроз. В их основе лежат глобальные вызовы современности, прежде всего политическая нестабильность в мире и последствия пандемии.

Вектор академического сотрудничества существенно изменился после обострения геополитической ситуации, усиления противоречий между отдельными странами, беспрецедентного санкционного давления на Россию в связи с международными событиями. В условиях глобального противостояния утратили силу многие договоры и соглашения российских вузов с зарубежными партнерами из стран Западной Европы и США; приостановлено участие отечественных университетов в международных научно-образовательных программах и проектах, включая ЭРАЗМУС+; Российская Федерация вышла из Болонского процесса, не отказываясь при этом от системы бакалавриата и магистратуры. В связи с этим региональные университеты ориентируются в большей степени на сотрудничество с вузами из дружественных государств Азии и Африки, несмотря на географическую удаленность и отсутствие традиций такого взаимодействия. Основным приоритетом интернационализации по-прежнему остается экспорт образовательных услуг и привлечение иностранных граждан к обучению в российских вузах.

Еще одним не менее значимым неблагоприятным фактором является пандемия коронавируса нового типа, создавшая специфические условия, в которых произошла трансформация всех аспектов работы вуза (научной, образовательной и культурной деятельности), и ее последствия. Эти изменения не могли не затронуть и процесс интернационализации высшего образования. Наиболее важными последствиями пандемии для интернационализации высшего образования стали интенсивное развитие домашней интернационализации и выход международной деятельности в онлайн-пространство.

Исходя из вышеизложенного, необходимо учитывать тот факт, что в настоящее время интернационализация протекает в новом, цифровом контексте. В современных вузах Российской Федерации цифровизация образования стала мегатрендом, определяющим различные аспекты деятельности организаций высшего образования, и одним из приоритетных направлений научных исследований (Королев, Королева, 2020).

О. Н. Олейникова и Ю. Н. Редина среди таких особых мировых мегатрендов развития высшего образования, так или иначе оказывающих влияние на социально-экономическую ситуацию в регионе и стране, выделяют демографические тенденции, актуальные и для интернационализации российского высшего образования. К ним относят снижение темпов рождаемости в развитых странах, увеличение среднего возраста населения, изменение к 2030–2060-м годам соотношения спроса и предложения в системе высшего образования, рост численности представителей среднего класса в обществе, усиление в развивающихся странах процессов урбанизации, появление новых рынков, экономическую интеграцию, глобализацию знаний и экономики, цифровые трансформации в обществе и индустрии и т. д. (Олейникова, Редина, 2018).

Остановимся на демографических факторах более подробно. Демографические процессы во многом характеризуют количественные и качественные показатели потенциального состава академического капитала региона, с учетом которых необходимо определять стратегию развития любого региона, потому что качество академического капитала формирует качество социально-экономического и научно-технологического развития региона. Вместе с тем некоторые регионы России, включая Новгородский, испытывают в течение длительного времени демографический спад, следствием которого является миграция наиболее талантливых абитуриентов в столичные регионы. Это делает необходимым привлечение дополнительного человеческого капитала, в том числе иностранных граждан и соотечественников, проживающих за рубежом.

Международная мобильность, которая реализуется посредством привлечения талантливых абитуриентов из различных стран мира, способствует усилению кадрового потенциала территорий и позволяет обеспечить дополнительные доходы для вузов. Интернационализация при этом рассматривается в качестве инструмента участия вузов России в современной мировой образовательной и исследовательской повестках, а количество иностранных студентов становится одним из наиболее важных показателей оценки эффективности учреждения высшего образования в различных рейтинговых системах. По мнению Н. Л. Антоновой, А. Д. Сущенко, Н. Г. Поповой, интернационализацию в сфере образования в широкой перспективе можно рассматривать как инструмент «мягкой силы», отражающий влияние государства в мировом пространстве (Антонова, Сущенко, Попова, 2020).

Современные региональные вузы, находящиеся в условиях конкуренции, нацелены на укрепление своих позиций на рынках образовательных услуг и удовлетворение образовательных потребностей как российских, так и иностранных студентов. С принятием университетами ценностей интернационализации и академического капитализма приобретает актуальность и вопрос обеспечения конкурентоспособности на региональном, национальном и глобальном уровнях, достижение которой напрямую зависит от демографической обстановки в стране и конкретном регионе. Так, своеобразие этнодемографической ситуации Новгородской области заключается, с одной стороны, в моноэтничности (численность русского населения составляет 95,1 %), с другой — в проживании в Новгородской области представителей более 138 других национальностей и этнических групп. Руководители национальных диаспор способствуют привлечению своих соотечественников к обучению в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого (НовГУ).

К концу XX века, по сравнению с периодом 1950-х и начала 1980-х годов, резко снизились показатели рождаемости, из-за чего произошло уменьшение численности абитуриентов, поступающих в вузы. Впоследствии, несмотря на это, количество студентов

удалось повысить, но увеличение приема в вузы при низкой рождаемости привело к уменьшению «проходного балла» для поступления и отразилось на качестве подготовки специалистов. В связи с устойчивым мнением о том, что демографический кризис помогает ликвидировать вузы, дающие некачественное образование, с одной стороны, все же необходимо совершенствовать демографическую политику, направленную на дальнейшее снижение смертности среди населения и повышение рождаемости, а с другой — проводить политику, направленную на улучшение качества высшего образования и на привлечение в Россию иностранных граждан и соотечественников из других стран. Однако восполнение недостатка населения очень активным стимулированием миграции является амбициозной задачей, поскольку страны СНГ имеют «демографические ямы», связанные с резким спадом рождаемости в 1990-х годах.

В Российской Федерации процессы старения населения происходят на фоне относительно низкой продолжительности жизни и сохраняющейся высокой смертности людей трудоспособного возраста. В связи со старением жители увеличивается показатель демографической нагрузки на население трудоспособного возраста. По статистике за 2021 год, в Новгородской области доля граждан старше трудоспособного возраста составляет 29,3 %. Такая неблагоприятная демографическая ситуация может привести к поддержанию старых и появлению новых проблем, снижающих социально-экономическое развитие региона. Основной из таких проблем является дефицит рабочей силы, следствием которого является снижение темпов роста ВВП и необходимость привлечения иностранных граждан. Получив образование в России, они становятся важным источником восполнения трудовых ресурсов (Синица, 2017).

Оказание содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом, является одним из приоритетных направлений совершенствования миграционной политики Российской Федерации. Соотечественники, воспитанные в традициях российской культуры, владеющие русским языком, в наибольшей мере способны к адаптации и скорейшему включению в систему позитивных социальных связей российского сообщества. На содействие социально-экономическому развитию России, которое невозможно без кардинального изменения демографической ситуации, характеризующейся в настоящее время оттоком населения со стратегически важных для России территорий, сокращением общей численности населения, в том числе трудоспособного возраста, направлена государственная программа «Соотечественник».

В настоящее время рассматриваются поправки в федеральный закон от 24 мая 1999 года № 99-ФЗ «О государственной политике Российской Федерации в отношении соотечественников за рубежом» и предлагается новая редакция понятия «соотечественник», в соответствии с которой соотечественниками признаются лица, владеющие русским языком и относящиеся к народам, исторически проживающим на территории России, а также граждане, сделавшие свободный выбор в пользу духовной, культурной и правовой связи с Россией, чьи родственники по прямой восходящей линии ранее родились или проживали на территории России и в государствах — бывших республиках, входивших в состав СССР.

В соответствии с государственной миграционной политикой России миграционный приток из-за рубежа расценивается как дополнительный ресурс в решении актуальных вопросов демографии и экономики. В 2022 году в условиях проведения специальной военной операции в экстренном массовом порядке в Россию прибывают жители бывших ЛНР, ДНР, Запорожья, Херсонщины, которые теперь стали гражданами России, и других регионов Украины. Например, в администрации Новгородской области заявили о готовности принять до 700 беженцев из ЛНР и ДНР, а в Новгородском университете — о готовности предоставлять студентам ЛНР, ДНР и Украины возможность перевода на обучение по личному заявлению без проведения вступительных экзаменов. Университет подготовил необходимую правовую и ресурсную базу для социальной, юридической, психологической и медицинской помощи этим студентам: в общежитиях НовГУ для них

подготовлено 100 мест, «Красным крестом» совместно с региональным ресурсным центром организован сбор гуманитарной помощи.

В то же время основной ресурс пополнения студенческого контингента в региональных университетах в процессе интернационализации составляют абитуриенты из различных государств, которые осуществляют самостоятельный выбор страны, региона и университета, где им предстоит обучаться. В этом контексте возникают следующие исследовательские вопросы: какие источники информации используют иностранные студенты и их родители? Какие факторы влияют на выбор ими российского вуза? Учитывается ли при выборе университета специфика региона, в котором этот вуз находится?

Актуальность данного исследования обусловлена потребностью региональных университетов России в выявлении факторов и мотивов, а также источников информации, побуждающих иностранных студентов осуществить выбор того или иного университета с учетом региональной специфики.

Цель исследования — определение основных факторов, оказывающих влияние на выбор иностранными студентами российского регионального вуза и способствующих его интернационализации в условиях глобальных вызовов.

Гипотезы:

– на процессы интернационализации региональных вузов и существенное изменение вектора международного сотрудничества оказали значительное влияние геополитические вызовы современности;

– иностранные студенты при выборе места для получения высшего образования используют различные источники информации, позволяющие им оценить репутацию, конкурентоспособность, качество образования, техническую оснащенность, возможность для творческой реализации и другие характеристики высшего учебного заведения;

– выбор абитуриентами регионального вуза во многом зависит не только от основных характеристик самого университета, но и от специфики региона, в котором вуз находится, включая экономическую устойчивость и инфраструктуру, безопасные условия проживания, места для практики и трудоустройства и т. п.

Методы исследования. В исследовании применялись методы систематизации и классификации данных из различных научных источников, а также опрос, что позволило определить и раскрыть различные факторы, влияющие на выбор иностранными студентами региональных российских вузов для получения высшего образования.

Обсуждение основных результатов. С целью подтверждения гипотез в НовГУ в сентябре 2022 года был проведен опрос 50 иностранных студентов, обучающихся на старших курсах.

Анализ результатов опроса показал, что иностранные студенты при выборе высшего учебного заведения в России использовали различные источники информации. Большинство (76 %) из них получили сведения из рекрутинговых агентств, а 34 % — на сайте университета и в социальных сетях. Среди иностранных студентов и их родителей 69 % испытывали опасения по поводу обучения в России из-за следующих неблагоприятных внешних факторов: пандемии (67 %) и нестабильной политической ситуации в мире (41 %). Новгородская область, в которой находится университет, заинтересовала участников опроса благодаря географическому положению (56 %) и удобной инфраструктуре Великого Новгорода (42 %). Привлекательность выбранного вуза студенты объяснили наличием образовательной программы на английском языке (48 %), большим количеством иностранных студентов (43 %), возможностями для углубленного изучения русского языка (21 %).

Выбирая тот или иной региональный университет и знакомясь с особенностями региона, иностранные студенты и их родители, как правило, оценивают политическую, экономическую устойчивость выбранной территории и социокультурную среду, в которую им в будущем предстоит погрузиться. Не в последнюю очередь иностранных граж-

дан интересуют вопросы безопасности в регионе, наличие или отсутствие враждебности по отношению к студентам, прибывшим из-за рубежа. Регион становится привлекательным для иностранных студентов, если в нем нет административных барьеров, связанных с постановкой иностранных граждан на миграционный учет, дактилоскопической экспертизой, медицинским страхованием, обслуживанием и т. д.

При оценке экономических факторов, влияющих на экспорт образовательных услуг, иностранные студенты вряд ли вникают в состояние и перспективы социально-экономического развития региона, однако важным для них, помимо экономической устойчивости, является наличие объектов социально-экономической структуры, которые связаны с направлением их подготовки в университете. Интерес вызывают прежде всего те из них, где имеется возможность временного трудоустройства во время обучения в вузе (такая возможность сегодня законодательно закреплена) и перспективы работы по специальности в случае дальнейшего проживания в России после окончания университета. К экономическим факторам, влияющим на интернационализацию университетского образования и привлекательность региона, можно также отнести благоприятный инвестиционный климат и логистическую доступность региона. Как показывают результаты опроса, многие (68 %) иностранные студенты при выборе НовГУ как места обучения учитывали благоприятное географическое расположение Новгородской области (находится в территориальной близости к двум российским столицам).

Помимо региона, особую значимость для будущих абитуриентов из-за рубежа имеет конкурентоспособность и привлекательность самого вуза. Для академической мобильности необходимы образовательные программы на иностранных языках, технологическая оснащенность университета, возможности дистанционного обучения, управленческие, образовательные и технологические инновации в вузе. Для студентов, которые в первую очередь хотят погрузиться в социокультурную среду российского региона, в совершенстве овладеть русским языком как средством общей и профессиональной коммуникации, важным является наличие в университете подготовительного отделения, а также студенческих клубов и студий, способствующих углубленному изучению русского языка и культуры.

Важным фактором, влияющим на интернационализацию, является академическая репутация университета в России и за рубежом, его место в признанных национальных и мировых рейтингах, участие в престижных грантовых программах российского и мирового уровня. Так, согласно результатам интервью с руководителями посреднических фирм, их внимание привлек тот факт, что Новгородский государственный университет был в числе победителей программы академического стратегического лидерства «Приоритет 2030».

Выявление и оценку политических, экономических, социальных и технологических факторов интернационализации регионального университета можно осуществить с помощью различных методик, включая PEST-анализ (Гоценко, Бойко, Гаджиев, Филимонова, 2021), который позволяет построить иерархическую структуру привлекательности регионального университета для иностранных студентов с учетом политических, экономических, социологических и технологических особенностей самого университета и территории, на которой он находится.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. На процесс интернационализации регионального университета оказывают влияние различные факторы: общественно-политические, социально-экономические, социально-педагогические. Влияние данных факторов является неоднородным и во многом обусловленным геополитическими вызовами современности, к которым относится политическая нестабильность в мире и последствия распространения новой коронавирусной инфекции, обострение международной ситуации, глобальное противостояние мировых держав, существенно изменившие характер и направления интернационализации региональных университетов России. В этих условиях одним из приоритетных направлений международного сотрудничества российских вузов стало привлечение иностранных абитуриентов к получению высшего образования в России, что нашло

свое отражение в паспорте приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российского образования», а также в паспорте федерального проекта «Экспорт образования» как части национального проекта «Образование».

Пандемия коронавируса имела негативные последствия, однако раскрыла новые возможности региональных университетов, позволившие осуществить цифровую трансформацию всех аспектов деятельности регионального вуза, включая интернационализацию высшего образования. Основными последствиями пандемии для интернационализации регионального университета стали усиленное развитие домашней интернационализации и выход международной деятельности в виртуальное пространство.

При выборе российского университета как будущего места получения высшего образования иностранные граждане изучают различные информационные источники и учитывают основные характеристики регионального вуза, а также специфические особенности региона, в котором этот вуз находится.

В дальнейших исследованиях предполагается изучение различных групп рисков и угроз интернационализации регионального вуза в условиях глобальных вызовов современности. К таковым можно отнести следующие: влияние неблагоприятных внешних факторов; игнорирование социокультурных особенностей территорий, в которых находятся региональные вузы; утрата ими качественного своеобразия и идентичности; ослабление эмоционального фактора при виртуальной межкультурной коммуникации; деструктивное внешнее влияние на гражданское сознание студенческой молодежи.

Список источников

1. Антонова Н. Л., Сущенко А. Д., Попова Н. Г. «Мягкая сила» высшего образования как фактор мирового лидерства // Образование и наука. — 2020. — Т. 22, № 1. — С. 31–58.
2. Годенко А. Е., Бойко Г. В., Гаджиев Р. Б., Филимонова Н. Ю. Студенческая мобильность как форма интернационализации образования: системный подход к организации // Высшее образование в России. — 2021. — Т. 30, № 7. — С. 129–138.
3. Иноземцева К. М. Интернационализация высшего профессионального образования в России : языковая политика // Высшее образование в России. — 2014. — № 5. — С. 145–152.
4. Королев К. Ю., Королева Н. Г. Вызовы, проблемы и возможности процесса интернационализации вуза в условиях форс-мажорного перехода на дистанционное обучение // PRIMO ASPECTU. — 2020. — № 2 (42). — С. 76–81.
5. Олейникова О. Н., Редина Ю. Н. Макротренды развития системы высшего образования в мире // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. «Проблемы высшего образования». — 2018. — № 3. — С. 13–28.
6. Сеница А. Л. Численность населения в трудоспособном возрасте в России и возможные ответы на ее снижение // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. — 2017. — № 11 (356). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/chislennost-naseleniya-v-trudosposobnom-vozraste-v-rossii-i-vozmozhnye-otvety-na-ee-snizhenie> (дата обращения: 26.08.2022).
7. Филиппов В. М. Интернационализация высшего образования: основные тенденции, проблемы и перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Международные отношения». — 2015. — № 3. — С. 203–210.
8. Шабалин Ю. Е., Вахрушева Е. М. Интернационализация российской системы высшего образования: трансграничное и международное университетское образование // Совет ректоров. — 2015. — № 1. — С. 50–59.
9. Beelen J., Jones E. Redefining Internationalization at Home // The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies. — N. Y. : Springer, 2015. — Pp. 59–72.
10. Harari M. Internationalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus. — Long Beach (California) : Center for International Education : California State University, 1989. — 138 p.
11. Knight J. Concepts, Rationales and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education // The Sage Handbook of International Higher Education / D. K. Deardorff [et al.] (ed.). — California : Sage publications, 2012. — Pp. 27–42.

References

1. Antonova N. L., Sushhenko A. D., Popova N. G. “Soft Power” of Higher Education as a Factor of World Leadership. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2020, vol. 22, no. 1, pp. 31–58. [In Russian].
2. Godenko A. E., Bojko G. V., Gadzhiev R. B., Filimonova N. Ju. Students’ Mobility as a Form of Internationalisation of Education: Systemic Approach to Organization. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2021, vol. 30, no. 7, pp. 129–138. [In Russian].
3. Inozemceva K. M. Internationalization of Higher Vocational Education in Russian Language Policy. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2014, no. 5, pp. 145–152. [In Russian].
4. Korolev K. Ju., Koroleva N. G. Challenges, Problems and Opportunities of Higher Education Internationalization in the Conditions of Distance Learning Implementation in Force Majeure Conditions. *PRIMO ASPECTU*. 2020, no. 2 (42), pp. 76–81. [In Russian].
5. Olejnikova O. N., Redina Ju. N. Macro Trends of the World System of Higher Education. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya “Problemy vysshego obrazovaniya”* [Bulletin of Voronezh State University. Issues of Higher Education]. 2018, no. 3, pp. 13–28. [In Russian].
6. Sinica A. L. Able-bodied Population in Russia and Dealing with Able-bodied Population Decline. *Nacional'nye interesy: priority i bezopasnost'* [National Interests: Priorities and Security]. 2017, no. 11 (356). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/chislennost-naseleniya-v-trudosposobnom-vozraste-v-rossii-i-vozmozhnye-otvety-na-ee-snizhenie> (accessed: 26.08.2022). [In Russian].
7. Filippov V. M. Internationalization of Higher Education: Major Trends, Problems and Prospects. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya “Mezhdunarodnye otnosheniya”* [Bulletin of People’s Friendship University of Russia: International Relations series]. 2015, no. 3, pp. 203–210. [In Russian].
8. Shabalin Ju. E., Vahrusheva E. M. Internationalization of Russian Higher Education: Transnational and International University Education. *Sovet rektorov* [Board of Chancellors]. 2015, no. 1, pp. 50–59. [In Russian].
9. Beelen J., Jones E. Redefining Internationalization at Home. *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies*. N. Y., Springer Publ., Cham Publ., 2015, pp. 59–72.
10. Harari M. Internationalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus. Long Beach (California), Center for International Education Publ., California State University Publ., 1989. 138 p.
11. Knight J. Concepts, Rationales and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. *The Sage Handbook of International Higher Education*. Deardorff D. K. [et al.] (ed.). California, Sage Publications Publ., 2012. pp. 27–42.

Информация об авторах

Певзнер Михаил Наумович — доктор педагогических наук, профессор, директор Департамента международного сотрудничества Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Петряков Петр Анатольевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой технологического и художественного образования Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Information about the authors

Pevzner Mikhail Naumovich — Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of International Cooperation at Novgorod State University named for Yaroslav the Wise.

Petryakov Petr Anatolyevich — Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Technological and Art Education at Novgorod State University named for Yaroslav the Wise.

Статья поступила в редакцию 10.09.2022; одобрена после рецензирования 12.10.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 10.09.2022; approved after reviewing 12.10.2022; accepted for publication 19.10.2022.

Научная статья

УДК 159.9:376

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.002

Социальные представления педагогов инклюзивного образования о реализации гуманистической парадигмы в современной школе

Разживина Марина Игоревна

Рязанский государственный медицинский университет

имени И. П. Павлова Минздрава России

Рязань, Россия

mar82416400@yandex.ru

Яковлева Наталья Валентиновна

Рязанский государственный медицинский университет

имени И. П. Павлова Минздрава России

Рязань, Россия

yakovleva.nata2@gmail.com

Аннотация. В данной статье представлен анализ особенностей реализации инклюзивного образования в России. В качестве определяющего фактора внедрения инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью рассматривается гуманистическая образовательная парадигма. С точки зрения педагогов описываются основные трудности и барьеры в создании оптимальных условий обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Обосновывается необходимость использования потенциала гуманистического направления в процессе модернизации образования в России. Затрагивается проблема возможности включения детей с ограниченными возможностями здоровья в классы массовой школы при соблюдении принципов гуманистической образовательной парадигмы. Особое место в статье отведено разъяснению роли учителя в решении проблемы адаптации данной категории детей к условиям средней общеобразовательной школы — основополагающего звена в системе интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в социальную среду.

Рассматриваются характерные особенности педагогического состава средней школы и специфика подготовки педагогов, реализующих инклюзивную форму обучения, а также проблемы ограниченности личностных ресурсов учителей при адаптации к новой форме обучения и сопровождения ребенка, имеющего особые потребности.

Анализируются специфические требования к учебному процессу в рамках классической и гуманистической парадигмы и рассматриваются проблемы внедрения гуманистической образовательной парадигмы в современное образование: сложности процесса взаимодействия учителя, особенного ученика, родителей и педагогического учреждения.

Приводятся и интерпретируются результаты социально-психологического опроса учителей о реализации гуманистической парадигмы в современной школе с использованием шкалы Р. Лайкерта, позволившие определить значимые проблемы в инклюзивном образовании и наметить возможные направления исследования личности учителя как ключевого звена в реализации инклюзии.

Ключевые слова: инклюзия, гуманистическая парадигма образования, дети с ограниченными возможностями здоровья, педагогический процесс, образовательная среда, взаимодействие субъектов педагогического образования, обучающийся, социально-психологический опрос, социальные представления педагогов.

Для цитирования: Разживина М. И., Яковлева Н. В. Социальные представления педагогов инклюзивного образования о реализации гуманистической парадигмы в современной школе // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 16–23. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.002.

Original article

Inclusive Teachers' Social Views on the Implementation of the Humanist Paradigm in Modern School

Razzhivina Marina Igorevna

Ryazan State Medical University
named for I. P. Pavlov of the Ministry of Health of Russia
Ryazan, Russia
mar82416400@yandex.ru

Yakovleva Natalya Valentinovna

Ryazan State Medical University
named for I. P. Pavlov of the Ministry of Health of Russia
Ryazan, Russia
yakovleva.nata2@gmail.com

Abstract. The article analyzes the implementation of inclusive education in Russia. Humanist educational paradigm is a prerequisite for the efficient implementation of inclusive education of children with health impairments and limited abilities. The article describes major problems and obstacles teachers face when creating an optimal learning environment for students with health impairments.

The authors substantiate the necessity of applying the humanist paradigm to education modernization in Russia. It treats the benefits of inclusive education for children with limited abilities and health impairments in secondary schools. It focuses on the role teachers play in facilitating a smooth adaptation of children with limited abilities and health impairments to studying in secondary schools and in ensuring their social integration.

The article characterizes teachers working in secondary schools and focuses on inclusive teachers' training. It discusses the problems teachers face when creating inclusive learning environments for children with special needs.

The article analyzes some aspects of the learning process within the classical paradigm and the humanist paradigm. It focuses on the interaction between teachers, students with special needs, their parents and educational institutions providing children inclusive learning environments.

The article analyzes the results of a social-psychological survey on the implementation of the humanist paradigm in modern schools. The Likert scale was used to identify major problems of inclusive education and to outline prospects of research of teachers' personality as a key factor that facilitates efficient inclusive education

Key words: inclusion, humanitarian paradigm of education, children with limited abilities, pedagogical process, learning environment, teacher-student interaction, learner, social and psychological survey, teachers' social ideas.

For citation: Razzhivina M. I., Yakovleva N. V. Inclusive Teachers' Social Views on the Implementation of the Humanist Paradigm in Modern School // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 4 (64), pp. 16–23. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.002.

Введение. Множественные изменения общественной жизни в России со временем привели к пониманию, что необходимо переустройство образовательной системы, создание комфортных условий и возможности получения образования для всех групп обучаю-

щихся, среди которых особое место занимают дети с ограниченными возможностями здоровья (Огольцова, Тимохина, Сергеева, 2017).

Для современного ребенка обучение — не только процесс освоения системы учебных знаний, но и важный элемент социализации, поэтому включение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) в образовательный процесс открывает новые перспективы школьного обучения и воспитания. Образовательная система становится важнейшим социальным институтом развития личности ребенка. Это отражено в законе «Об образовании в Российской Федерации» и федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), предметом регулирования которого являются отношения в сфере образования следующих групп обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра, сложными дефектами (Об образовании в Российской Федерации, 2012). Представленная нормативно-правовая база регламентирует инклюзию в области образования, что прежде всего подразумевает процесс включения людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в активную социальную жизнь.

При реализации нового стандарта, направленного на удовлетворение особых потребностей детей с ОВЗ, педагогическим составом образовательных учреждений выявлено большое количество трудностей, среди которых выделяют физические, материально-экономические, методические и другие типы барьеров (Огольцова, Тимохина, Сергеева, 2017). На фоне финансовых и организационно-правовых сложностей наиболее значимыми выступают проблемы социально-психологические, при решении которых на первый план выходит личность учителя как основного организатора образовательного процесса.

По данным Министерства просвещения Российской Федерации, средний возраст педагогов в российских школах — 50 лет, а это значит, что многие учителя, работавшие в рамках традиционной педагогической парадигмы и имевшие опыт работы только с нормотипичными детьми, вынуждены в короткие сроки адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности. Поскольку традиционное обучение специалистов в педагогических вузах включало в себя два основных направления — общую и специальную педагогику, то до недавнего времени были распространены коррекционные и общеобразовательные учреждения. На наш взгляд, значимой проблемой является и специфика подготовки новых педагогических кадров для работы с особенными детьми. Результаты исследования Дж.-Р. Ким показали, что наибольшую готовность к работе в инклюзивных классах демонстрировали студенты, обучавшиеся по комбинированному типу подготовки, который объединял курсы общего и специального образования (Kim, 2011). В российских школах при внедрении инклюзивного обучения педагоги общего образования столкнулись с дефицитом знаний в области организации учебного процесса, специфики взаимодействия с детьми с ОВЗ и смежными специалистами. Дополнительные сложности создает негативное отношение учителей к инклюзии и отсутствие целостности в понимании гуманистической образовательной парадигмы, являющейся на данный момент приоритетной в организации учебного процесса (Волкова, 2011; Сираева, 2021; De Boer, Pijl, Minnaert, 2011).

К смене традиционной образовательной парадигмы на гуманистическую привел пересмотр принципов коллективных ценностей и новые тенденции в развитии общества. В гуманистической парадигме ребенок рассматривается не как объект определенного вида воздействия, а как субъект деятельности, что подразумевает появление ряда актуальных практических следствий. Любые изменения, тем более те, которые задают новые направления в общественной жизни, предполагают необходимость основательной проработки проблемы. Серьезный аналитический подход к изучению введенного на государственном уровне новшества представлен в многочисленных научных работах психологов и педагогов. В фундаментальных работах таких ученых, как А. В. Глузман, А. П. Тряпицина,

В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, Е. Е. Вяземский, О. А. Степанчук, закономерно прослеживается понимание необходимости модернизации образования с учетом потенциала гуманистического направления (Глузман, Пожидаева, 2018 ; Исаев, Слободчиков, 2013 ; Тряпицына, Писарева, 2014).

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев подчеркивали, что «субъектный подход совершенно необходим в человековедческих сферах и особенно в педагогической деятельности. Отношение педагога к ученику как к объекту обучения и воспитания делает педагогический процесс бездетным и безличным. В рамках такой педагогики становится невозможным понимание человеческой субъектности и полноценное развитие человека в человеке» (Слободчиков, Исаев, 1995, с. 89).

По мнению Н. Э. Амерхановой, «гуманистическая ориентация изменяет представления о целях образования, которое транслирует ценности общечеловеческой и национальной культуры. Это в свою очередь требует пересмотра содержания и технологий обучения и воспитания, изменения структур различных образовательных институтов...» (Амерханова, Матвеева, 2015, с. 11).

М. Н. Сираева утверждает, что в контексте современного учебного процесса ребенок является безусловной ценностью. Результатом образования является не просто накопление определенного объема информации, а возможность успешной социальной интеграции, преодоления проблем коммуникации, мотивация получения профессиональных компетенций (Сираева, 2021).

Отчетливо намечающаяся в предшествующей парадигме тенденция к дегуманизации образования привела к необходимости реформ, основной задачей которых стало изменение приоритетов образовательного процесса, в том числе нравственное воспитание нового поколения (Бермус, 2007 ; Исаев, Слободчиков, 2013 ; Тряпицына, Писарева, 2014).

Таким образом, гуманистическая парадигма, которая предполагает свободу, творческий поиск обучающихся и педагогов и ориентируется на творческое, духовное развитие личности, межличностное общение, диалог, помощь и поддержку в самообразовании человека и его самосовершенствовании, стала средством преодоления негативной динамики в образовательной среде.

Гуманистическая парадигма основывается на принципах равенства, сотрудничества, сотворчества, диалога, взаимного уважения и взаимной ответственности за свободный выбор своей позиции, а также безусловного принятия личности. Данные принципы, не являющиеся приоритетными в классической образовательной парадигме, на наш взгляд, являются неотъемлемой частью образования современного человека (Бермус, 2007 ; Волкова, 2011).

Для уточнения позиции педагогов в отношении важности применения основных принципов современного образования и степени принятия ими принципов гуманистической парадигмы нами были исследованы представления педагогов, составляющие форму социального познания, понятия, утверждения, объяснения и рождающиеся в повседневной жизни в ходе межличностной коммуникации (Moscovici, 1984).

Целью исследования являлся анализ социальных представлений педагогов инклюзивного образования о реализации гуманистической парадигмы в современной школе.

Методы исследования. В исследовании применен анализ литературы по проблеме реализации инклюзии в российских школах, а также социально-психологический опрос, который целесообразен для изучения дискуссионных вопросов.

В опросе участвовали учителя различных дисциплин в возрасте от 26 до 55 лет. Для оценки уровня понимания и применения педагогами в своей деятельности принципов гуманистической парадигмы была использована шкала Р. Лайкерта, позволяющая количественно оценить предлагаемые содержательные критерии (Robbins, Heiberger, 2011). При составлении критериальных вопросов для кодирования были использованы позитивные и негативные формулировки, прямые и обратные утверждения.

Результаты исследования. Результаты социально-психологического опроса свидетельствовали о неравномерности принятия критериев гуманистической образовательной парадигмы и отсутствии единства мнения учителей о важности соблюдения принципов и критериев, определяющих ее.

В результате обработки полученных данных были выявлены ведущие содержательные критерии гуманистической парадигмы, которые высоко (7 баллов) оценивались всеми учителями: взаимное уважение, принятие личности и творческая активность (табл. и рис.).

Таблица

Средние баллы оценки значимости для учителей содержательных критериев гуманистической парадигмы

Критерии	Значимость
1. Равенство учителя и ученика	5,71±2,38
2. Взаимное уважение	9,35±1,20
3. Принцип диалогизма	6,03±2,14
4. Соблюдение суверенитета личности ребенка	6,10±1,51
5. Принцип свободы личности	7,35±1,80
6. Принцип творческой активности, формирование механизмов развития личности	8,35±1,58
7. Принцип единства, отсутствие жестких границ между учителем и учеником	6,13±2,39
8. Принятия личности ребенка	7,61±2,26

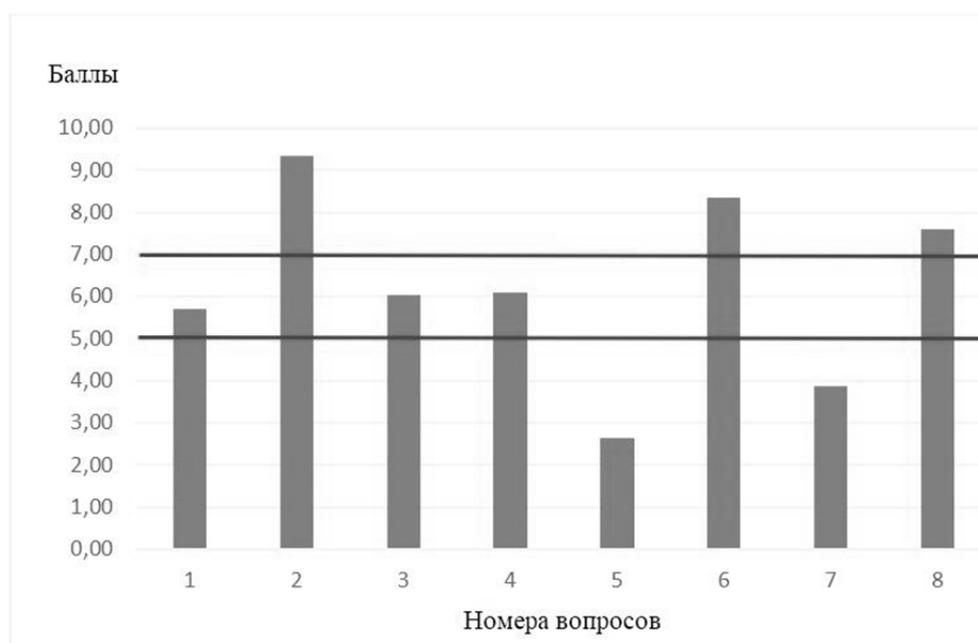


Рис. Выраженность значимости для учителей содержательных критериев гуманистической парадигмы

Примечание. 1 — равенство учителя и ученика; 2 — взаимное уважение; 3 — принцип диалогизма; 4 — соблюдение суверенитета личности ребенка; 5 — принцип свободы личности; 6 — принцип творческой активности, формирование механизмов развития личности; 7 — принцип единства, отсутствие жестких границ между учителем и учеником; 8 — принятия личности ребенка.

Критерии, отражающие принцип равенства и свободы, оценивались педагогами как значимые для учебного процесса.

Интересно, что для большинства учителей сохранялся приоритет строгого контроля и соблюдения жестких границ между педагогом и учащимся, что противоречит гуманистической образовательной парадигме.

Важно отметить, что большая согласованность была обнаружена в ответах на вопросы, связанные с принципами соблюдения личных границ и создания условий для активной творческой деятельности детей, а большее расхождение — в ответах на вопросы о принятии и равенстве преподавателя и ученика, что может быть связано с включением множества дополнительных представлений о сложности реализации обучения в рамках инклюзии.

Ребенок с ОВЗ, безусловно, нуждается в соблюдении педагогом главных принципов гуманистической парадигмы образования, однако в настоящее время в связи с множеством явных проблем в структуре современной образовательной системы, а также с заметной консервативностью педагогов, отсутствием адекватной эмоциональной вовлеченности, недопониманием родителей своей ответственности за образование ребенка она не может быть реализована на достаточном уровне.

Стоит также заметить, что основная часть современных исследований по проблеме инклюзивного обучения осуществляется на теоретическом уровне и имеет недостаточное количество примеров эффективного практического применения.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Современная образовательная парадигма открывает большое количество перспектив и предлагает абсолютно новому взглянуть на тех учеников, которые ранее не претендовали на получение образования в рамках средней школы. Однако психологические проблемы реализации гуманистической парадигмы, связанные с личностью учителя, его мировоззрением, системой ценностей, не позволяют на достаточном уровне осуществлять инклюзивный образовательный процесс. Продвижение идеи гуманизации в образовательной среде требует прямой ориентации на изучение личности учителя, в том числе его профессиональной идентичности, и является одной из важнейших задач педагогической психологии.

Список источников

1. Амерханова Н. Э., Матвеева О. В. Гуманизация образовательного процесса // Инновационные педагогические технологии : материалы III Междунар. науч. конф. — Казань : Бук, 2015. — С. 11–14. — URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/183/8868/> (дата обращения: 03.04.2022).
2. Бермус А. Г. Введение в гуманитарную методологию. — М. : Канон+ : Реабилитация, 2007. — С. 5.
3. Волкова А. А. Субъект-субъектные взаимоотношения учителя и ученика как одно из необходимых условий реализации личностно-ориентированного подхода в обучении // Амурский научный вестник. — 2011. — С. 30–31.
4. Глузман Н. А., Пожидаева Т. В. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие. — Симферополь : Ариал, 2018. — 312 с.
5. Еретнова Е. П. Инклюзивное образования в России: понятие, задачи, особенности // Гуманитарные научные исследования. — 2019. — № 7. — URL : <https://human.snauka.ru/2019/07/25997> (дата обращения: 03.04.2022).
6. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. — М. : Православ. Свято-Тихон. гуманит. ун-т, 2013. — 431 с.
7. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.12 № 273-ФЗ // КонсультантПлюс. — URL : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=146216;dst=101493> (дата обращения: 10.04.2022).
8. Огольцова Е. Г., Тимохина А. Э., Сергеева Е. А. Развитие инклюзивного образования в России // Молодой ученый. — 2017. — № 50 (184). — С. 249–252. — URL : <https://moluch.ru/archive/184/47136/> (дата обращения: 10.04.2022).

9. Сираева М. Н. Методологические основы гуманистической парадигмы высшего образования // *Современные проблемы науки и образования*. — 2021. — № 3. — URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30887> (дата обращения: 10.04.2022).
10. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
11. Тряпицына А. П., Писарева С. А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // *Человек и образование*. — 2014. — № 3. — С. 4–12.
12. De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature // *International Journal of Inclusive Education*. — 2011. — Vol. 15, Iss. 3. — Pp. 331–353.
13. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // *International Journal of Inclusive Education*. — 2011. — Vol. 15, Iss. 3. — Pp. 355–377.
14. Moscovici S. The phenomenon of social representations // *Social representations*. — Cambridge : Cambridge University Press, 1984. — Pp. 3–69.
15. Robbins N. B., Heiberger R. M. Construction of the Likert scale and other rating scales // *JSM Proceedings, A section on survey research methods*. American Statistical Association. — 2011. — Pp. 1058–1066.

References

1. Amerhanova N. Je., Matveeva O. V. *Humanization of Education. Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii : materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Innovative Pedagogical Technologies: Proceedings of the 3rd International Research Conference]. Kazan, Book Publ., 2015, pp. 11–14, URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/183/8868/> (accessed: 03.04.2022). (In Russian).
2. Bermus A. G. *Vvedenie v gumanitarnuju metodologiju* [Introduction to Humanitarian Methodology]. Moscow, Canon+ Publ., Rehabilitation Publ., 2007, pp. 5. (In Russian).
3. Volkova A. A. Teacher-Student Interaction as a Prerequisite for Personality-Oriented Approach in Education. *Amurskij nauchnyj vestnik* [Amur Academic Journal]. 2011, pp. 30–31. (In Russian).
4. Gluzman N. A., Pozhidaeva T. V. *Vvedenie v pedagogicheskiju dejatel'nost'* [Introduction to Pedagogy]. Simpheropol, Arial Publ., 2018, 312 p. (In Russian).
5. Eretnova E. P. Inclusive Education in Russia: Notion, Tasks, Peculiarities. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya* [Humanitarian Research]. 2019, no. 7. URL : <https://human.snauka.ru/2019/07/25997> (accessed: 03.04.2022). (In Russian).
6. Isaev E. I., Slobodchikov V. I. *Psihologija obrazovanija cheloveka: stanovlenie sub#ektivnosti v obrazovatel'nyh processah* [Psychology of Education: Subjectivity in Educational Processes]. Moscow, St. Tikhon's Orthodox Humanitarian University Publ., 2013, 431 p. (In Russian).
7. On Education in the Russian Federation of 29.12.12 no. 273-FZ. *SPS "Konsul'tantPljus"* [ConsultantPlus]. URL : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=146216;dst=101493> (accessed: 03.04.2022). (In Russian).
8. Ogol'cova E. G., Timohina A. Je., Sergeeva E. A. Developing Inclusive Education in Russia. *Molodoj uchenyj* [Young Scientist]. 2017, no. 50 (184), pp. 249–252. URL : <https://moluch.ru/archive/184/47136/> (accessed: 10.04.2022). (In Russian).
9. Siraeva M. N. Methodological Foundation of Humanitarian Paradigm in Higher Education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Problems of Science and Education]. 2021, no. 3, URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30887> (accessed: 10.04.2022). (In Russian).
10. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologija cheloveka. Vvedenie v psihologiju sub#ektivnosti* [Basics of Psychological Anthropology. Human Psychology. Introduction to Subjective Psychology]. Moscow, School-Press Publ., 1995, 384 p. (In Russian).
11. Trjapicyna A. P., Pisareva S. A. Modern Methodological Approaches to the Investigation of Pedagogical Education. *Chelovek i obrazovanie* [People and Education]. 2014, no. 3, pp. 4–12. (In Russian).
12. De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: a Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*. 2011, vol. 15, iss. 3, pp. 331–353.

13. Kim J.-R. Influence of Teacher Preparation Programmes on p-Preservice Teachers' Attitudes toward Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 2011, vol. 15, iss. 3, pp. 355–377.

14. Moscovici S. The phenomenon of social representations. *Social representations*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 1984, pp. 3–69.

15. Robbins N. B., Heiberger R. M. Construction of the Likert Scale and Other Rating Scales. *JSM Proceedings, A Section on Survey Research Methods*. American Statistical Association. 2011, pp. 1058–1066.

Информация об авторах

Разживина Марина Игоревна — старший преподаватель кафедры общей и специальной психологии с курсом педагогики Рязанского государственного медицинского университета имени И. П. Павлова Минздрава России.

Яковлева Наталья Валентиновна — доцент, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и специальной психологии с курсом педагогики Рязанского государственного медицинского университета имени И. П. Павлова Минздрава России.

Information about the authors

Razzhivina Marina Igorevna — Assistant Professor in the Department of General and Special Psychology at Ryazan State Medical University named for I. P. Pavlov of the Ministry of Health of Russia.

Yakovleva Natalya Valentinovna — Associate Professor, Candidate of Psychology, Head of the Department of General and Special Psychology at Ryazan State Medical University named for I. P. Pavlov of the Ministry of Health of Russia.

Статья поступила в редакцию 13.05.2022; одобрена после рецензирования 23.09.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 13.05.2022; approved after reviewing 23.09.2022; accepted for publication 19.10.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 24–31.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 4 (64), pp. 24–31.

Научная статья

УДК 371.11

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.003

Функции среднего управленческого звена в общеобразовательных школах: русская и зарубежная практика ¹

Сергиенко Александра Юрьевна

Институт управления образованием

Российской академии образования

Санкт-Петербург, Россия

sergienko_ay@iuorao.ru

Аннотация. В статье проанализированы функции среднего управленческого персонала общеобразовательных школ в российской и зарубежной практике.

Описано распределение функций в среднем звене руководства школами в ряде стран Организации экономического сотрудничества и развития: Великобритании, Ирландии, Дании, Норвегии, Финляндии, Австралии, Новой Зеландии, Франции и др.

Представлены результаты исследования состава среднего управленческого звена (заместителей директора) 100 российских школ из 8 регионов Российской Федерации.

Раскрыты основные функции директора, который по-прежнему имеет наибольшую долю полномочий, и заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе.

Проанализированы различные модели формирования, организации и финансирования работы школьных управленческих команд. Описана роль и ответственность педагогов и школьных советов в принятии управленческих решений.

Ключевые слова: среднее управленческое звено, зарубежный опыт, управление школой, руководство школой, заместитель директора, роль среднего звена, помощник директора школы.

Для цитирования: Сергиенко А. Ю. Функции среднего управленческого звена в общеобразовательных школах: русская и зарубежная практика // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 24–31. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.003.

Original article

Middle Management Functions in Secondary Schools in Russia and Abroad

Sergienko Aleksandra Yuryevna

Institute for Educational Management

Russian Academy of Education

St. Petersburg, Russia

sergienko_ay@iuorao.ru

¹ Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания ФГБНУ Института управления образованием Российской академии образования на 2022 год «Формирование системы управления качеством образования на основе мониторинга о состоянии системы образования».

Abstract. The article investigates middle management positions in secondary schools in Russia and abroad. It describes functions performed by middle managers (deputy headmasters) in secondary schools in Russia and in foreign countries. It describes functions performed by school managers in the OECD countries, such as Great Britain, Ireland, Denmark, Norway, Finland, Australia, New Zealand, France, etc. The article presents the results of a survey which was conducted in 100 Russian schools in 8 regions of the Russian Federation.

The article describes functions performed by headmasters and deputy headmaster. It analyzes various models of organizing school management teams and supporting them financially. It describes the role and responsibilities of teachers and school councils when it concerns decision making.

Key words: middle management, foreign experience, school management, headmaster, deputy headmaster, middle managers.

For citation: Sergienko A. Yu. Middle Management Functions in Secondary Schools in Russia and Abroad // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 4 (64), pp. 24–31. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.003.

Введение. Решающую роль в развитии и успешной педагогической деятельности любой школы играет вся управленческая команда, а повышению эффективности руководства школой способствует четкое распределение ролей, функций и ответственности.

В настоящее время на весь руководящий персонал ложится ответственность за расширяющийся с каждым годом круг решений, касающихся реализации образовательных программ, функционирования системы оценивания, контроля ресурсов, взаимодействия с внешними партнерами. Количество управленцев среднего звена и распределение их ролей зависит от многих факторов, например размера и местоположения школы, реализуемого уровня образования.

В российских школах обычно эта нагрузка распределяется в основном между несколькими заместителями директора, имеющими очень объемный перечень должностных обязанностей. Согласно Единому квалификационному справочнику должностей руководителей и служащих, требования к квалификации заместителя директора совпадают с требованиями к директору школы. Он должен иметь высшее профессиональное образование по направлениям подготовки в сфере управления или высшее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование в области государственного и муниципального управления, менеджмента и экономики и стаж работы на педагогических или руководящих должностях не менее 5 лет (Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих).

Цель нашего исследования — выявить и описать состав и функции среднего управленческого звена зарубежных и российских общеобразовательных школ, так как в условиях модернизации системы общего образования, в частности совершенствования системы управления общим образованием, важно ознакомиться и с зарубежной практикой организации управления общеобразовательными организациями на среднем уровне.

Гипотеза: состав и функционал среднего управленческого звена в российских и зарубежных общеобразовательных школах имеет схожие и специфические черты.

Методы и методики исследования: анализ открытых источников информации о составе, функциях и роли команд среднего управленческого звена ряда развитых стран; сравнительный анализ результатов изучения состава и функций среднего управленческого звена общеобразовательных школ в России и за рубежом.

Результаты исследования. По данным сайтов ста школ из 8 регионов Российской Федерации, структура среднего управленческого звена школ (за исключением Москвы) чаще всего включает в себя следующие должности: заместитель директора по учебно-воспитательной работе (93 %), заместитель директора по административно-хозяйственной работе/части (59 %), заместитель директора по воспитательной работе (58 %), заместитель

директора (без специализации) (25 %), руководитель структурного подразделения (14 %), заместитель директора по научной и научно-методической работе (13 %) и др.

В большинстве российских школ ключевую роль помощника директора школы играет его заместитель по учебно-воспитательной работе, в чьи обязанности включены следующие функции: ответственность за отдельные уровни образования (начальные классы, средние классы, старшие классы), методическая работа, организация работы группы продленного дня, аттестация педагогических кадров, государственная итоговая аттестация, наставничество, инновационная и проектная деятельность, информатизация, профориентация, взаимодействие с сетевыми партнерами, организация платных образовательных услуг, составление расписания, работа с электронным журналом, организация дополнительного образования и др.

В большинстве общеобразовательных школ Москвы, в отличие от других регионов, с недавнего времени введена новая структура среднего управленческого звена, отражающая необходимость реализации новых механизмов управления, когда вся управленческая команда несет ответственность за совокупный результат работы учреждения. В нее входят заместители директора по управлению ресурсами (есть во всех школах), по содержанию образования (85 %), по контролю качества образования (80 %), по социализации и воспитанию (75 %). Последняя должность также включает в себя функционал по организации дополнительного образования (40 %) и обеспечению безопасности обучения (30 %) (Львова, 2016).

Рассмотрим зарубежный опыт организации работы среднего управленческого звена на примере стран Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР).

В некоторых странах прослеживается тенденция к росту распределения руководящих функций в школе, но наибольшая доля полномочий по-прежнему сосредоточена в руках директора (*principal, head teacher, director*), который несет основную ответственность за составление и распределение бюджета школы; управление кадрами (хотя в этом отношении большая часть ответственности возлагается на региональные и федеральные органы власти); функционирование школы в рамках государственного законодательства. В одних странах (Великобритания, Ирландия) обязанности директора школы описываются подробно, в других — только в общих чертах (Финляндия, Франция, Бельгия), в третьих — незначительно регулируются (Дания, Норвегия) или не закрепляется законодательно (Нидерланды) (Pont, Nusche, Moorman, 2008, p. 75).

Ключевая миссия директора школы отражается в названии этой должности в разных странах, например в Финляндии — *Forestandare* — представитель школы; в Дании — *Inspector* — инспектор; в Швеции — *Rector* — ректор; в Великобритании — *Head teacher* — главный учитель. Во многих странах, где исторически директор воспринимался как учитель, у которого есть дополнительные обязанности, где должность директора является высшей ступенью педагогической карьеры, а не отдельной профессией, а назначение кандидата на должность директора связано с наличием у него значительного педагогического опыта, название должности директора школы связано с преподаванием (*head teacher*).

Профессиональный опыт преподавания является основным условием назначения на должность директора в большинстве европейских стран (Сергиенко, 2021). Во многих странах действующие директора школ продолжают вести уроки. Например, в начальных школах Франции они часто имеют небольшую педагогическую нагрузку, параллельно занимаясь административными и организационными вопросами, работой с персоналом и налаживанием внешних связей. Директора школ в Ирландии, Северной Ирландии, Норвегии, Португалии и Испании могут также вести уроки (Pont, Nusche, Moorman, 2008). Считается, что педагогическая нагрузка идет на пользу директору, поскольку он больше понимает проблемы педагогов, эффективнее оказывает им поддержку, лучше разбирается в современной педагогике. Директор также часто имеет определенную преподавательскую нагрузку в небольших школах многих стран, поскольку педагогический состав

ограничен. В некоторых странах, напротив, роль директора школы является исключительно административной. Например, в Австрии долгое время основной обязанностью директора школы являлось претворение в жизнь на уровне школы образовательной политики страны и выполнение надлежащим образом нормативных положений.

Для ряда стран более характерно командное управление школами. Например, в школах Норвегии часто руководство осуществляют три руководителя: один отвечает за преподавание (педагогика), другой — за персонал, третий — за финансовые вопросы. В Португалии в рамках единой управляющей структуры объединяются несколько школ, при этом директор каждой такой школы, занимая должность «назначенного координатора», имеет педагогическую нагрузку и не может свободно принимать решения (Pont, Nusche, Moorman, 2008).

Во всех европейских странах, как и в России, основную помощь директору школы оказывает заместитель директора (завуч). В большинстве стран ОЭСР в обязанности завуча включены административные и управленческие задачи, которые он решает по поручению директора, за исключением контроля педагогического состава. Количество завучей и их полномочия зависят от модели управления, при этом роли и состав школьной управленческой команды в разных странах варьируются. Например, в средних школах Франции директору помогает целая команда завучей, менеджер-администратор и один или несколько советников по образованию. В Чили состав школьной управленческой команды определяется стандартом Good School Leadership Framework. В нее входят директор, завуч, технический администратор, главный инспектор, проверяющие, специалист, отвечающий за реализацию образовательной программы, и другой персонал, выполняющий технико-педагогические функции и управление педагогическим процессом. Многие успешные школы Англии реализуют сложные модели управления школой. Формальное количество завучей может определяться законодательно и зависеть от размера школы. Например, в Южной Корее дополнительный завуч назначается, если в школе больше 43 классов, в Бельгии (Фландрия) — если больше 600 учеников (Pont, Nusche, Moorman, 2008).

К среднему уровню управления школой в одних странах относят такие должности, как заместитель директора, помощник директора, руководитель профессионального/технического обучения, менеджер групповых занятий и др.

В крупных школах больше уровней руководства с дифференциацией по горизонтали: должности соотносятся с такими отдельными функциями, как управление финансами, информационные технологии, отчетность; с организационной структурой школы (руководство командами педагогов и предметными областями); с педагогическими функциями (преподавание, оценивание и профессиональное развитие педагогов). Часто школа вправе сама решать, какая структура наиболее эффективна для нее.

В некоторых странах отдельные функции и ответственность за управление в школе берут на себя педагоги и классные руководители, имеющие дополнительные обязанности, например руководство предметной областью или консультирование. Так, в Австралии педагоги часто руководят командами учителей, отвечают за отдельный уровень образования или область образовательной программы. В Южной Корее главный учитель (chief teacher) отвечает за контроль работы среднего управленческого звена. В школах Норвегии учителя объединяются в команды под руководством педагога-лидера. В Испании преподаватели, имеющие небольшую педагогическую нагрузку, выполняют роль помощника руководителя школы, занимаются административными вопросами, освобождая директора школы от многих задач. В школах Новой Зеландии старшие педагоги, отвечающие за учебную параллель или образовательную программу, выполняют также обязанности по воспитательной работе с учениками. В Северной Ирландии формально к руководящим работникам школы относятся директор и завуч (завучи), но при этом педагоги часто выполняют функции руководителей предметных областей, отвечают за работу групп педагогов и несут ответственность за воспитательную работу с учениками

(Fitzpatrick, 2007). Начальные школы Бельгии (Фландрия) могут сами выбирать структуру среднего руководящего звена, используя штатные ставки (в зависимости от количества учащихся) для найма дополнительных специалистов в области ИКТ, воспитания или административной работы (Devos, Tuytens, 2006).

В Англии реализуются разные модели распределенного руководства в школах, и педагоги выполняют различные руководящие функции. Например, у директора английской школы могут быть заместители, руководящие разными уровнями образования, финансовыми вопросами, стипендиями, работой интерната. К среднему звену руководства относятся руководители параллели или уровня обучения, отвечающие за успеваемость, поведение учащихся, прием и отчисление учащихся, и заведующие кафедрами по предметным областям, которые ответственны за повышение предметной квалификации учителей. Во многих школах есть должность *pastoral leader* — специалиста, который отвечает за поведение учащихся, разбирается со случаями буллинга или нарушения дисциплины, а также за педагогическую и психологическую готовность учителей школы решать проблемы с дисциплиной.

Разнообразие типов школ, моделей их объединения, сложная кадровая система педагогического и управленческого персонала создает в Англии среду, в которой сосуществуют различные модели распределения руководства, которые можно условно разделить на 5 типов:

– традиционная модель, чаще встречающаяся в начальных школах; в руководящее звено включает исключительно квалифицированный педагогический персонал (директор, его заместитель/заместители и помощник/помощники) и имеет четкую структуру и систему отчетности, обеспечивает гарантии для родителей и сообщества, но возлагает на плечи директора школы очень значительную нагрузку по оперативному руководству;

– управляемая модель, характерная для большинства средних школ, в которой более значительную роль играет среднее звено, включающее старших преподавателей и вспомогательный персонал; реализуются методы совместного руководства, наблюдается широкое распределение управленческих функций, повышенная мотивация персонала, высокий потенциал руководителей среднего уровня, расширенные возможности для формирования резерва руководителей и функциональная гибкость системы;

– распределенная модель, характеризующаяся большим разнообразием руководителей старшего звена, куда часто входят специально назначенные специалисты по инклюзии, коммерческому развитию, кадровым ресурсам и пр., и предполагающая усиленное внимание к вопросу благополучия учащихся при возможных трудностях распределения ответственности, комплексности системы управления (линейное руководство, управление качеством, различные условия контрактов с персоналом);

– федеративная (объединенная) модель, отличающаяся взаимодействием между несколькими школами или объединением школы с колледжами или учреждениями профессионального образования; руководит директор вместе с управленцами среднего звена и преподавателями-консультантами; характерен высокий уровень потенциальных возможностей, экономное использование кадровых ресурсов, комфортный переход учащихся из одного учреждения в другое, расширение возможностей карьерного роста для всех сотрудников при наличии высоко конкурентной среды, необходимость согласовывать совместное использование ресурсов и объединять механизмы управления;

– системная модель, реализуемая руководителями школ, которые часто берут на себя дополнительные функции по работе на более высоком уровне системы образования (местном, региональном или национальном), консультируют директоров других школ, правительства, руководят проектом по работе с наименее успешными школами; модель дает школе доступ к инновациям и креативным решениям в сфере образования, повышает ее потенциальные возможности для развития, позволяет более эффективно составлять долгосрочный план развития школы (Independent Study into School Leadership, 2007).

В странах Организации экономического сотрудничества и развития используются различные стратегии по финансированию дополнительной руководящей нагрузки школьного персонала. Например, в школах Новой Зеландии, где нет единой управленческой структуры и школы выбирают ее сами, в соответствии с коллективным соглашением о найме учителей средней школы (Secondary Teachers' Collective Employment Agreement) каждой школе выделяется финансирование, которое распределяется среди персонала, выполняющего дополнительные обязанности. Распределение средств всегда согласовывается с преподавательским составом школы. В начальных школах финансируются доплаты за дополнительные обязанности, связанные с наймом учителей и работой с персоналом. Каждая единица финансирования соответствует конкретной сумме и распределяется по формуле в зависимости от количества учащихся. В Северной Ирландии есть система доплат, ориентированная на пять уровней. Учителя получают доплату в зависимости от количества дополнительной нагрузки и обязанностей, связанных с определенными руководящими функциями, развитием предметной или учебной области, руководством процессом развития учащихся в рамках всей учебной программы, работой с программой повышения учебных достижений учащихся, руководством профессиональным развитием педагогов школы и т. п. В Новой Зеландии не так давно появилась должность специалиста по учебной работе, отвечающего за профессиональную поддержку учителей. С 2006 года каждой средней школе выделяется финансирование вакансии специального классного педагога (specialist classroom teacher), в задачи которого входят профессиональное развитие и поддержка педагогов. В школе он работает по 4 часа в неделю (Improving school leadership: Country background report for New Zealand, 2007).

В школах большинства европейских стран существуют школьные советы (school boards, boards of management, governing boards или school councils), играющие значительную роль в школьном управлении, сплочении сообщества и школы, помощи директору в принятии важных управленческих решений и активной работе по развитию школы. В них обычно входят родители, ученики, педагоги, представители местного сообщества и местных органов власти, иногда директор. Во многих странах школьные советы имеют значительные полномочия и обязанности. В Бельгии (Фландрия) они сами определяют свою роль и ответственность, могут влиять на выбор методов обучения и учебной программы, нанимать персонал и определять обязанности директора школы. Состав такого совета часто является профессиональным и дополняется консультативным школьным советом. В Ирландии до 50 % членов совета избираются, но при этом работают добровольно и имеют значимые юридические обязанности. В Северной Ирландии школьные советы имеют расширенные полномочия и право определять стратегическое направление развития школы, методы достижения намеченных целей. В Новой Зеландии каждая школа управляется попечительским советом, имеющим избираемый состав, а руководство школы отвечает перед советом. В Словении школьный совет, в который входят представители родителей, учителей, местного сообщества и учредителей, является высшим органом управления школой, может увольнять директора школы. В Дании школьные советы выполняют общие руководящие функции и могут делегировать обязанности руководящему персоналу школы, разрабатывают ежегодный план работы, нанимают и увольняют персонал, утверждают бюджет, рекомендованный директором школы. Во многих из этих стран школьные советы имеют полномочия по выбору директора школы.

В одних государствах (Южная Корея, Венгрия, Португалия, Испания) школьные советы выполняют скорее консультативную роль и не имеют формальных обязанностей, в других странах, реализующих децентрализованный подход, роль совета определяется самим советом или школой. В Нидерландах функции советов в разных школах значительно различаются, могут иметь добровольный или профессиональный состав, их комбинацию и несут значительную ответственность за работу школы. В Шотландии школь-

ные советы не так давно были заменены советами родителей, которые могут сами принимать решения о составе и функциях совета, наиболее подходящих для конкретной школы (Pont, Nusche, Moorman, 2008).

Выводы. В целом среднее управленческое звено школ многих зарубежных стран и России выполняет много общих функций, связанных с управлением финансами школы, работой в сфере ИКТ, руководством отдельным уровнем образования, воспитательной работой. К функционалу этого звена, нетипичному для российских школ и определяемому особенностями организации обучения, оценивания и отчетности, характерными для многих зарубежных стран, относится отчетность, руководство командой педагогов, их профессиональное развитие, руководство предметной областью, руководство параллельно обучающихся и значительную роль школьных советов в школьном управлении.

Список источников

1. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Приложение к приказу Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26.08.2010 № 761н. — URL : <https://base.garant.ru/199499/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c/> (дата обращения: 12.07.2022).
2. Львова Л. Сколько замов нужно школе? Читаем закон об образовании внимательно // Учительская газета. — 2016. — № 13. — URL : <https://ug.ru/skolko-zamov-nuzhno-shkole-chitaem-zakon-ob-obrazovanii-vnimatelno/> (дата обращения: 15.06.2022).
3. Сергиенко А. Ю. Организация повышения квалификации руководителей школ за рубежом: подходы к подготовке и сопровождению // Человек и образование. — 2021. — № 3 (68). — С. 167–174.
4. Devos G., Tuytens M. Improving School Leadership : Background Report for Flanders // OECD Review. — 2006. — URL : <https://www.oecd.org/belgium/38529279.pdf> (accessed: 20.05.2022).
5. Fitzpatrick R. J. Improving School Leadership. Country Background Report for Northern Ireland // OECD Review. — 2007. — URL : <https://www.oecd.org/unitedkingdom/38752145.pdf> (accessed: 20.05.2022).
6. Improving school leadership : Country background report for New Zealand // New Zealand Ministry of Education, OECD Review. — 2007. — URL : <https://www.oecd.org/education/school/38740175.pdf> (accessed: 16.05.2022).
7. Independent Study into School Leadership : Main Report // Department for Education and Skills. — L., 2007. — URL : <https://dera.ioe.ac.uk/6366/> (accessed: 02.06.2022).
8. Pont B., Nusche D., Moorman H. Improving school leadership. Policy and practice // OECD Review. — 2008. — Vol. 1. — URL : <https://www.oecd.org/education/school/Improving-school-leadership.pdf> (accessed: 20.05.2022).

References

1. *Edinyj kvalifikacionnyj spravochnik dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhashhih. Prilozhenie k prikazu Ministerstva zdavoohranenija i social'nogo razvitija RF ot 26.08.2010 № 761n* [Unified Qualification Handbook of the Positions of Managers, Specialists and Employees. Supplement to the Order of the Ministry of Health and Social Development of the Russian Federation of 26.08.2010 no. 761n]. URL : <https://base.garant.ru/199499/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c/> (accessed: 12.07.2022). (In Russian).
2. L'vova L. How Many Deputy Headmasters Does Your School Need? Reading an Education Decree. *Uchitel'skaja gazeta* [Teachers' newspaper]. 2016, no. 13, URL : <https://ug.ru/skolko-zamov-nuzhno-shkole-chitaem-zakon-ob-obrazovanii-vnimatelno/> (accessed: 15.06.2022). (In Russian).
3. 3. Sergienko A. Ju. School Managers' Advanced Training in Other Countries: Training and Support. *Chelovek i obrazovanie* [People and Education]. 2021, no. 3 (68), pp. 167–174. (In Russian).
4. Devos G., Tuytens M. Improving School Leadership : Background Report for Flanders. *OECD Review*. 2006, URL : <https://www.oecd.org/belgium/38529279.pdf> (accessed: 20.05.2022).
5. Fitzpatrick R. J. Improving School Leadership. Country Background Report for Northern Ireland. *OECD Review*. 2007, URL : <https://www.oecd.org/unitedkingdom/38752145.pdf> (accessed: 20.05.2022).

6. Improving school leadership: Country background report for New Zealand. *New Zealand Ministry of Education, OECD Review*. 2007, URL : <https://www.oecd.org/education/school/38740175.pdf> (accessed: 16.05.2022).

7. Independent Study into School Leadership: Main Report. *Department for Education and Skills*. L., 2007, URL : <https://dera.ioe.ac.uk/6366/> (accessed: 02.06.2022).

8. Pont B., Nusche D., Moorman H. Improving school leadership. Policy and practice. *OECD Review*. 2008, vol. 1, URL : <https://www.oecd.org/education/school/Improving-school-leadership.pdf> (accessed: 20.05.2022).

Информация об авторе

Сергиенко Александра Юрьевна — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института управления образованием Российской академии образования (ИУО РАО).

Information about the author

Sergienko Aleksandra Yuryevna — Candidate of Pedagogy, Senior Researcher of the Institute for Education Management of the Russian Academy of Education.

Статья поступила в редакцию 09.09.2022; одобрена после рецензирования 03.10.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 09.09.2022; approved after reviewing 03.10.2022; accepted for publication 19.10.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 32–40.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 4 (64), pp. 32–40.

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.004

Нейродидактический подход к психолого-педагогическому сопровождению обучения и воспитания детей с разным уровнем развития¹

Феоктистова Светлана Васильевна

Российский новый университет

Москва, Россия

svfeoktistova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема обоснования нейродидактического подхода к психолого-педагогическому сопровождению детей с разным уровнем развития. Актуальность исследования обусловлена наличием предпосылок парадигмального сдвига в теории обучения, связанного с внедрением нейродидактических технологий. Накопленные нейронауками знания и современные требования общества к системе образования стимулируют развитие нейродидактики как интегративной дисциплины, позволяющей использовать достижения нейронаук в педагогической практике. Особое значение развитие нейродидактического подхода приобретает в свете широкого распространения инклюзивного образования.

Цель исследования состояла в обосновании необходимости применения нейродидактического подхода в организации психолого-педагогического сопровождения детей с разным уровнем развития с помощью теоретико-методологического анализа факторов, определяющих эффективность данного подхода и перспективы его развития.

На основе анализа современных теоретических и экспериментальных исследований, а также обобщения практического опыта показано, что применение нейродидактических принципов в организации психолого-педагогического сопровождения детей с разным уровнем развития является важнейшим ресурсом повышения эффективности образования и сохранения здоровья обучающихся. Выявлены факторы, препятствующие внедрению нейродидактического подхода, и определены условия для их преодоления. Обозначены перспективы в исследованиях нейродидактического подхода к психолого-педагогическому сопровождению детей с разным уровнем развития.

Ключевые слова: нейродидактика, здоровье, развитие, образование, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, задержка умственного развития, аутизм, обучающиеся.

Для цитирования: Феоктистова С. В. Нейродидактический подход к психолого-педагогическому сопровождению обучения и воспитания детей с разным уровнем развития // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 32–40. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.004.

Original article

A Neurodidactic Approach to Psychological and Pedagogical Support of Children with and without Developmental Disorders

Feoktistova Svetlana Vasilyevna

New Russian University

Moscow, Russia

svfeoktistova@mail.ru

¹ Статья подготовлена при поддержке проекта РФФИ № 20–013–00654а.

Abstract. This article is an attempt to substantiate the necessity and feasibility of a neurodidactic approach to psychological and pedagogical support of children with and without developmental disorders. The relevance of the research is accounted for by various prerequisites to a paradigm shift in educational research caused by the introduction of neurodidactic technologies. Due to continuous development of neurodidactics as an integrative discipline and in response to social demand, neuroscience has become a valuable asset in education, especially inclusive education.

The aim of the research is to substantiate the necessity and feasibility of a neurodidactic approach to psychological and pedagogical support provided to children with and without developmental disorders. The author uses theoretical and methodological factor analysis, estimates the efficiency of the approach and outlines its prospects.

The analysis of modern theoretical and empirical research shows that the application of neurodidactic principles to psychological and pedagogical support of children with and without developmental disorders ensures efficient knowledge acquisition and protects children's health. The article singles out factors that hinder the implementation of a neurodidactic approach and identifies protective measures. The article outlines prospects of further investigation of the neurodidactic approach to psychological and pedagogical support of children with and without developmental disorders.

Key words: neurodidactics, health, development, education, psychological and pedagogical support, inclusive education, children with limited abilities, mental retardation, autism, learners.

For citation: Feoktistova S. V. A Neurodidactic Approach to Psychological and Pedagogical Support of Children with and without Developmental Disorders // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2022, no. 4 (64), pp. 32–40. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.004.

Введение. В настоящее время основными определяющими факторами развития общества становятся человеческий потенциал, социальный капитал и научные знания. Данная тенденция отражается и в системе образования, которая в последнее десятилетие претерпевает качественные изменения. Введение инклюзивного образования, закрепление в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» права семьи на выбор формы образования требует от системы гибкости, способности быстро реагировать на новые вызовы и соответствовать уровню запросов общества.

Одним из важных ресурсов повышения качества образования является внедрение в педагогическую практику современных научных знаний. В числе перспективных направлений развития — создание образовательных технологий на основе открытий в сфере нейронаук. Объединение успехов современной педагогики и психологии с результатами исследований в нейробиологии, нейропсихологии, нейрофизиологии, нейролингвистике и других нейронауках в интегративную дисциплину — нейродидактику позволяет искать новые, более эффективные и природосообразные способы организации процесса образования, с помощью которых можно решать задачи не только обучения и воспитания, но и сохранения здоровья обучающихся.

История развития нейронаук свидетельствует о том, что к настоящему времени накопленные знания о работе мозга и нервной системы человека позволяют сделать качественный скачок в методологическом обеспечении образовательного процесса. Открытия, сделанные отечественными (Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, Л. С. Выготский, Н. А. Бернштейн, А. Р. Лурия, Б. В. Зейгарник, Д. Н. Узнадзе, Е. Д. Хомская и другие) и зарубежными (П. Брока, К. Вернике, К. Бродман, Д. Хебб, Дж. Брунер, Р. Хок, Г. Гилфорд, Л. Турстоун и др.) учеными, образуют методологический фундамент для прикладных исследований, на основе которых возможен поиск новых путей применения научных результатов в образовании. С 1990-х годов большой вклад в разработку методик обучения с учетом знаний о работе мозга внесли Т. В. Ахутина, М. М. Безруких, А. В. Семенович, Т. П. Хризман, А. Л. Сиротюк, Л. С. Цветкова, С. Н. Костромина и др. Исследователи отмечают, что сегодня нейродидактика становится инструментом разработки эффективных

образовательных методик и только в русле нейродидактики возможна организация процесса образования, которая обеспечивает всестороннее развитие личности и сохранение здоровья обучающихся (Костромина, 2019; Местоева, Мальсагова, 2021; Подлиняев, Шишарина, Ромм, 2019). М. Х. Мальсагова выделяет социальные, научные, образовательные, валеологические предпосылки нейродидактического парадигмального сдвига в теории обучения (Мальсагова, 2020).

В настоящее время на фоне роста количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и возрастания нагрузки на педагогов в связи с распространением инклюзивного образования, в условиях которого учитель должен распределять свое внимание между детьми с разным уровнем развития, резко увеличивается потребность в педагогических технологиях, основанных на нейродидактическом подходе. Однако важно отметить, что нейродидактический подход не должен рассматриваться только в рамках учебного процесса. Неотъемлемой частью современного образования является психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, среди важнейших задач которого следует назвать создание условий для полноценного развития личности обучающихся в соответствии с логикой психофизиологического развития, охрану психологического и психического здоровья детей. Более широкое применение принципов нейродидактики в организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся позволит решать задачи развития ребенка в комплексе, с учетом его индивидуальных особенностей и потребностей.

Вместе с тем внедрение нейродидактического подхода к организации психолого-педагогического сопровождения детей с разным уровнем развития затрудняется из-за ряда проблем. В их числе отставание прикладных исследований от фундаментальных, профессиональная и психологическая неготовность педагогов, отсутствие адекватной системы подготовки и переподготовки. В связи с этим накопление знаний о работе мозга не влечет за собой появления достаточного количества технологий, готовых к применению в образовательных организациях и позволяющих оперативно разрабатывать индивидуальные образовательные траектории, которые отвечают потребностям конкретных детей.

С целью обосновать необходимость применения нейродидактического подхода в организации психолого-педагогического сопровождения детей с разным уровнем развития был проведен теоретико-методологический анализ факторов, определяющих эффективность данного подхода и перспективы его развития.

Методы исследования включали теоретический анализ и обобщение результатов исследований по проблеме.

Обсуждение результатов. Современные педагоги сталкиваются с необходимостью одновременно обучать детей, имеющих большие различия в уровне развития. Помимо все более широкого распространения инклюзивного образования, в рамках которого дети с ОВЗ находятся в одном коллективе с нормотипичными учениками и обучаются по адаптированной образовательной программе, среди школьников, не имеющих официального статуса ребенка с ОВЗ, выявляется значительное количество обучающихся, которые также нуждаются в адаптации процесса обучения под их индивидуальные образовательные потребности. Например, в исследовании И. Н. Коротковой диагностика учеников двух первых классов общеобразовательной школы Московской области показала, что 30 % детей имеют особые образовательные потребности, схожие с потребностями обучающихся с задержкой психического развития (Короткова, 2020).

В одном классе или группе детского сада сегодня могут быть несколько детей с разными нарушениями развития, каждый из которых требует индивидуального подхода. Распределение внимания, дифференциация образовательного процесса создают большую дополнительную нагрузку на педагога и, соответственно, риск снижения качества образования. Большой потенциал в отношении решения данной проблемы имеет нейродидактический подход к образованию.

Нейродидактика как интегративная дисциплина объединяет в себе многочисленные теоретические идеи и эмпирические данные о закономерностях работы мозга в ситуации обучения. А. А. Мальсагов и В. В. Лезина на основе анализа текущей ситуации выделяют следующие перспективные направления развития нейродидактики в России: концепция латеральных особенностей человека, учет в обучении нейропсихологических и психофизиологических особенностей развития и деятельности женщин и мужчин, учет психодинамических характеристик обучающихся в обучении, сенсорно-перцептивная организация опыта, учет уровня развития высших психических функций, соответствие нейромедиаторных особенностей преподавателя и обучающегося (Мальсагов, Лезина, 2021).

С. Н. Костромина приводит следующие принципы нейродидактики, которые позволяют строить образовательный процесс в соответствии с возрастными и психологическими особенностями обучающихся: пластичность; природная (врожденная) любознательность как движущая сила развития; генетическое единство основных механизмов функционирования нервной системы человека; влияние индивидуального опыта, полученного в течение жизни; обучение умственной деятельности сложного уровня; систематичность, регулярность, повторяемость и эмоциональное воздействие содержания обучения на учащегося (Костромина, 2019).

Д. М. Целоева с соавторами подчеркивают особое значение нейродидактического подхода для инклюзивного образования, выделяя следующие продуктивные идеи: структурную организацию головного мозга и его латеральную асимметрию; раннюю аудиолого-педагогическую диагностику; приоритетность метода визуализации, двигательной активности, моторики и ритмики; коррегирование эмоционального тонуса; «поддерживающее обучение» и т. п. (Целоева, Мальсагова, Мамиева, 2020).

Для организации психолого-педагогического сопровождения обучения и воспитания детей с разным уровнем развития принципиально важным нам представляется тезис С. Н. Костроминой с соавторами о том, что две области психологии — психология образования и психология развития — должны быть связующим звеном между нейронаукой и педагогической практикой. Именно психология позволяет создать условия для реализации междисциплинарного подхода к образованию, поскольку находится на пересечении интересов нейронаук и педагогики. (Костромина, Бордовская, Искра [и др.], 2015). Данное положение высвечивает и организующую функцию практического психолога как специалиста, находящегося не на периферии образовательного процесса, а в его центре и выполняющего не только свои узкопрофессиональные задачи, но и аккумулирующего всю информацию о развитии ребенка от разных специалистов и осуществляющего координацию работы всех участников образовательного процесса, в том числе и родителей. В то же время предлагаем в качестве третьего связующего звена рассматривать психологию здоровья, которая, на наш взгляд, должна играть принципиально важную роль в развитии нейродидактического подхода как в качестве методологического обоснования, так и в качестве практического средства обеспечения сохранения физического и психического здоровья обучающихся.

Организация психолого-педагогического сопровождения детей на основе нейродидактического подхода, дополняя обучающую деятельность педагога, дает возможность комплексно развивать личность ребенка. Вместе с этим важно охватывать все направления психолого-педагогической работы: диагностику, консультирование, профилактическую и коррекционно-развивающую работу, а также просвещение (педагогов, специалистов и родителей).

В то же время внедрение нейродидактического подхода в практику психолого-педагогического сопровождения обучения и воспитания детей с разным уровнем развития тормозится по ряду причин, в числе которых в первую очередь можно назвать профессиональную и психологическую неготовность педагогов, несогласованность в работе педагогов и специалистов, недостаточное медицинское обеспечение (Подлиняев, Шишаева, Ромм, 2019; Васильева, 2020; Феоктистова, Лобанова, Самотохина, Приходько, 2021).

За последние годы накоплен большой практический опыт, обобщение которого позволяет увидеть связь между применением принципов нейродидактики и эффективностью психолого-педагогического сопровождения обучения и воспитания детей с разным уровнем развития. Черты нейродидактического подхода выявляются во многих современных методах коррекционно-развивающей работы.

О. С. Кузьмина с соавторами отмечают положительный эффект мультидисциплинарного подхода к коррекционной работе с детьми с ЗПР, в котором учитываются социальные и биологические факторы (Кузьмина, Синевиц, Багаутдинова, Диких, 2016). Основным условием успешности в данной работе является взаимодействие специалистов (педагог-психолог, дефектолог, медицинский работник, воспитатель, инструктор по адаптивной физкультуре и др.), которое обеспечивает единство психолого-педагогических, медико-социальных и биологических методов воздействия.

В работе А. Л. Сиротюк и А. С. Сиротюк представлен положительный опыт работы с детьми с синдромом Дауна по методике замещающего онтогенеза, которая предполагает возвращение по онтогенезу за счет специальных упражнений и новое выстраивание программы психического развития. Применение методики позволяет стимулировать биологически правильный двигательный стереотип, активизировать психомоторную программу развития, гармонично развивать все высшие психические функции. В процессе занятий делается акцент на развитие стволовых структур и вестибулярно-моторных координаций, крупной и мелкой моторики, соматогнозиса, сенсорных систем, когнитивной и коммуникативной сферы. Методика замещающего онтогенеза соответствует принципам пластичности, генетического единства основных механизмов функционирования нервной системы человека; влияния индивидуального опыта, полученного в течение жизни, и другим принципам нейродидактики (Сиротюк, Сиротюк, 2019)

Д. М. Целоева и соавторы статьи обобщают опыт применения нейродидактических принципов в инклюзивном образовании в вальдорфских школах. Анализ вальдорфских методик обучения показывает их сообразность положениям нейродидактики. В основе этой образовательной практики лежит антропософская лечебная педагогика, фасилитация и коллективное начало. Направления работы с обучающимися включают гармонизацию развития обоих полушарий головного мозга, развитие сенсорно-перцептивных чувств и умений, осмысление окружающего мира через художественные образы, эмоционально окрашенную арт-терапевтическую деятельность, развитие креативности, природосообразности, мышечного движения и тонкой моторики. Данные факторы обеспечивают эффективность инклюзивного образования в вальдорфских школах, в которых успешно обучаются дети с аутизмом, болезнью Дауна, ДЦП, нарушениями речи и т. п. (Целоева, Мальсагова, Мамиева, 2020).

Действенность нейродидактического подхода в психолого-педагогическом сопровождении подтверждается экспериментальными данными. И. А. Конева и Д. С. Бобкова приводят результаты исследования двадцати дошкольников с ЗПР и их комплексного психолого-педагогического сопровождения в рамках работы реабилитационного центра, которое включало занятия по социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию детей, а также взаимодействие с семьями детей и обеспечивало преемственность в работе всех специалистов. Анализ программы занятий показал, что в ней были такие признаки нейродидактического подхода, как направленность на гармоничное развитие полушарий мозга, стимуляция природной познавательной активности, внимание к двигательной сфере, создание условий для эмоционального воздействия содержания занятий на ребенка, осмысление образов через творчество, дифференциация заданий в зависимости от особенностей ребенка и многие другие. Сравнение данных диагностики психического развития детей до и после проведения программы комплексного психолого-педагогического сопровождения показало ее эффективность (Конева, Бобкова, 2018).

В нашем исследовании (Феоктистова, Самотохина, 2019) оценивалась эффективность программы психолого-педагогического сопровождения развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, которая была разработана с учетом их психофизиологических особенностей. Характерные для детей с ЗПР запаздывание развития основных психофизических функций (речь, моторика, социальное поведение), эмоциональная незрелость, неравномерность развития отдельных психических функций, функциональный и обратимый характер нарушений, а также определенные нейропсихологические особенности развития, выраженные в функциональной слабости зон головного мозга, определили включение в программу упражнений на активизацию деятельности всех блоков головного мозга, наряду с подвижными играми и традиционными способами подачи информации.

После 30 занятий по программе у детей с ЗПР отмечалась положительная динамика не только в развитии мышления, но и в общем развитии: повысилась активность в решении задач, снизилась импульсивность в поведении, улучшились когнитивные и коммуникативные способности, повысилась самооценка, уменьшилась заболеваемость.

Нами было также проведено исследование по организации психолого-педагогического сопровождения формирования мышления шести дошкольников 5–6 лет с расстройствами аутистического спектра (РАС), у которых наблюдались трудности социальной адаптации, расстройства интеллектуальной сферы, склонность к повторяющимся действиям (стереотипиям), эхоталии, ограниченные интересы и особенности игры. В коррекционной работе был сделан акцент на оптимизацию эмоционального и физического тонуса, активизацию эмоционального отношения детей к самостоятельным предметным и предметно-игровым действиям. Программа сопровождения детей включала в том числе комплекс кинезиологических упражнений, направленных на межполушарное взаимодействие, развитие комиссур как межполушарных интеграторов, через которые полушария обмениваются информацией, в результате чего у детей дошкольного возраста происходит синхронизация работы полушарий, развиваются отдельные сенсомоторные, интеллектуальные и когнитивные функции. Параллельно осуществлялось психолого-педагогическое сопровождение всех субъектов инклюзивного образования: педагогов, родителей, сверстников.

Анализ результатов показал, что у детей достоверно повысились степень овладения зрительным синтезом, уровень наглядно-образных представлений, способность к пониманию причинно-следственных связей, показатели умственных операций анализа и обобщения (G -критерий знаков: $G_{эмп} = 0$, $G_{кр} = 1$ при 0,01).

В то же время, несмотря на экспериментальное подтверждение эффективности нейродидактического подхода в образовании, приходится констатировать недостаток широких исследований в области его применения в психолого-педагогическом сопровождении обучения и воспитания детей с разным уровнем развития.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Теоретико-методологический анализ проблемы применения нейродидактического подхода к психолого-педагогическому сопровождению детей с разным уровнем развития показал, что ее актуальность обусловлена наличием предпосылок парадигмального сдвига в теории обучения, связанного с внедрением нейродидактических технологий.

Факторами, определяющими перспективы развития нейродидактического подхода, являются большой объем накопленных знаний о функционировании мозга и нервной системы человека, возникновение нейродидактики как междисциплинарной науки, большой практический опыт применения принципов нейродидактики в развивающей и коррекционно-педагогической работе с детьми с разным уровнем развития, экспериментальные подтверждения эффективности нейродидактического подхода.

Особое значение развитие нейродидактического подхода приобретает в свете широкого распространения инклюзивного образования, а также в аспекте решения задачи сохранения физического и психического здоровья обучающихся.

Накопленные нейронауками знания и современные требования общества к системе образования стимулируют развитие нейродидактики как интегративной дисциплины, позволяющей использовать достижения нейронаук в педагогической практике. Связующим звеном при этом становится психология, что выводит на первый план психолого-педагогическое сопровождение обучающихся как неотъемлемую часть образовательного процесса. Принципиально важную роль в данном случае играют психология развития, психология образования и психология здоровья. Психолог приобретает дополнительную функцию координатора взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Таким образом, применение нейродидактических принципов в организации психолого-педагогического сопровождения детей с разным уровнем развития является важнейшим ресурсом повышения эффективности образования и сохранения здоровья обучающихся. В то же время важно отметить отставание прикладной науки от фундаментальной, необходимость организации широких исследований для оценки результативности различных нейродидактических приемов в образовании и психолого-педагогическом сопровождении, на базе которых возможна разработка нейродидактических технологий для работы с детьми с разным уровнем развития.

Важным условием внедрения нейродидактического подхода является повышение квалификации и психологической готовности педагогов и специалистов к использованию новых технологий, а также просветительская работа среди родителей.

Список источников

1. Васильева Н. Н. Изучение готовности педагогов к психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ // Цивилизация знаний: российские реалии : сб. тр. XXI Междунар. конф. — Киров : Межрегион. центр. инновац. технологий в образовании, 2020. — С. 64–66.
2. Конева И. А., Бобкова Д. С. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — С. 294–297.
3. Короткова И. Н. Выявление первоклассников с задержкой психического развития в общеобразовательной школе // Молодежный научный форум : электрон. сб. ст. по материалам ХСIX Междунар. студен. науч.-практ. конф. — 2020. — № 30 (99). — С. 99–107.
4. Костромина С. Н. Введение в нейродидактику : учеб. пособие. — СПб. : С.-Петербур. гос. ун-т, 2019. — 182 с.
5. Костромина С. Н., Бордовская Н. В., Искра Н. Н. [и др.]. Нейронаука, психология и образование: проблемы и перспективы междисциплинарных исследований // Психологический журнал. — 2015. — Т. 36, № 4. — С. 61–70.
6. Кузьмина О. С., Синевич О. Ю., Багаудинова Н. В., Диких Э. Р. Мультидисциплинарный подход к коррекционной работе с дошкольниками, имеющими задержку психического развития // Мать и дитя в Кузбассе. — 2016. — № 4 (67). — С. 51–58.
7. Мальсагов А. А., Лезина В. В. Нейродидактика в России: развитие и перспективы // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 4 (89). — С. 149–150.
8. Мальсагова М. Х. Предпосылки нейродидактического парадигмального сдвига в теории обучения // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 2 (81). — С. 264–266.
9. Местоева М. А., Мальсагова М. Х. Нейродидактический подход в методологии педагогики // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 4 (89). — С. 151–152.
10. Подлиняев О. Л., Шишарина Н. В., Ромм Т. А. Проблема гигиенической оценки педагогических технологий в общеобразовательной школе в контексте нейродидактики // Вестник Бурятского государственного университета. Сер. «Образование. Личность. Общество». — 2019. — Вып. 1. — С. 63–70.
11. Сиротюк А. Л., Сиротюк А. С. Дети с синдромом Дауна в условиях инклюзивной образовательной среды ДОО // Дошкольное воспитание. — 2019. — № 11. — С. 76–83.
12. Феоктистова С. В., Лобанова Е. В., Самохина Н. А., Приходько Е. В. Интегративный подход к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 2 (58). — С. 197–207.

13. Феоктистова С. В., Самотохина Н. А. Нейропсихологический подход в коррекционной работе по развитию мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР : сб. материалов XIV Международ. междисциплинар. конгресса «Нейронаука для медицины и психологии». — 2020. — С. 479.
14. Феоктистова С. В., Самотохина Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии». — 2019. — Вып. 9. — С. 25–31.
15. Целоева Д. М., Мальсагова М. Х, Мамиева З. М. Нейродидактические основы инклюзивного образования в вальдорфских школах // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 4 (83). — С. 85–86.

References

1. Vasil'eva N. N. Investigating Teachers' Readiness to Provide Psychological and Pedagogical Support to Children with Health Impairments. *Civilizacija znanij: rossijskie realii : sbornik trudov XXI Mezhdunarpdnok knferencii* [Knowledge Civilization: Russian Realia: Proceedings of the 21st International Conference]. Kirov, Interregional Centre of Innoaion Technologies in Education Publ., 2020, pp. 64–66. [In Russian].
2. Koneva I. A., Bobkova D. S. Psychological and Pedagogical Support of Preschoolers with Mental Retardation. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Problems of Modern Pedagogy]. 2018, pp. 294–297. [In Russian].
3. Korotkova I. N. Monitoring Primary Schoolchildren with Mental Retardation in Compulsory Schools. *Molodezhnyj nauchnyj forum : jelektronnij sbornij statej po materialam XCIX Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Young Researchers' Forum: Proceedings of the 99th International Students' Conference]. 2020, no. 30 (99), pp. 99–107. [In Russian].
4. Kostromina S. N. *Vvedenie v nejrodidaktiku* [Introduction to Neurodidactics]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 2019, 182 p. [In Russian].
5. Kostromina S. N., Bordovskaja N. V., Iskra N. N. [et al.]. Neuroscience, Psychology and Education: Problems and Prospects of Interdisciplinary Research. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychologica Journal]. 2015, vol. 36, no. 4, pp. 61–70. [In Russian].
6. Kuz'mina O. S., Sinevich O. Ju., Bagautdinova N. V., Dikih Je. R. A Multidisciplinary Approach to Correctional Work with Preschoolers with Mental Retardation. *Mat' i ditja v Kuzbasse* [Mother and Child in Kuzbas]. 2016, no. 4 (67), pp. 51–58. [In Russian].
7. Mal'sagov A. A., Lezina V. V. Neurodidactics in Russia: Development and Prospects. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija* [World of Science, Culture and Education]. 2021, no. 4 (89), pp. 149–150. [In Russian].
8. Mal'sagova M. H. Prerequisites to Neurodidactic Paradigm Shift in Theory of Education. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija* [World of Science, Culture and Education]. 2020, no. 2 (81), pp. 264–266. [In Russian].
9. Mestoeva M. A., Mal'sagova M. H. A Neurodidactic Approach to Teaching Methodology. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija* [World of Science, Culture and Education]. 2021, no. 4 (89), pp. 151–152. [In Russian].
10. Podlinjaev O. L., Shisharina N. V., Romm T. A. The Issue of Hygienic Assessments of Teachnig Technologies in Secondary Education in the Context of Neurodidactics. *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Obrazovanie. Lichnost'. Obshhestvo"* [Bulletin of Buryat State University. Education, Personality, Society series]. 2019, iss. 1, pp. 63–70. [In Russian].
11. Sirotjuk A. L., Sirotjuk A. S. Children with the Dawn Syndrome in Inclusive Environments in Preschool Education Institutions. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool Education]. 2019, no. 11, pp. 76–83. [In Russian].
12. Feoktistova S. V., Lobanova E. V., Samotohina N. A. Prihod'ko E. V. Integrative Approach to Providing Psychological and Pedagogical Support to Children with Health Impairments. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2021, no. 2 (58), pp. 197–207. [In Russian].
13. Feoktistova S. V., Samotohina N. A. *Nejropsihologicheskij podhod v korrekcionnoj rabote po razvitiju myshlenija detej starshego doshkol'nogo vozrasta s ZPR : sbornik materialov XIV Mezhdunarodnogo mezhdisciplarnogo kongressa "Nejronauka dlja mediciny i psihologii"* [Neuropsychological Approach to Correctional Work with Senior Preschool Children with Mental Retardation: Proceedings of the 14th International and Interdisciplinary Congress "Neuroscience for Medicine and Psychology"]. 2020, pp. 479. [In Russian].

14. Feoktistova S. V., Samotolina N. A. Providing Psychological and Pedagogical Support to Senior Preschool Children with Mental Retardation. *Ezhegodnik nauchno-metodologicheskogo seminara "Problemy psihologo-pedagogicheskoy antropologii"* [Issues of Psychological and Pedagogical Anthropology: Annual Methodological Seminars]. 2019, iss. 9, pp. 25–31. [In Russian].

15. Celoeva D. M., Mal'sagova M. H., Mamieva Z. M. Neurodidactic Basis of Inclusive Education in Waldorf Schools. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija* [World of Science, Culture and Education]. 2020, no. 4 (83), pp. 85–86. [In Russian].

Информация об авторе

Феоктистова Светлана Васильевна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специального дефектологического образования Российского нового университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, действительный член Академии педагогических и социальных наук.

Information about the author

Feoktistova Svetlana Vasilyevna — Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Department of Special Defectological Education at New Russian University, Honorary Worker of Higher Vocational Education of the Russian Federation, Active Member of the Academy of Pedagogy and Social Sciences.

Статья поступила в редакцию 28.06.2022; одобрена после рецензирования 29.06.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 28.06.2022; approved after reviewing 29.06.2022; accepted for publication 19.10.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 41–48.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 4 (64), pp. 41–48.

Научная статья

УДК 37:028:355.11

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.005

Педагогические аспекты формирования читательской культуры военнослужащих по контракту

Щелкунов Дмитрий Васильевич

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

mitya.schelckunov@yandex.ru

Аннотация. В статье решается научная задача — оценка значения читательской культуры в становлении профессионализма воинов-контрактников и определения педагогических подходов к ее успешному формированию.

Феномен читательской культуры рассматривается как универсальное средство духовно-нравственного развития личности военнослужащего в контексте воспитательной деятельности. На основе анализа содержания понятия читательской культуры в сравнении с понятием культуры чтения обосновывается целесообразность применения именно понятия читательской культуры в контексте формирования профессионализма военнослужащего.

В контексте содержания профессионализма военнослужащих по контракту читательская культура трактуется как интегральная характеристика личности военнослужащего-контрактника. Ее смысловым ядром выступает система ценностей и ценностных ориентаций, определяющая методы и формы освоения письменных текстов посредством чтения и обеспечивающая совершенствование воинского профессионализма. Предлагаемая содержательная интерпретация понятия читательской культуры выступает основой для педагогического моделирования процесса ее формирования. Ценностно-смысловое содержание читательской культуры рассматривается в статье на примере приобщения к военно-историческим традициям посредством чтения.

Исходя из выработанной автором на основе теоретического анализа научной литературы дефиниции понятия «читательская культура военнослужащих по контракту» определяются основные педагогические подходы к развитию читательской культуры воинов-контрактников.

Ключевые слова: читательская культура, культура чтения, военнослужащие по контракту, воинский профессионализм, ценности, военно-исторические традиции, духовно-нравственное развитие, аксиологический подход.

Для цитирования: Щелкунов Д. В. Педагогические аспекты формирования читательской культуры военнослужащих по контракту // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 41–48. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.005.

Original article

Developing Contract Soldiers' Reading Culture: Pedagogical Aspects

Shchelkunov Dmitriy Vasilyevich

Ryazan State University named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

mitya.schelckunov@yandex.ru

Abstract. The article focuses on the importance of improving contract soldiers' reading culture, which is treated as a cultural environment and a universal strategy of military personnel's moral development. The article maintains that reading culture should be viewed as a component of military personnel's professional development.

When viewed through the prism of military personnel's professionalism, reading culture can be defined as an integral characteristic of a contract soldier. Being the pivotal element of reading culture, values and moral guidelines ensure the development of military personnel's professionalism. It is important that reading culture should be properly defined, for its definition predetermines the way it is developed. The article underlines that reading culture development presupposes soaking up military traditions of the previous centuries through reading.

The author analyzes various scholarly sources to define contract soldiers' reading culture and to outline basic approaches to its development.

Key words: reading culture, military personnel, contract soldiers, military professionalism, values, moral development, axiological approach.

For citation: Shchelkunov D. V. Developing Contract Soldiers' Reading Culture: Pedagogical Aspects // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 4 (64), pp. 41–48. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.005.

Введение. История развития и модернизации Вооруженных Сил Российской Федерации свидетельствует о том, что потребность в постоянном повышении их боевой готовности объективно приводит к необходимости непрерывного повышения воинского профессионализма, который разработчиком педагогической концепции формирования профессионализма военнослужащих по контракту В. А. Митраховичем определяется как «акмеологическая интегральная профессионально-личностная характеристика, определяющая продвижение военнослужащего-контрактника к собственной вершине в воинском труде, формирующаяся в процессе его военно-профессиональной деятельности в условиях воинского социума» (Митрахович, 2008, с. 9). В содержание понятия профессионализма военнослужащих входит их духовно-нравственное развитие, которое обуславливается ролью в становлении и совершенствовании личностных характеристик человека и выступает необходимым условием для достижения высокого уровня воинского профессионализма. Значением духовно-нравственного развития личности современного военнослужащего определяется актуальность обращения к феномену читательской культуры военнослужащих по контракту.

На современном этапе развития российской армии в организации воспитательной работы в частях и подразделениях существует ряд проблемных моментов: нечеткость целей и задач воспитательной работы; отсутствие продуманных программ деятельности по воспитанию у военнослужащих по контракту необходимых личностных и профессиональных качеств, взаимопонимания и духовной близости между командирами и подчиненными, преемственности и согласованности в действиях командиров и других участников воспитательного процесса; неумение организовать педагогически целесообразное общение и в полной мере использовать воспитательный потенциал воинского коллектива и воинского социума (Пехтерев, 2011; Савин, 2003; Синчук, 2002). Это приводит к тому, что значительная часть военнослужащих оказывается слабо подготовленной к выполнению профессионального долга, решению служебно-боевых задач, не справляется с трудностями, совершает противоправные поступки, халатно относится к исполнению своих должностных обязанностей. Часто положение усугубляется неоднородностью воинского коллектива: разницей в возрасте, образовании, общекультурном и профессиональном уровне сослуживцев. С этим связаны и вопросы мотивации деятельности военнослужащих, включающей систему осознанных конечных целей и понимания текущих задач.

Особо важно качественное, целенаправленное управление воспитательным процессом, ориентированное на государственные требования к развитию российской армии. В условиях военной службы воспитательный процесс реализуется через действия офицерского состава, систематическую работу по привитию культурных навыков, повышению нравственной, эстетической, физической и других видов культуры.

Профессионально-личностный рост военнослужащих-контрактников невозможен без их общекультурного развития, для которого важным является воспитание при помощи искусства, в частности литературы, «формирующей ценностно-эстетическую систему приоритетов, развивающей способности к творчеству и к созданию общекультурных ценностей в области трудовой деятельности, в поведении и поступках» (Верб, 1981, с. 23).

Цель исследования — анализ значения читательской культуры в становлении профессионализма воинов-контрактников и определение педагогических предпосылок для ее успешного формирования.

Гипотеза — предположения о том, что потенциал читательской культуры существует и ее успешное развитие детерминирует совершенствование воинского профессионализма.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, терминологический анализ, обобщение и сравнение.

Основные результаты. Рассмотрим сущность понятия читательской культуры, которая имеет важное значение для личностного роста воина-профессионала, мало изучена, сложна в освоении и требует особых педагогических подходов.

Попытки определить понятие «читательская культура» предпринимались С. Е. Чушкиной (2015), О. В. Чиндиловой (2011), Л. А. Гаппоевой (2003), Е. В. Откидач (2001), И. В. Шулер (2011) и др. Исследователями Ю. Н. Столяровым (2009), Т. Г. Галактионовой (2008), В. Н. Зборовской (1997) понятие «читательская культура» отождествляется с культурой чтения.

О разнообразии подходов к сущности культуры чтения свидетельствует тот факт, что ее определяют как распространенность, активность чтения, выбор достойных объектов чтения, творческое восприятие текста, бережное отношение к книге — сплаву духовных и материальных ценностей (Столяров, 2009); как знание книг; как умение обращаться с книгами без посторонней помощи; как отношение к книге — источнику информации и собеседнику (Гаппоева, 2003); как действие, производимое читателем с целью удовлетворения информационных потребностей и выражающееся в читательском поведении (Зборовская, 1997); как определенное пространство (целостная среда), порожденное феноменом чтения во имя нравственной и интеллектуальной гармонии личности (Галактионова, 2008).

Рассматривая культуру чтения как элемент традиционной культуры, являющийся условием преемственности поколений в области развития общественной жизни, и как средство передачи духовно-нравственных ценностей, мы понимаем значение книги в жизни каждого человека как радость приобщения к культурному наследию.

Читательская культура является понятием более широким, разноплановым, объемным, чем культура чтения: «Культура чтения является частью читательской культуры, ее ядром, так как охватывает процесс собственно чтения» (Чушкина, 2015, с. 601). Исследователи указывают на условность граней между этими понятиями, но мы останавливаемся именно на читательской культуре в целях научного исследования педагогических аспектов ее развития у военнослужащих по контракту. В нашем понимании именно развитие читательской культуры обеспечивает формирование «ценностного отношения к книге, умение эмоционально реагировать на прочитанное, эстетически воспринимать текст, находить в прочитанном ценную и смысловую информацию» (Чиндилова, 2011, с. 94). «Высокий уровень читательской культуры личности обеспечивает осознание личной свободы и персональной ответственности в определении ценностного отношения к чтению, методам и формам деятельностного освоения культурного опыта, представленного

в письменных текстах; развитие рефлексивного, многомерного мышления; осуществление межличностного профессионального общения, что способствует успешной самоактуализации личности в информационном обществе» (Шулер, 2011, с. 22). Особо подчеркивается значение читательской культуры в связи с восприятием, интерпретацией, преобразованием и применением письменной информации в личных и профессиональных целях в процессе информационного взаимодействия.

В процессе усвоения культурных ценностей посредством чтения происходит развитие воина-профессионала, постоянно совершенствующегося в военно-профессиональной деятельности, проявляющего способности к высокоэффективному и творческому проведению деятельности в различных условиях и ситуациях военной службы (Евстифеев, 2011; Михайлев, 1996; Татаренко, 2000).

С определением понятия профессионализма военнослужащих по контракту В. А. Митраховичем (2008) перекликаются выводы о читательской культуре С. Е. Чушкиной, которая рассматривает ее как интегральную характеристику, представляющую собой «динамичную систему ценностей и способов самообразовательной деятельности, направленной на освоение, трансляцию и создание человеческих ценностей (рациональное чтение, быстрая ориентация в совокупных информационных ресурсах, оптимальное соотношение профессионального и общеобразовательного чтения, бережное отношение к произведениям печати и т. п.)» (Чушкина, 2015, с. 602).

Е. В. Откидач рассматривает читательскую культуру как важнейшую часть информационной культуры современного специалиста в неразрывной связи с системой непрерывного образования (Откидач, 2001), что важно при определении подходов к читательской культуре военнослужащих.

Таким образом, в контексте формирования профессионализма военнослужащих по контракту наиболее целесообразно использование понятия читательской культуры как интегральной характеристики личности, ее системы ценностей и ценностных ориентаций, определяющей методы и формы освоения письменных текстов посредством чтения и обеспечивающей совершенствование воинского профессионализма.

При построении педагогической модели формирования читательской культуры военнослужащих, содержащей такие ключевые компоненты, как методологические подходы, цели, взаимодействующие субъекты, содержание, этапы, технологии и результат (Окулов, Сизихина, 2009), в качестве главного, наряду с системно-структурным, аксиологическим и технологическим, мы рассматриваем аксиологический подход (Щелкунов, 2020). «Центральным понятием в аксиологии является понятие ценности, которое характеризует социокультурное значение явлений действительности, включенных в ценностные отношения» (Маслов, Маслова, 2013, с. 202). С опорой на данный подход содержательно-смысловое ядро педагогической модели формирования читательской культуры должно быть представлено в виде совокупности ценностей, определяющих отношение военнослужащих по контракту к чтению и соотношенных с содержанием воинского профессионализма. Целью развития читательской культуры военнослужащих контрактной службы является организация целенаправленного приобщения их к чтению как условию всестороннего и гармоничного развития личности, формирования взглядов и идеалов, нравственного поведения и профессионального самосовершенствования.

Несомненно, ценностные ориентации военной службы связаны с проявлением в военно-профессиональной деятельности таких нравственных качеств, как патриотизм, долг, ответственность, честь, мужество и т. д. Развитие читательской культуры способно благотворно влиять на их формирование.

Читательская культура выступает также средством приобщения к военно-историческим традициям, которые представляют собой «исторически сложившиеся на основе достижений военно-педагогической мысли и длительного опыта воинской деятельности и передаваемые из поколения в поколение знания, формы деятельности и по-

ведения, а также сопутствующие им нормы, правила, ценности, представления и обычаи» (Коджаспирова, Коджаспиров, 2000, с. 176). Развитие профессиональных традиций военнослужащих контрактной службы предполагает постоянную, систематическую работу субъектов воспитательного процесса по передаче молодому поколению многовекового опыта предшественников, их мудрости и самоотверженной верности долгу, преданности службе Родине, братской взаимопомощи и выручки в бою — именно тех основополагающих традиций, которые создавали, укрепляли и развивали российскую армию, делали ее боеспособной и непобедимой.

Воспитательный потенциал духовно-нравственных ценностей, связанных с осознанием собственной исторической миссии — служить «делу важному и хорошему, благородному, почетному, которому всегда служили первейшие люди» (Соловьев, 1989, с. 249), и передаваемых на основе военно-исторических традиций из поколения в поколение, имеет большое значение для современных военнослужащих контрактной службы. Читательская культура в процессе формирования и поддержки военно-исторических традиций выступает как важная педагогическая предпосылка, поскольку через общение с книгой военнослужащий по контракту не только познает прошлое и настоящее своего Отечества, но и учится думать, анализировать, развивается творчески. Таким образом формируется духовно-нравственная и культурная основа его личности. Читательская культура воина может рассматриваться в качестве символического ключа, открывающего доступ к духовно-нравственным, эстетическим, художественным сокровищам. Развитие ее у военнослужащих по контракту помогает раскрыть внутреннюю духовную красоту подвига защитников Отечества (от Ильи Муромца, Александра Невского и Дмитрия Донского, Суворова, Кутузова и Ушакова, Жукова и Рокоссовского до псковских десантников 6 роты, майора Солнечникова и др.), обогатить память неповторимыми образами соотечественников, запечатленных на страницах книг, в художественных и документальных произведениях. Прочтение былинной, житийной и мемуарной литературы, воссоздающей образы воинов-героев, является необходимым условием для нравственного просвещения и воспитания боевого духа: образы святых и великих защитников родной земли становятся нравственным идеалом для профессионала-контрактника. «Педагогическая значимость идеала велика — это и цель воспитания, и средство воспитания, и критерий воспитанности личности, и основной мотив самовоспитания, и необходимый регулятор поведения, деятельности, источник всех видов активности» (Розина, 2018, с. 103). Посредством чтения у военнослужащего контрактной службы формируются необходимые смысловые понятия и представления, взгляды и идеалы, стойкие моральные убеждения, которые образуют мировоззренческую основу личности современного воина.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Важной научно-педагогической проблемой является формирование читательской культуры военнослужащих контрактной службы: ее актуальность обусловлена исключительной, неуклонно возрастающей ролью письменной и устной речи в жизни человека, которая служит универсальным средством общения, мощным каналом интеллектуального и духовного становления личности, необходимым условием социальной активности, мощнейшим средством формирования воинского профессионализма.

Читательская культура военнослужащих по контракту выступает интегральной характеристикой их личности и профессионализма. Смысловым ядром читательской культуры в рамках аксиологического подхода в образовании является система ценностей и ценностных ориентаций, определяющая методы и формы освоения письменных текстов посредством чтения и обеспечивающая совершенствование воинского профессионализма.

Такая содержательная интерпретация читательской культуры выступает основой для педагогического моделирования процесса ее формирования. Содержательно-смысловое ядро педагогической модели формирования читательской культуры должно быть представлено в виде совокупности ценностей, а ее целью необходимо иметь органи-

зацию целенаправленного приобщения военнослужащих-контрактников к чтению как условию всестороннего и гармоничного развития личности, формирования взглядов и идеалов, нравственного поведения и профессионального самосовершенствования, качеств личности, которые репрезентируются и в военно-исторических традициях.

Разработка педагогической модели является научной задачей следующего этапа проводимого нами исследования.

Список источников

1. Верб М. А. Эстетические потребности и духовное развитие личности. — М. : Знание, 1981. — 365 с.
2. Галактионова Т. Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования : дис. ... д-ра пед. наук. — 2008. — 432 с.
3. Гаппоева Л. А. Педагогические условия подготовки студентов университета — будущих учителей к формированию читательской культуры младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. — 2003. — 255 с.
4. Евстифеев А. В. Профессиональное воспитание военнослужащих по контракту в социокультурной среде частей внутренних войск МВД России : дис. ... канд. пед. наук. — 2011. — 234 с.
5. Зборовская В. Н. Формирование культуры чтения в общедоступных библиотеках : дис. ... канд. пед. наук. — 1997. — 205 с.
6. Лютов С. Н., Панченко А. М. Военные библиотеки в России (XIX — начало XX века) : моногр. — Новосибирск, 2007. — 304 с.
7. Маслов С. И., Маслова Т. А. Аксиологический подход в педагогике // Известия Тульского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». — 2013. — С. 202–213. — № 3-2. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-podhod-v-pedagogike> (дата обращения: 01.07.2022).
8. Митрахович В. А. Педагогическая концепция формирования профессионализма военнослужащих контрактной службы в условиях воинского социума : дис. ... д-ра пед. наук. — 2008. — 461 с.
9. Михалев В. А. Профессиональное воспитание военнослужащих контрактников: на опыте воспитания рядового и сержантского состава : дис. ... канд. пед. наук. — М., 1996. — 238 с.
10. Окулов С. М. Сизихина О. В. О моделях в педагогических исследованиях // Вестник Вятского государственного университета. — 2009. — № 4. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/o-modelyah-v-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 01.07.2022).
11. Откидач Е. В. Развитие читательской культуры студентов в условиях университетского комплекса : дис. ... канд. пед. наук. — 2001. — 162 с.
12. Пехтерев В. В. Детерминанты типов реагирования военнослужащих на конфликт : дис. ... канд. пед. наук. — 2011. — 189 с.
13. Розина О. В. Византийские святые воины как нравственный образец ратного служения // Духовное и культурное наследие Византии и Афона в истории и культуре России : сб. науч. тр. и материалов XXVI Рождественских образоват. чт. — М., 2018. — С. 98–113.
14. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. — М. : Академия, 2000. — 176 с.
15. Савин Ю. В. Социальное воспитание военнослужащих в условиях военной реформы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — 2003. — 45 с.
16. Синчук, Ю. В. Педагогические условия морально-психологического обеспечения подразделений Российской армии : автореф. : дис. ... канд. пед. наук. — 2002. — 22 с.
17. Соловьев В. С. Лекции по истории философии. — СПб. : Второе пространство, 2012. — № 3. — 123 с.
18. Столяров Ю. Н. Культура чтения сказок о книге и чтении детьми Уральского федерального округа // Региональные проблемы истории книжного дела : материалы Всерос. науч. конф. — Челябинск, 2009. — С. 140–156.
19. Татаренко В. Т. Педагогические основы профессионального воспитания военнослужащих по контракту : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — 2000. — 27 с.
20. Чиндилова О. В. Феноменология развития читательской культуры детей дошкольного возраста в контексте непрерывного литературного образования : дис. ... д-ра пед. наук. — 2011. — 356 с.

21. Чушкина С. Е. О подходах к определению понятия «читательская культура» // Вестник Башкирского университета. — 2015. — № 2. — С. 600-604.
22. Шидов А. З. Духовно-нравственное развитие военнослужащих-контрактников: педагогические условия и среда воспитания // Вестник Адыгейского государственного университета. — 2019. — Вып. 4 (248). — С. 111–116.
23. Шулер И. В. Развитие читательской культуры личности в условиях современной информационной среды (на материале обучения в вузе) : дис. ... канд. пед. наук. — 2011. — 156 с.
24. Щелкунов Д. В. Развитие читательской культуры как условие формирования профессионализма военнослужащих по контракту // Модернизация образования: проблемы общего, среднего профессионального и высшего образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. — Рязань, 2020. — С. 195–199.

References

1. Verb M. A. *Jesteticheskie potrebnosti i duhovnoe razvitie lichnosti* [Aesthetic Needs and Spiritual Development]. Moscow, Knowledge Publ., 1981, 365 p. (In Russian).
2. Galaktionova T. G. *Chtenie shkol'nikov kak social'no-pedagogicheskij fenomen otkrytogo obrazovaniya* [School Reading as a Social and Pedagogical Phenomenon of Open Education]. 2008, 432 p. (In Russian).
3. Gappoeva L. A. *Pedagogicheskie uslovija podgotovki studentov universiteta — budushhih uchitelej k formirovaniyu chitatel'skoj kul'tury mladshih shkol'nikov* [Pedagogical Conditions of Training University Teachers to Help Junior Schoolchildren to Develop their Reading Culture]. 2003, 255 p. (In Russian).
4. Evstifeev A. V. *Professional'noe vospitanie voennosluzhashhih po kontraktu v sociokul'turnoj srede chastej vnutrennih vojsk MVD Rossii* [Profession-Related Education of Contract Soldiers in the Social and Cultural Environment of the Military Units of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. 2011, 234 p. (In Russian).
5. Zborovskaja V. N. *Formirovanie kul'tury chtenija v obshhedostupnyh bibliotekah* [The Formation of Reading Culture in Communal Libraries]. 1997, 205 p. (In Russian).
6. Ljutov S. N., Panchenko A. M. *Voennye biblioteki v Rossii (XIX — nachalo XX veka)* [Military Libraries in Russia (the 19th—Early 20th Centuries)]. Novosibirsk, 2007, 304 p. (In Russian).
7. Maslov S. I. *Aksiologicheskij podhod v pedagogike* [Axiological Approach in Pedagogy]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. "Gumanitarnye nauki"*, 2013, no. 3-2, pp. 213. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-podhod-v-pedagogike> (accessed: 01.07.2022). (In Russian).
8. Mitrahovich V. A. *Pedagogicheskaja koncepcija formirovaniya professionalizma voennosluzhashhih kontraktnoj sluzhby v uslovijah voinskogo sociuma* [Pedagogical Concept of Contract Soldiers' Professionalism Formation in Military Communities]. 2008, 461 p. (In Russian).
9. Mihalev V. A. *Professional'noe vospitanie voennosluzhashhih kontraktnikov: na opyte vospitanija rjadovogo i serzhantskogo sostava* [Profession-Related Education of Contract Soldiers: at the Example of Soldiers and Sergeants]. Moscow, 1996, 238 p. (In Russian).
10. Okulov S. M., Sizihina O. V. On Models in Pedagogical Research. *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Vyatka State University]. 2009, no. 4, URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/o-modelyah-v-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (accessed: 01.07.2022). (In Russian).
11. Otkidach E. V. *Razvitie chitatel'skoj kul'tury studentov v uslovijah universitetskogo kompleksa* [The Development of Students' Reading Culture in Universities]. 2001, 162 p. (In Russian).
12. Pehterev V. V. *Determinanty tipov reagirovaniya voennosluzhashhih na konflikt* [Military Personnel's Reactions to Conflict Situations]. 2011, 189 p. (In Russian).
13. Rozina O. V. Holy Warriors of Byzantium as a Role Model. *Duhovnoe i kul'turnoe nasledie Vizantii i Afona v istorii i kul'ture Rossii* [Spiritual and Cultural Legacy of Byzantium and Athos in the Russian History and Culture]. *Sbornik nauchnih trudov I materialov XXVI Rojdestvenskih obrasovatel'nyh chtenij*. M., 2018, pp. 98–113. (In Russian).
14. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Ju. *Pedagogicheskij slovar'* [Pedagogical Dictionary]. Moscow, Academy Publ., 2000, 176 p. (In Russian).
15. Savin Ju. V. *Social'noe vospitanie voennosluzhashhih v uslovijah voennoj reformy* [Military Personnel's Social Education in the Conditions of a Military Reform]. 2003, 45 p. (In Russian).

16. Sinchuk, Ju. V. *Pedagogicheskie usloviya moral'no-psihologicheskogo obespechenijav podrazdelenijah Rossijskoj armii* [Pedagogical Conditions in Moral and Psychological Environment of the Russian Army]. 2002, 22 p. (In Russian).
17. Solov'ev V. S. Lectures on History of Philosophy. Sankt-Petersburg, Vtoroye prostranstvo, 2012, 123 p. (In Russian).
18. Stoljarov Ju. N. The Culture of Fairy-Tales: on Books and Reading with Children of the Ural Federal District. *Regional'nye problemy istorii knizhnogo dela : materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii* [Regional Issues of Book History: Proceedings of an All-Russian Research Conference]. Chelyabinsk, 2009, pp. 140–156. (In Russian).
19. Tatarenko V. T. *Pedagogicheskie osnovy professional'nogo vospitaniya voennosluzhashhih po kontraktu* [Pedagogical Issues of Contract Soldiers' Vocational Education]. 2000, 27 p. (In Russian).
20. Chindilova O. V. *Fenomenologija razvitija chital'skoj kul'tury detej doshkol'nogo vozrasta v kontekste nepreryvnogo literaturnogo obrazovanija* [The Phenomenology of Preschoolers' Reading Culture Development in Continuous Literary Education]. 2011, 356 p. (In Russian).
21. Chushkina S. E. On Approaches to the Definition of the Concept of Reading Culture. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of Bashkir University]. 2015, no. 2, pp. 600-604. (In Russian).
22. Shidov A. Z. Contract Soldiers' Spiritual Development: Pedagogical Conditions and Educational Environment. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Adygea State University]. 2019, iss. 4 (248), pp. 111–116. (In Russian).
23. Shuler I. V. *Razvitie chital'skoj kul'tury lichnosti v uslovijah sovremennoj informacionnoj sredy (na materiale obuchenija v vuze)* [The Development of Reading Culture in the Conditions of Modern Information Environment (University Education)]. 2011, 156 p. (In Russian).
24. Shhelkunov D. V. The Development of Reading Culture as a Prerequisite of Military Professionalism Formation in Contract Soldiers. *Modernizacija obrazovanija: problemy obshhego, srednego professional'nogo i vysshego obrazovanija : materialy Vserossijskoj nauchno-practicheskoi konferencii, posvjachennoj 75-letiju Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne* [Education Modernization: Problems of Secondary, Vocational and Higher Education: Proceedings of an All-Russian Research Conference Commemorating the 75th Anniversary of the Great Victory in World War II]. Ryazan, 2020, pp. 195–199. (In Russian).

Сведения об авторе

Щелкунов Дмитрий Васильевич — аспирант кафедры педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Shhelkunov Dmitriy Vasilyevich — Postgraduate of Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 23.08.2022; одобрена после рецензирования 17.10.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 23.08.2022; approved after reviewing 17.10.2022; accepted for publication 19.10.2022.



Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 49–60.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 4 (64), pp. 49–60.

Научная статья

УДК 371.134

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.006

Управление наставнической деятельностью по развитию профессионализма педагогов в школе

Кашаев Андрей Анатольевич

Рязанский институт развития образования

Рязань, Россия

nib@rirorzni.ru

Петренко Антонина Анатольевна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

petr-antonina1@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема управления наставнической деятельностью в школе, существующие противоречия в теории и практике современного образования.

Уточнено понятие «наставничество» на уровне «учитель — учитель».

Представлены научные подходы к данной проблеме ((Т. К. Беляева, О. И. Воленко, Н. Н. Исланова, Е. В. Королёва, Е. М. Кочеткова, Е. Н. Фомин, Н. Г. Хмызова, Е. А. Шмелёва и др.), раскрыто авторское содержательное наполнение технологии управления наставнической деятельностью (в совокупности оптимальных алгоритмов ее реализации).

Предложены перспективные направления развития профессионализма педагогов посредством наставничества, в том числе включение «наставляемых» педагогов в федеральные и региональные проекты по повышению качества образования, расширение возможностей образовательного пространства системы дополнительного образования для методического сопровождения педагогов в продуктивном взаимодействии.

Проанализированы результаты эксперимента по внедрению системы наставничества в образовательных организациях г. Рязани и Рязанской области, выявляющие высокую востребованность поиска эффективных способов управления наставнической деятельностью. Цель исследования заключалась в поиске эффективных педагогических условий управления наставнической деятельностью. Были использованы теоретические методы анализа и обобщения научно-педагогической литературы, моделирования, проектирования и практические методы анкетирования, бесед, педагогического эксперимента.

Доказана гипотеза об эффективности развития профессионализма педагогов в выявленных педагогических условиях управления наставнической деятельностью, к которым отнесены разработка модели управления системой наставничества в школе, организация системы наставнической деятельности с целью развития профессионализма педагогов, внедрение интерактивных форм взаимодействия и проектной деятельности в процессе наставнической деятельности, что составляет научную новизну исследования.

В универсальности предлагаемых условий для управления наставнической деятельностью в муниципальных и региональных образовательных системах состоит практическая значимость исследования.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителя, наставническая деятельность, принцип системности, принцип целесообразности, система наставничества, оптимальный алгоритм (технология), управленческие механизмы, взаимодействие на уровне «учитель — учитель», проектная деятельность, эффективные практики.

Для цитирования: Кашаев А. А., Петренко А. А. Управление наставнической деятельностью по развитию профессионализма педагогов в школе // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 49–60. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.006.

Original article

Supervising School Teachers' Professional Development

Kashayev Andrey Anatolyevich

Ryazan Institute of Continuous Education
Ryazan, Russia
nib@rirorzn.ru

Petrenko Antonina Anatolyevna

Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
petr-antoninal@yandex.ru

Abstract. The article treats a relevant issue of school teachers' supervision and analyzes its theoretical and applied aspects. It defines teacher-teacher supervision (peer supervision).

The article analyzes a number of works dedicated to the investigation of the issue (T. K. Belyaeva, O. I. Volenko, N. N. Islanova, E. V. Korolyova, E. M. Kochetkova, E. N. Fomin, N. G. Hmyzova, E. A. Shmelyova, etc.) and provides a finalized definition of peer supervision and algorithms of its implementation.

It outlines prospective development of teachers' professionalism through peer supervision, education quality improvement, methodological support.

The article analyzes the results of an experiment of peer supervision in educational institutions of Ryazan and the Ryazan Region, which shows that efficient peer supervision is in high demand. The aim of the research is to outline effective pedagogical conditions that ensure efficient peer supervision. The article analyzes research works, assesses various models, projects, questionnaires, talks, pedagogical experiment.

The article proves the hypothesis that the abovementioned pedagogical conditions, interactive communication, project activities and peer supervision ensure effective development of teachers' professional competencies, which accounts for the novelty of the research.

The practical significance of the study consists in the fact that the principles and guidelines outlined in the article are universal and can be used in municipal and regional educational institutions.

Key words: teachers' professional development, supervision, consistency, feasibility, optimal algorithm, management mechanisms, teacher-teacher supervision, peer supervision, projects, effective practices

For citation: Kashayev A. A., Petrenko A. A. Supervising School Teachers' Professional Development // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 4 (64), pp. 49–60. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.006.

Введение. Проблема управления наставнической деятельностью в условиях усиления требований государства и общества к качеству образования выступает одним из важнейших механизмов развития профессионализма учителей, обеспечивающих результативность освоения обучающимися основных образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, и реализации их требований. В связи с этим можно утверждать, что связь качества образования и уровня развития профессионализма педагогов, как правило, прямая, поэтому управление качеством является важной задачей всех уровней управления (федерального, регионального, муниципального). Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки Российской Федерации определяет направления оценки региональных и муниципальных механизмов управления качеством образования, среди которых особо выделяется наличие системы обеспечения профессионального развития педагогических работников.

В сложившихся условиях традиционная организация наставнической деятельности (оказание более опытными педагогами методической и педагогической помощи молодым специалистам) требует обновления и поиска новых подходов к ее реализации в образовательных организациях, решающих новые задачи (федеральные государственные образовательные стандарты, национальный проект «Образование» и др.). Особое место наставничества закреплено в Указе Президента России «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника». Наставническое взаимодействие является необходимым для выполнения важнейших задач, в том числе связанных с процессом перехода школ с низкими образовательными результатами в эффективный режим работы.

В Рязанской области сформированная система работы с отмеченной категорией школ предусматривает реализацию различных уровней наставничества, которое положено в основу «Региональной управленческой модели перевода общеобразовательных организаций с низкими образовательными результатами в эффективный режим работы». К уровням наставничества, определенным «Методологией (целевой моделью) наставничества обучающихся для организаций, которые осуществляют образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» по инициативе Министерства просвещения Российской Федерации, относится система взаимодействия «учитель — учитель». В связи с активным внедрением новых форм и методов управления в сфере образования, обусловленных формированием единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров на фоне усиления парадигмы персонализации развивающих действий, возникает необходимость уточнения ряда условий ее совершенствования. Как утверждал Л. Моли, «инновация — это успешное приложение к данной ситуации новых средств и методов» (1969, с. 121). Их выполнение позволит более эффективно обеспечивать профессиональное развитие учителя в процессе управления системой наставничества.

В настоящее время необходим выбор оптимальных подходов к организации наставнической деятельности. Несмотря на широкий спектр современных исследований, посвященных наставничеству «учитель — учитель», инновационным видам (формам) адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности в России и за рубежом, нет системной организации, отмечаются фрагментарность и ситуационность в исследовании и создании условий совершенствования наставнической деятельности в школе. Все это диктует необходимость определения условий системного совершенствования взаимодействия педагогических работников, направленного на повышение качества общего образования и обуславливает **актуальность** исследования управления наставнической деятельностью с целью развития профессионализма педагогов в школе.

Анализ теории и практики реализации наставнической деятельности в образовательных организациях выявляет ряд **противоречий**: между рассмотрением взаимодействия уровня «учитель — учитель» с акцентированием внимания на работе с молодыми специа-

листами и объективной необходимостью осуществления наставнической деятельности по отношению к любой категории учителей; между реализацией наставничества с учетом отдельных ее аспектов и требованием теории и практики современного образования к созданию системы наставнической деятельности на основе методологических подходов (системности и целесообразности); между превалированием традиционных форм работы с наставляемыми учителями и необходимостью вовлечения их в инновационные формы и виды деятельности (например, проектную), позволяющие обеспечить максимальную субъектность всех участников процесса и благоприятные психологические условия. Данные противоречия выявляют **проблему исследования** педагогических условий управления наставнической деятельностью по развитию профессионализма педагогов в школе.

Целью исследования является выявление данных условий на примере опыта деятельности общеобразовательных организаций Рязанской области и образовательного государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования (далее — ОГБУ ДПО) «Рязанский институт развития образования».

Гипотеза исследования: управление наставнической деятельностью по формированию профессионализма педагогов в школе успешно при создании эффективных педагогических условий ее развития, к которым относятся разработанная модель и созданная система с внедрением интерактивных форм взаимодействия наставников и наставляемых учителей и др.

Методы исследования: теоретические (анализ научно-педагогических подходов к исследованной проблеме, сопоставление, синтез и обобщение, моделирование и проектирование) и эмпирические (изучение и обобщение документов и деятельности общеобразовательных организаций и муниципальных органов управления образованием). Были изучены научные труды педагогов-ученых Т. К. Беляевой, О. И. Воленко, И. Н. Ислановой, Е. В. Королёвой, Е. М. Кочетковой, Е. Н. Фомина, Н. Г. Хмызовой, Е. А. Шмелёвой и других по развитию профессионализма педагогов и организации наставничества в образовательных организациях; спроектировано управление наставнической деятельностью на основе региональной модели перевода общеобразовательных организаций с низкими образовательными результатами в эффективный режим работы; проанализированы информационные ресурсы общеобразовательных организаций, муниципальных органов управления образованием Рязанской области в исследуемом аспекте, деятельность образовательных организаций на выявление соответствия их работы требованиям документов Министерства просвещения Российской Федерации, методическим рекомендациям, разработанным ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования».

Основные результаты исследования. Современная теория и практика наставничества в средней общеобразовательной школе является неотъемлемой частью системы качества образования, формируемой на всех уровнях управления, поскольку происходящие масштабные изменения в образовании нуждаются в фундаментальной корпоративной поддержке, одним из источников которой становится интенсификация внутренних профессиональных взаимодействий.

Наставничество требует постоянного внимания, а теоретические подходы к его организации — развития, направленного на совершенствование педагогической и управленческой практики. В общеобразовательных организациях до сих пор существует стереотипное видение наставнического взаимодействия уровня «учитель — учитель», когда наставляемый, как правило, относится к категории молодых педагогических работников. Немного исследователей, рассматривая систему наставнических связей, предлагают уделять внимание не только учителям, не имеющим профессионального опыта, но и более широкому кругу специалистов. Так, Т. К. Беляева и Е. А. Шмелёва, определяя категории сотрудников образовательных организаций, в отношении которых происходит наставничество в соответствии с традиционной моделью, выделяют четыре группы педагогов: впервые принятые на работу учителя, не имеющие трудового стажа; выпускники педагогических и непедagogических вузов и средних профессиональных образовательных орга-

низаций; педагоги-предметники, переведенные на другую работу, если выполнение ими служебных обязанностей требует расширения профессиональных знаний и овладения новыми практическими навыками (Беляева, 2020). Н. Н. Исланова, кроме молодых педагогов, включает в этот круг учителей, не имеющих педагогического опыта, впервые ставших классными руководителями, испытывающих профессионально-педагогические дефициты, переживающих профессиональное выгорание (Исланова, 2021), и другие категории. Таким образом, данные педагоги-ученые расширяют контингент педагогов, которые должны быть охвачены наставнической деятельностью в школе, что является целесообразным и необходимым, так как лишь во взаимном обмене опытом, новыми знаниями и компетенциями возможно развитие и наставников, и «наставляемых» педагогов.

На наш взгляд, необходимо включение в систему наставничества на уровне «учитель — учитель» всех категорий педагогических работников. Основным критерий этого включения различных категорий педагогов — недостаточный уровень развития профессиональных компетенций. По утверждению Е. М. Кочетковой, цель наставничества — саморазвитие и самореализация, адаптация и рост профессионального мастерства наставляемого, борьба с барьерами в развитии учителя (Кочеткова, 2021), однако она рассматривает наставничество лишь относительно молодых педагогов. О. И. Воленко и Е. И. Фомин, обращаясь к сфере профессионального образования, выделяют диагностику уровня сформированности компетенций обучающихся как важный этап организации индивидуальных образовательных траекторий наставничества (Воленко, Фомин, 2014). Все это подтверждает востребованность развития профессиональных компетенций педагогов путем преодоления выявленных дефицитов в теории современного образования и педагогической практике в процессе диагностики и актуализирует процесс управления наставнической деятельностью на основе принципа целесообразности. Чем выше профессионализм учителя, который он может формировать и развивать в системе наставничества, тем выше качество образования, результаты освоения обучающимися основных образовательных программ (Кашаев, Петренко, 2021). Целесообразность и системность в управлении наставнической деятельности делают необходимым использование диагностических процедур, исследующих предметные, методические, психолого-педагогические, коммуникативные компетенции учителей и предметные, метапредметные, личностные компетенции обучающихся, что позволяет анализировать и объективно оценивать профессионально-педагогические дефициты педагогов; моделировать и проектировать развитие их профессионализма посредством наставнической деятельности; организовывать системное взаимодействие педагогов с учетом их специфических образовательных запросов; своевременно и адресно осуществлять контроль и коррекцию деятельности.

В работе руководителей и педагогов Рязанской области по организации наставнической деятельности реализуются методологические принципы системности и целесообразности при использовании цифровой экосистемы «Успех учителя», которая разработана ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования» (далее — РИРО). В основе данной системы лежит разработка диагностического инструментария для выявления уровня сформированности профессиональных компетенций и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМов) дальнейшего профессионального роста педагогов. К 2022 году в РИРО был разработан 851 индивидуальный образовательный маршрут развития профессионализма педагогов г. Рязани и Рязанской области. Информация о педагогических компетенциях учителей выступала основой для активизации их деятельности в системе наставничества: в Рязанском регионе был сформирован региональный методический актив учителей-наставников, стали разрабатываться региональные и муниципальные программы наставничества.

На этапе организации и внедрения системы управления наставнической деятельностью с целью профессионального развития педагогов региона выявлены наиболее эффективные педагогические условия этого процесса: разработка модели управления системой наставничества в школе, внедрение интерактивных форм взаимодействия и проектной деятельности в процесс наставнической деятельности.

Во время внедрения в Рязанском регионе федеральных проектов по повышению качества образования в школах с низкими образовательными результатами (в том числе Проект «500+») в образовательных организациях г. Рязани и Рязанской области была разработана *модель управления системой наставничества в школе*, которая стала отправной точкой в осознании руководителями образовательных организаций и педагогами необходимости широкого использования наставнической деятельности для достижения федеральных целей и задач и послужила мотивом для разработки «Региональной модели перевода образовательных организаций с низкими образовательными результатами и школ, функционирующих в социально неблагоприятных условиях, в эффективный режим работы» Рязанской области. Согласно данной модели, в процессе обеспечения качественного образования педагоги, испытывающие трудности, не делятся на группы в зависимости от трудового стажа. Наставническая деятельность осуществляется в отношении каждого учителя, что расширяет круг ее участников, а потому требует структуризации, гармонизации данной деятельности, разработки ее системных и циклических алгоритмов, понятных всем и каждому вовлеченному в управление (руководителям, методистам, опытным педагогам, экспертам, ученым) и педагогическое сопровождение (наставляемым учителям). Все это актуализирует при разработке модели наставнической деятельности опору на такие принципы в управлении развитием профессионализма педагогов, как системность, технологичность, целенаправленность.

При моделировании наставнической деятельности педагогическая общественность Рязанского региона опиралась на разработанные РИРО в 2016 году региональные модели управления качеством образования во всей системе образования Рязанского региона на различных уровнях управления (регион, муниципалитет, школа), в которых были уточнены и конкретизированы отдельные положения федеральных моделей управления качеством образования и которые были апробированы и получили положительную оценку в рамках всероссийских профессиональных площадок.

Успешный опыт реализации данных моделей позволил сделать вывод о том, что организация наставнического взаимодействия способствует достижению поставленных задач, если проходит этапы полного управленческого цикла, отраженные в «Региональной модели перевода образовательных организаций с низкими образовательными результатами и школ, функционирующих в социально неблагоприятных условиях, в эффективный режим работы» и в «Региональной модели научно-методического сопровождения управления качеством образования Рязанской области» (Региональная модель научно-методического сопровождения управления качеством образования Рязанской области, 2020) и включающие в себя следующий оптимальный алгоритм последовательных действий: 1) целеполагание и определение задач; 2) выбор показателей мониторинга исходного состояния и эффективности принятых мер; 3) определение методов сбора и обработки информации; 4) проведение мониторинга исходного состояния; 5) анализ результатов мониторинга исходного состояния; 6) работу над адресными рекомендациями по итогам анализа результатов; 7) проведение мероприятий; 8) принятие управленческих решений; 9) проведение мониторинга эффективности принятых мер; 10) анализ эффективности принятых мер.

На этапе *целеполагания и определения задач* формулируется цель и уточняется круг задач, направленных на ее достижение. *Выбор показателей мониторинга исходного состояния системы и эффективности принятых мер* способствует пониманию того, насколько решены поставленные задачи. В целом эти показатели формулируют, исходя из самих задач, а показателями развития профессионализма педагогов в условиях реализации наставнической деятельности могут быть процент педагогических работников, прошедших независимую диагностику уровня сформированности профессиональных компетенций и выявленных педагогов, нуждающихся в наставнической поддержке, от их общего числа в общеобразовательной организации; процентов педагогических работников, охваченных программами наставничества уровня «учитель — учитель», от общего

количества педагогов, нуждающихся в профессиональном сопровождении; доля направляемых учителей, показавших положительную динамику развития профессиональных компетенций, и т. п.

Определяя методы сбора и обработки информации, необходимо руководствоваться принципом целесообразности с учетом сущности каждого из показателей. Среди наиболее часто используемых методов сбора информации — анализ, опрос, экспертиза, а среди методов ее обработки — группировка, обобщение, сопоставление, расчет доли от общего числа и т. д.

Управление системой наставничества в школе требует *проведения мониторинга исходного состояния* по выбранным показателям, затем — *анализа результатов мониторинга*, оценки степени выраженности показателей, которая определяет содержание методических рекомендаций и программ наставничества. *Работа над адресными рекомендациями по итогам анализа результатов* предполагает разработку «дорожных карт», программ наставничества, выработку алгоритмов действий, которые реализуются на этапе *проведения мероприятий*.

Таким образом, в модели наставничества представлены ведущие методологические принципы: системности, целенаправленности, технологичности — и раскрыта технология организации управленческой деятельности по внедрению наставничества в совокупности научно обоснованных алгоритмов, реализация которых позволит выстроить систему наставничества.

Система наставнической деятельности с целью развития профессионализма педагогов в Рязанском регионе с 2020 года была внедрена в большинстве общеобразовательных организаций, демонстрировавших низкие образовательные результаты. При управлении наставнической деятельностью школы ориентировались на региональную модель перевода образовательных организаций с низкими образовательными результатами в эффективный режим работы, что было отражено в их концептуальных и оперативных документах. Это привело к росту профессионализма педагогов и позволило десяти школам Рязанской области стать достойными участниками федеральных и региональных проектов по повышению уровня образовательных результатов. В 2021 году уже 38 образовательных организаций показывали достойные успехи: 13 школ стали участниками федерального проекта по оказанию адресной помощи школам с низкими образовательными результатами «500+», 25 — участниками регионального проекта «62+». В 2021 году девять из десяти (90 %), в 2022 году 27 из 38 (71 %) школ активно реализовали различные уровни наставничества, в том числе «учитель — учитель», что позволило им выйти из категории организаций, демонстрировавших низкие образовательные результаты, то есть показать динамику своего развития. В 2022 году 29 школ Рязанской области — участников проектов (10 общеобразовательных организаций, вовлеченных в Проект «500+», 19 организаций — в Проект «62+») реализуют свои дорожные карты, направленные на достижение высоких образовательных результатов с учетом моделей повышения качества образования, разработанных РИРО.

Активное внедрение интерактивных форм взаимодействия педагогов, проектной деятельности в процессе наставнической деятельности по развитию профессионализма учителей в педагогическую деятельность отдельных муниципальных систем образования и конкретных школ г. Рязани и Рязанской области осуществлялось на основе научных положений об их эффективности и обязательности (Исланова, 2021). Ценность проекта в наставнической работе состоит в том, что он выступает новым механизмом управления в школе и является «эффективным средством построения личностно-ориентированной педагогической системы» (Хмызова, 2021, с. 45). Среди преимуществ проектной деятельности в системе реализации программ наставничества следует назвать высокую мотивацию педагогов к взаимодействию по решению актуальных педагогических проблем, возможность реализации проекта в командной работе, предполагающей партнерские

взаимоотношения, благоприятную психолого-педагогическую коммуникацию, порождающую желание достичь результата, проявить творчество, веру в свои силы, «развить навыки работы в команде, где у каждого есть обязательства перед другими участниками проектной команды: у наставляемых — ответственность за результаты собственной деятельности, а у наставников — за качество наставничества и поддержание в группе духа коллективизма» (Кашаев, Петренко, 2022, с. 78).

Рязанскими школами, реализующими модели наставничества, с 2020 года было реализовано более 50 комплексных проектов, в которые были вовлечены учителя-наставники и наставляемые. Эти проекты направлены на развитие предметных, метапредметных и методических компетенций. В 2020 и 2021 году межшкольное профессиональное взаимодействие, его формы и содержание нашли отражение в выступлениях управленческих команд муниципальных бюджетных образовательных учреждений на всероссийских и межрегиональных научно-методических конференциях и вебинарах.

Например, на Всероссийском семинаре по подведению итогов реализации мероприятий государственных программ субъектов Российской Федерации, направленных на повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения, задачами которого были обсуждение результатов работы субъектов по реализации федеральных субсидий и знакомство с региональными практиками по повышению эффективности процесса достижения субъектом Российской Федерации ключевых ориентиров государственной политики в сфере образования, управленческие команды МОУ «Карл-Марксовская средняя общеобразовательная школа» Сараевского района и МОУ «Сапожковская средняя школа имени Героя России А. И. Тучина» Сапожковского района Рязанской области впервые на профессиональной площадке высокого уровня наглядно описали подходы и технологию перевода общеобразовательной организации в эффективный режим работы с использованием системы наставнического взаимодействия. Результатами их деятельности стала успешная реализация программ наставничества уровня «учитель — учитель» на основе региональных управленческих инструментов, а также межшкольных комплексных методических проектов. Один из проектов был связан с проблемой повышения эффективности научно-исследовательской деятельности обучающихся и позволил привлечь к разработке широкий круг наставников и наставляемых. Результатами реализации проекта стали высокий уровень вовлеченности педагогического коллектива и управленческой команды в процессы; положительное влияние на эмоциональный фон и отношение к профессиональной деятельности, рост уверенности в собственных силах у педагогов; высокая мотивация участников к совершенствованию, самореализации, а также к развитию необходимых компетенций; развитие личного, творческого, педагогического и академического потенциала учителей.

В 2021 году на Всероссийском еженедельном вебинаре для участников Проекта «500+», организуемом ФГБУ «ФИОКО», результаты проектов с участием учителей-наставников и учителей-наставляемых представили МОУ «Чучковская средняя школа» Чучковского района и МБОУ «Шиловская средняя общеобразовательная школа № 1» Шилковского района Рязанской области. Данные общеобразовательные организации обозначили использование ими региональных управленческих моделей в качестве системной основы, а комплексный проект — как эффективный инструмент развития профессионализма.

Таким образом, работа, направленная на профессиональное развитие учителя в условиях совершенствования технологий управления, должна быть системной, а принятые алгоритмы действий, их технологичность непосредственно влиять на степень эффективности деятельности, так как систему наставничества можно рассматривать как образовательную технологию (Королёва, 2021).

Выводы. Основные технологические подходы используются в Рязанской области с 2016 года до настоящего времени. Представленный в нашем исследовании алгоритм применяется с 2021 года (добавлены этапы целеполагания, определения показателей, мо-

нитинг показателей эффективности). За этот период только в рамках федеральных и региональных проектов, направленных на повышение качества образования, разработано и успешно реализовано более 100 программ наставничества уровня «учитель — учитель», в основу большей части которых была положена проектная деятельность.

Результатами использования технологий управления системой наставничества в общеобразовательных организациях Рязанской области являются следующие: 1) с 2017 по 2021 год 23,4 % (3,6 % в 2017, 3,3 % в 2018, 3,7 % в 2019, 4,4 % в 2020, 8,4 % в 2021 году) педагогических работников от общего количества педагогов общеобразовательных организаций прошли независимую диагностику уровня сформированности профессиональных компетенций; 2) 19,5 % (20,9 % в 2019, 19,6 % в 2020, 18 % в 2021 году ; за 2017 и 2018 год нет данных, поскольку Рязанская область получала информацию о выявленных профессиональных дефицитах педагогических работников от федерального оператора апробации уровневой оценки компетенций в обобщенном виде) педагогических работников нуждались в наставнической поддержке; 3) с 2019 по 2021 год в среднем 57 % (48 % в 2019, 55 % в 2020, 68 % в 2021 году) педагогических работников от общего количества педагогов, нуждавшихся в профессиональном сопровождении, были охвачены программами наставничества уровня «учитель — учитель»; 4) с 2019 по 2021 год в среднем 74 % (63 % в 2019, 72 % в 2020, 87 % в 2021 году) наставляемых учителей показали положительную динамику развития профессиональных компетенций. Все это свидетельствует о благотворном влиянии системы наставничества на рост профессионализма педагогов, развитие их актуальных профессиональных компетенций. Выявлена прямая зависимость положительной динамики развития профессиональных компетенций учителей от охвата их программами наставничества. Значительное усиление положительной динамики развития профессиональных компетенций педагогов в Рязанской области в 2021 году являлось следствием целенаправленного обеспечения соответствующих условий в начавшем свою работу региональном Центре непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников на базе РИРО. Очевидно влияние увеличения количества учителей, прошедших независимую диагностику компетенций, на результативность работы. Это было достигнуто после создания эффективных педагогических условий создания и организации системы наставнической деятельности с целью развития профессионализма педагогов. К условиям отнесены разработка модели управления системой наставничества в школе и внедрение интерактивных форм взаимодействия и проектной деятельности в процессе наставнической деятельности.

Несомненным достоинством внедрения системы наставнической деятельности в школе является не только ее позитивный практический результат, но и подтверждение реализации различных научно-теоретических подходов, утверждающих необходимость и потребность развития личности во взаимодействии с профессионалами и коллегами. Например, в теории личности К. Роджерса подчеркивается не только роль и значение человека как «открытой самоорганизующейся и самоактуализирующейся системы», но и то, что «жизнь» во многом «зависит от взаимодействия с окружением» (Роджерс, Сэнфорд, 2005, с.242), а целенаправленная и системная наставническая деятельность предоставляет все возможности для проектирования такого взаимодействия, которое реализует потребности при общении с наставниками.

Перспективы дальнейших исследований связаны с поиском эффективных способов управления наставнической деятельностью на уровне систем образования муниципальных, региона; изучением, обобщением и распространением лучших практик конкретных образовательных организаций, реализующих инновационные модели наставничества и добившихся успеха в создании благоприятных условий в школе, развитии педагогического мастерства учителей, высоких результатов образования. Кроме того, особый интерес со стороны всех участников образовательных отношений может представлять иссле-

дование проблем наставнического взаимодействия на уровне «учитель — ученик», так как устранение серьезных противоречий на данном уровне взаимодействия, минимизация и решение проблем учителя и ученика могут обеспечить совершенствование педагогического сопровождения ребенка в процессе его жизнедеятельности не только в школе, но и в семье и социуме.

Список источников

1. Беляева Т. К. Реализация традиционных и инновационных моделей наставничества в сопровождении молодого педагога // Становление учителя будущего в пространстве дополнительного профессионального образования : электрон. сб. материалов участников Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) «Становление учителя будущего в пространстве дополнительного профессионального образования», посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне и приуроченной ко Дню Российской науки в год 90-летия ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования». — Волгоград : Волгоград. гос. акад. последиплом. образования, 2020. — С. 40–44. — URL : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42924884_84544656.pdf (дата обращения: 24.07.2022).
2. Воленко О. И., Фомин Е. Н. Компетентностно-ориентированное наставничество как часть целостного учебного процесса в профессиональном образовании // Среднее профессиональное образование. — 2014. — № 1. — С. 3–5.
3. Исланова Н. Н. К вопросу о применении современных образовательных технологий в педагогической наставнической деятельности // Инновации и качество профессионального образования : материалы 15-й Междунар. науч.-практ. конф. — Казань : Школа, 2021. — С. 176–181. — URL : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46433232_65649545.pdf (дата обращения: 24.07.2022).
4. Кашаев А. А., Петренко А. А. Методическая работа как фактор управления качеством образования. — М. : Русайнс, 2021. — 150 с.
5. Кашаев А. А., Петренко А. А. Технология вовлечения управленческих команд в процесс перевода школ с низкими образовательными результатами в эффективный режим работы : учеб. пособие. — М. : Русайнс, 2022. — 192 с.
6. Королёва Е. В. Развитие наставничества в сфере современной педагогической деятельности // Профессиональное образование и общество. — 2021. — № 1 (137). — С. 94–99.
7. Кочеткова Е. М. К вопросу о роли педагогического наставничества в современной общеобразовательной школе РФ // Языки и культуры в глобальном образовательном пространстве : сб. ст. I Междунар. науч.-практ. конф. — М. : Нац. общ-во приклад. лингвистики, 2021. — С. 30–38. — URL : https://elibrary.ru/download/elibrary_47791573_24658181.pdf (дата обращения: 24.07.2022).
8. Региональная модель научно-методического сопровождения управления качеством образования Рязанской области. — 2020. — URL : <https://disk.yandex.ru/i/x6bvJ6gNwktfnQ> (дата обращения: 24.07.2022).
9. Сэнфорд Р. От Роджерса к Глейку и от Глейка к Роджерсу // К. Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века. — М. : Когито-Центр, 2005. — С. 241–292.
10. Хмызова Н. Г. Наставничество как активная форма взаимодействия в проектной деятельности // Путь в науку. Современная национальная экономика: молодые ученые — новый взгляд : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Орел : Орлов. гос. ун-т им. И. С. Тургенева, 2021. — С. 435–443. — URL : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47442599_69401376.pdf (дата обращения: 24.07.2022).
11. Mohr L. B., Lawrence B. Determinants of Innovation in Organizations // American Political Science Review. — 1969, March. — N 63. — Pp. 111–126.

References

1. Beljaeva T. K. Implementing Traditional and Innovation Models of Novice Teachers' Support. *Stanovlenie uchitelja budushhego v prostranstve dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija : jelektronnyj sbornik materialov uchastnikov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem)* "Stanovlenie uchitelja budushhego v prostranstve dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija", posvjashhennoj 75-letiju Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne

i priurochennoj ko Dnju Rossijskoj nauki v god 90-letija GAU DPO "Volgogradskaja gosudarstvennaja akademija poslediplomnogo obrazovanija" [Teachers' Development through Supplementary Vocational Education: Proceedings of an All-Russian Research Conference "Teachers' Development through Supplementary Vocational Education" Commemorating the 75th Anniversary of the Great Victory in World War II Dedicated to the Day of Russian Science and Commemorating the 90th Anniversary of Volgograd State Academy of Postgraduate Education]. Volgograd, Volgograd State Academy of Postgraduate Education Publ., 2020, pp. 40–44, URL : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42924884_84544656.pdf (accessed: 24.07.2022). (In Russian).

2. Volenko O. I., Fomin E. N. Competence-Oriented Supervision as a Part of a Learning Process in Vocational Education. *Srednee professional'noe obrazovanie* [Secondary Vocational Education]. 2014, no. 1, pp. 3–5. (In Russian).

3. Islanova N. N. To the Issue of Employing Modern Educational Technologies in Teaching. *Innovacii i kachestvo professional'nogo obrazovanija : materialy 15-j Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii* [Innovations and the Quality of Vocational Education: Proceedings of the 15th International Research Conference]. Kazan, School Publ., 2021, pp. 176–181, URL : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46433232_65649545.pdf (accessed: 24.07.2022). (In Russian).

4. Kashaev A. A., Petrenko A. A. *Metodicheskaja rabota kak faktor upravlenija kachestvom obrazovanija* [Methodological Work as a Factor of Education Quality Management]. Moscow, Rusajns Publ., 2021, 150 p. (In Russian).

5. Kashaev A. A., Petrenko A. A. *Tehnologija вовлеченija управленческих команд v процесс perevoda shkol s nizkimi obrazovatel'nymi rezul'tatami v jeffektivnyj režim raboty* [Technology of Management Teams' Involvement into the Process of Improving School Efficiency]. Moscoe, Rusajns Publ., 2022, 192 p. (In Russian).

6. Koroljova E. V. Supervision in the Sphere of Modern Pedagogy. *Professional'noe obrazovanie i obshhestvo* [Vocational Education and Society]. 2021, no. 1 (137), pp. 94–99. (In Russian).

7. Kochetkova E. M. To the Issue of Pedagogical Supervision in Modern Secondary Schools in the Russian Federation. *Jazyki i kul'tury v global'nom obrazovatel'nom prostranstve : sbornik statej I Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii* [Languages and Cultures in the Global Learning Environment: Proceedings of the 1st International Research Conference]. Moscow, National Society of Applied Linguistics Publ., 2021, pp. 30–38, URL : https://elibrary.ru/download/elibrary_47791573_24658181.pdf (accessed: 24.07.2022). (In Russian).

8. *Regional'naja model' nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija upravlenija kachestvom obrazovanija Rjazanskoj oblasti* [The Regional Model of Education Quality Management Support of the Ryazan Region]. 2020, URL : <https://disk.yandex.ru/i/x6bvJ6gNwktfnQ> (accessed: 24.07.2022). (In Russian).

9. Sjenford R. From Rogers to Glaik and from Glaik to Rogers. *K. Rodzhers i ego nasledovateli: psihoterapija na poroge XXI veka* [Ch. Rogers and his Followers: Psychotherapy on the Threshold of the 21st Century]. Moscow, Kogito-Centre Publ., 2005, pp. 241–292. (In Russian).

10. Hmyzova N. G. Supervision as an Active Form of Interaction in Project Activities. *Put' v nauku. Sovremennaja nacional'naja jekonomika: molodye uchenye — novyj vzgljad : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii* [Scientific Path: Modern National Economics: Young Scientists — a Novel View]. Orel, Orel State University named for I. S. Turgenev, 2021, pp. 435–443, URL : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47442599_69401376.pdf (accessed: 24.07.2022). (In Russian).

11. Mohr L. B., Lawrence B. Determinants of Innovation in Organizations. *American Political Science Review*. 1969, March, no. 63, pp. 111–126.

Сведения об авторах

Кашаев Андрей Анатольевич — кандидат педагогических наук, ректор Рязанского института развития образования, почетный работник воспитания и просвещения Российской Федерации, почетный работник образования Рязанской области.

Петренко Антонина Анатольевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, отличник народного просвещения.

Information about the authors

Kashayev Andrey Anatolyevich — Candidate of Pedagogy, Chancellor of Ryazan State University of Continuous Education, Honorary Worker of Education and Enlightenment of the Russian Federation, Honorary Worker of Education of the Ryazan Region.

Petrenko Antonina Anatolyevna — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Management of Education of Ryazan State University named for S. Yese- nin, Honorary of Worker of Public Enlightenment.

Статья поступила в редакцию 03.09.2022; одобрена после рецензирования 10.10.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 03.09.2022; approved after reviewing 10.10.2022; accepted for publication 19.10.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 61–73.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 4 (64), pp. 61–73.

Научная статья

УДК 37.018.1

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.007

Концепция семейного образования: на пути к решению проблемы индивидуализации обучения

Митрофанова Ольга Викторовна

Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина

Тамбов, Россия

olgamitrofanova01@mail.ru

Пискунова Светлана Владимировна

Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина

Тамбов, Россия

filology@tsutmb.ru

Наумов Петр Юрьевич

Центр военно-врачебной экспертизы войск национальной гвардии

Российской Федерации

Москва, Россия

petr.naumov.777@mail.ru

Аннотация. Индивидуализация в полной мере характеризует на сегодняшний момент лишь две формы получения общего образования: семейное образование и самообразование. Семейное обучение, утвердившееся в Австралии, Австрии, Бельгии, Дании, Великобритании, Италии, Португалии, США, Японии и других странах, развивается и в России. События 2020 года выступили катализатором данного процесса. Ставший массовым исход из школы требует от педагогической науки теоретических и практических разработок, которые смогут помочь родителям организовать дома полноценное обучение детей.

Разработанная в статье концепция семейного образования описывает следующие ее структурные составляющие: основные понятия; определение и виды семейного образования; его объект и субъекты, связь основных понятий, объекта и субъектов семейного обучения; главные проблемы; педагогические условия; ведущий замысел; ключевую идею; принципы и цели; направления деятельности. Ведущий замысел семейного обучения авторы представляют как домашнюю школу, ключевую идею видят в подготовке человека универсальных возможностей, а принципами семейного обучения считают совместную образовательную деятельность всей семьи, которая осуществляется как государственная работа и как передача социальной эстафеты. Цели семейного обучения — учеба, реальная работа и развитие ребенка — определяют направления деятельности семьи по овладению нормативно-правовой, учебной, методической и психологической базой педагогического процесса.

Ключевые слова: индивидуализация, семейное обучение, педагогический процесс, концепция, система, ключевая идея, деятельность.

Для цитирования: Митрофанова О. В., Пискунова С. В., Наумов П. Ю. Концепция семейного образования: на пути к решению проблемы индивидуализации обучения // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 61–73. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.007.

Original article

The Concept of Family Education: Attempting to Individualize Education

Mitrofanova Olga Viktorovna

Tambov State University named for G. R. Derzhavin
Tambov, Russia
olgamitrofanova01@mail.ru

Piskunova Svetlana Vladimirovna

Tambov State University named for G. R. Derzhavin
Tambov, Russia
filology@tsutmb.ru

Naumov Petr Yuryevich

Centre for Military Medical Expertise of the National Guards
of the Russian Federation
Moscow, Russia
petr.naumov.777@mail.ru

Abstract. Nowadays, individualized education only exists in two forms: family education and self-education. Family education, which is widely spread in Australia, Austria, Belgium, Denmark, Great Britain, Italy, Portugal, the USA, Japan, and other countries, is gaining popularity in Russia as well, spurred by the events of 2020. The increased interest in family education requires a reassessment of theoretical and applied materials that can be used by parents willing to provide their children with quality family education.

The article defines the concept of family education, outlines its types, describes the objects and subjects of family education, underlines the interconnection between its major components, outlines its principles, goals, and ideas, describes its challenges, prospects and characteristics.

The authors view family education as home schooling, which unites all the members of a family. They underline social significance of family education and its versatility. Family education, which is aimed at educating and developing children, is inseparable from legal, methodological, academic and psychological aspects of education.

Key words: individualization, family education, pedagogical process, concept, system, key idea, activity.

For citation: Mitrofanova O. V., Piskunova S. V., Naumov P. Yu. The Concept of Family Education: Attempting to Individualize Education // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 4 (64), pp. 61–73. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.007.

Введение. В последние годы теории и практики педагогики много говорят и пишут об индивидуализации обучения — такой организации педагогического процесса, которая позволяет не только полно учитывать индивидуальные особенности воспитанника, но и развивать его способности, сохранять самобытность и формировать индивидуальный стиль деятельности (Загвязинский, 2008). Индивидуализация обучения предстает в научной литературе как предмет исследований (Мирошкина, 2008), как инновационная идея современной педагогики (Чернякова, 2009), как приоритетное направление модернизации современного образования (Скибина, 2016). В педагогике разрабатываются проблемы индивидуализации воспитания, обучения, педагогического общения и взаимодействия, школьных учебных программ и профессионального обучения. Эти вопросы появляются в процессе развития общества и вскрывают несоответствие между технически оснащенной, но отсталой средневековой классно-урочной школьной системой и теми

реальными задачами, которые стоят перед общим базовым образованием в современном мире. Постулированный Я. А. Коменским принцип индивидуального подхода должен был уравновесить установку на усредненного ученика и на усредненные знания, закономерно проявлявшую себя в уроке для большой группы сверстников. Классно-урочная система долгое время результативно работала не только благодаря собственным достоинствам, но и потому, что служила полновесным дополнением к домашнему обучению детей привилегированных сословий и к домашнему трудовому воспитанию крестьян и мастеровых людей — к тем формам образования, для которых индивидуальный подход является не внешней функцией, не приказом сверху, а естественным, проистекающим из их педагогической природы свойством.

В советской образовательной системе, достигшей очень значимых результатов благодаря трудовой направленности школы, учет физических, психологических и интеллектуальных особенностей ребенка был заявлен, но работал лишь в школах для больных детей, в редких специализированных школах для талантливых детей (например, физико-математическая школа в новосибирском Академгородке) и для детей именитых родителей (например, в 25-й образцовой Московской школе для детей известных политических деятелей, дипломатов, актеров, ученых), а также в той повсеместной неоплачиваемой, но трудоемкой работе учителей, которая называлась «дополнительные занятия после уроков». В настоящее время эти занятия после уроков вышли за пределы школы, переместились в дом ученика или учителя, хорошо оплачиваются и называются репетиторством. Но репетитор — специалист по одному или нескольким школьным предметам — школу не заменяет, а лишь дополняет, углубляет и корректирует ее работу.

Многочисленные современные гимназии и лицеи с углубленным изучением тех или иных учебных предметов, как и обычные школы, осуществляют очную коллективную организацию учебного процесса, поскольку наибольшие денежные средства приносят школе ученики-очники в связи с подушевым финансированием общего образования. Новая методическая установка на то, чтобы учащиеся двигались в освоении предмета по индивидуальной программе, остается лишь благим пожеланием, а не реальной характеристикой организации педагогического процесса.

Индивидуализация обучения представлена в настоящее время двумя формами получения общего образования, функционирующими вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность: семейным образованием и самообразованием. Они по сути являются домашним аналогом школы (хотя часто и для одного ученика), потому что выполняют такие функции учебного заведения, как хозяйственная (приготовление пищи, уборка, ремонт и др.) и обучающая, которая реализуется в полном объеме учебных предметов, представленных в федеральных образовательных стандартах и программах, и соответствуют требованиям к их освоению.

Самообразование, в силу своей специфики, не получило большого распространения, а вот семейное образование, утвердившееся в Австралии, Австрии, Бельгии, Дании, Великобритании, Италии, Португалии, США, Японии и других странах, развивается и у нас. Социально-экономические и эпидемиологические условия 2020 года выступили катализатором данного процесса. Дистанционное обучение в период эпидемии новой коронавирусной инфекции (COVID-19) только по форме уроков и отчетности было таковым. Фактически же оно использовало элементы самообучения и обучения семейного, так как ученики занимались не только под удаленным руководством учителя, но и самостоятельно; многие родители помогали своим детям выполнять учебные задания даже в большем, чем обычно, объеме, были вынуждены по возможности объяснять учебные темы и контролировать овладение ими.

Закономерно, что после снятия эпидемических ограничений, после возвращения с дистанционной формы проведения занятий на очную, многие родители оставили детей заниматься дома. Этот ставший массовым исход из школы требует от педагогической науки теоретических и практических разработок, которые помогут родителям организо-

вать дома полноценное обучение детей в домашних условиях, чтобы в будущем они могли на его базе получить профессиональное образование и осуществлять профессиональную деятельность.

Ученым, педагогам, руководителям школ, методистам необходима концепция семейного образования, которая определяет направление совместной деятельности субъектов семейного образования, определенных приказами Министерства просвещения России, областных и краевых управлений образования, уставов школ. Тем более, пока нет четкого и точного определения семейного образования, или хоумскулинга (международное обозначение домашнего образования); недостаточны педагогические компетентности родителей, готовых обучать своих детей в семье (лишь 16 % из них имеют педагогическое образование); мало данных и исследований о домашнем образовании, а также специальных методик индивидуального обучения, несмотря на увеличение количества детей, обучающихся в семье (только в США и Канаде сформирована большая база статистических данных и собраны результаты различных социологических исследований) (Поливанова, Любичкая, 2017).

Семейное образование востребовано, популярно в США и является самой быстрорастущей формой обучения (в 2015 году 2,3 миллиона детей обучались дома), так как одно из основных достоинств этой формы — индивидуализация обучения. «При семейном обучении у родителей есть возможность учитывать индивидуальные особенности своего ребенка, его особые образовательные потребности, нормировать ежедневные учебные нагрузки, составляя график обучения и режима занятий, отвечающий возможностям учащегося. Обучение ребенка в семье также позволяет родителям контролировать качество и количество поступающей к ребенку информации, производить отбор учебных материалов, основываясь на собственных предпочтениях, квалификации и познавательных запросах ребенка. При этом родители имеют возможность выбирать методы подачи материала в зависимости от ведущих типов восприятия информации ребенком (аудиальный, визуальный, кинестический, дискретный)» (Кощиенко, Покровская, 2015, с. 187).

В связи с отмеченным **целью исследования** — выработка концепции семейного образования, формулировка идеи, принципов и путей реализации этой формы обучения.

Методы исследования. В работе для предметного, функционального и исторического изучения объекта и предмета исследования применялся системный анализ литературы, для представления целостной модели семейного воспитания и обучения — метод моделирования.

Основные результаты исследования. Концепция — определенный способ понимания, основная точка зрения, руководящая идея, ведущий замысел и конструктивный принцип, система путей решения задачи, комплекс взглядов как система и одновременно система взглядов на явления (Ильичев, Федосеев, Ковалев, Панов, 1983; Губский, 2009). Термин «концепция» долгое время в науке либо не применялся, либо использовался как синоним теории. В XIX веке те или иные стадии создания теории стали обозначаться как концепции. Вклад в разработку современного представления о теоретической концепции и о концепции практической деятельности, расширив их объем и содержание, внесли в нашей стране Б. М. Кедров, Г. П. Щедровицкий, В. С. Степин и др.

Схема оформления концепции такова: потребность (что нужно решить?) → проблема (в чем выражается потребность?) → осознание проблемы (что нужно узнать о том, чего я не знаю?) → ведущий замысел (как теоретически решить проблему?) → реализация замысла (как решить проблему на практике?): выбор подхода и способа действия, определение его этапов. В настоящее время концепции, программы и проекты деятельности строят на основе «дерева целей». Авторы этого метода — американские исследователи Ч. Черчмен и Р. Акофф, сфера применения — прогнозирование возможных направлений развития науки, техники и технологий. Иерархическое «дерево» устанавливает связь перспективных труднодостижимых целей высшего порядка (вершина) с локальными достижимыми целями (ветви).

Использование различных концепций очень актуально для многих сфер деятельности: ставя определенные цели, человек стремится получить целостные знания о предмете, разработать этапы и средства его преобразования. На основе теорий и практического опыта разрабатываются системные концепции реформ, концепции управленческой, организационной, образовательной деятельности и др. Концепцию образования понимают как систему взглядов на цели, задачи, организацию образовательного процесса, содержание и продолжительность изучения учебных дисциплин в различных видах учебных заведений. Подготовлены и реализуются Концепция непрерывного образования, Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации, Концепция развития образования, Концепция модернизации российского образования, Концепция регионального развития образования и т. д.

Наиболее нацелены на учет индивидуальности ученика в семейном образовании личностно ориентированные и гуманистические концепции, главный принцип которых — формирование личности ученика, а психологическое основание — взаимно дополняющие друг друга системо-генетический уровневый анализ (В. Д. Шадриков) и деятельностный подходы (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.) (Мынбаева, 2005, 2012). Ученые подчеркивают, что любая система обучения изменяет не только познавательную сферу ребенка, но и перестраивает его личность. Если становление личности не является основной задачей учебной деятельности, то личностное развитие складывается непредсказуемо, а порой ущербно и с изъязном.

Деятельностный подход рассматривает обучение как интериоризацию, то есть формирование внутренних психических структур через внешнее воздействие. В системо-генетическом подходе, применяющемся не только в учебной, но и в профессиональной деятельности, в центре обучения находится конкретный человек, его способности, интересы, цели, особенности психических процессов и качества личности, а также реализуется в полной мере принцип индивидуализации.

Среди разнообразных образовательных теорий — «формирующих», «интеллектуальных», «личностных», коллективного способа обучения, моделей активных методов обучения, альтернативных теорий («авторские школы», вальдорфская школа), свободных моделей обучения (для одаренных детей) выделим интеллектуальную теорию развивающего обучения, которая базируется на идее Л. С. Выготского об опережающей роли развития, учении Д. Б. Эльконина о возрастной периодизации развития, идее В. В. Давыдова о первичном формировании абстрактных понятий и наиболее отвечает природе семейного образования. Такие методологические основы развивающей технологии, как обучение на высоком уровне трудности с формированием целостной картины мира, совершенствование теоретического мышления (способности к дедукции), формирование и активизация познавательной потребности и соответствующей мотивации, удовлетворение познавательных и духовных потребностей учеников и в то же время индивидуальный подход, вариативность и доверительная атмосфера образовательного процесса позволяют ребенку в ходе учебной деятельности ощущать себя активным субъектом познания и реализовываться как уникальной личности.

Образовательные концепции дают богатейший педагогический материал, способный вооружить родителей и тех, кто будет им помогать, инструментами, которые придадут домашним образовательным действиям взрослых уровень профессиональности. Отсутствие в семейном обучении условий жесткого регламентирования обуславливает свободу работы и в каждом конкретном случае, в каждой конкретной семье создает экспериментальную площадку, где возможно апробирование разнообразных исторически сложившихся и современных систем образования, их принципов, подходов и элементов.

Особо стоит отметить дистанционное образование (А. М. Бершадский, Г. Гримес, Г. Румбле, И. Г. Кревский и др.), которое ранее означало «заочное, домашнее, независимое обучение», а теперь также приобрело смысл «обучение на основе телекоммуникаци-

онных технологий» и постоянно расширяет сферу применения, захватывая и семейное обучение. Дистанционное образование широко используется в школе и системе высшего профессионального образования. Школьное дистанционное обучение платное: в его оплату входит установка соответствующего оборудования и услуги педагогов, удаленно работающих с учеником, который находится дома у компьютера. Истоки дистанционного образования восходят к изобретенному в первой половине XX века портативному передаточному радио с упрощенным вводом и получением информации, которое дало возможность создать и развить эффективную авиамедицинскую инфраструктуру в отдаленных районах Австралии и привело к осуществлению революционного образовательного проекта дистанционного обучения детей по радио (Невская, 2018).

Теория коллективного способа обучения В. К. Дьяченко родилась из понимания того, что идеи индивидуального подхода в условиях массовости образования в рамках классно-урочной системы не решаемы. При реализации этой технологии обучения происходит полное совпадение коллективных и личных интересов: ребенок, обучая другого, полно и прочно овладевает учебным материалом, выполняет роль и учителя, и ученика, отвечает за свои знания и результаты и одновременно за знания и результаты учебы товарищей. Коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена, и каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной работе. Такую педагогическую технологию можно использовать в семейном обучении при наличии в семье нескольких учеников (Дьяченко, 2004).

Рассмотрим структуру концепции семейного образования. Любая концепция имеет определенную структуру: основные понятия, объекты и субъекты деятельности, главную проблему, ведущий замысел, ключевую идею, определяющие направление деятельности, принципы и цели, практические средства реализации замысла и главной идеи, связь между этими компонентами.

Основными понятиями концепции семейного обучения выступают «семья», «дети», «родители», «учащиеся», «семейное образование» и синонимы «семейное обучение», «домашнее образование» (в англоязычных странах — «домашнее обучение», «хоумскулинг»), «виды семейного образования», «общеобразовательное учреждение» (принимающее аттестации у детей, обучающихся в семье), «педагог», «учитель-предметник».

Необходимо иметь в виду, что в России термин «домашнее обучение» часто обозначает обучение дома больных детей, уроки с которыми по сокращенной программе проводят школьные учителя, реально или виртуально (Skype, Zoom и др.) приходящие в семью.

Семейное образование — альтернативная форма получения общего образования, которая предусматривает изучение общеобразовательной программы вне школы, является доступной для всех обучающихся по их желанию и родителей и позволяет «вырабатывать у родителей и их детей познавательный-активный жизненный стиль, отвечающий потребностям общества» (Коциенко, Покровская, 2015, с. 187).

Виды семейного образования связаны с особенностями его организации. К ним относятся обучение детей в семье самими родителями; обучение детей в семье с помощью приглашенных педагогов-репетиторов; обучение детей в семье с использованием онлайн-сервисов; смешанные виды (обучение одновременно и родителями, и репетиторами, и дистанционными педагогами, и Интернет-ресурсами); анскулинг — полный отказ от школы, учителей, от соблюдения школьной программы (в некоторых странах запрещен, во многих штатах США и в Канаде легален).

Объектом семейного обучения является учебно-воспитательный процесс, происходящий в семье и направленный на освоение учащимся знаний и компетенций, которые определены в России федеральными государственными образовательными стандартами, а субъектами выступают дети-ученики; родители или лица, их заменяющие; педагоги, приглашенные очно или посещаемые учеником дистанционно и участвующие по желанию родителей в его обучении; школа, ее руководство и учителя-предметники, организующие и принимающие промежуточные и итоговые аттестации у детей, обучаемых в семье.

Связь «школа (руководство) → ученик, родители (репетиторы, интернет-сервисы) → школа (педагоги, руководство)» осуществляется следующим образом: 1) в школе родители подают заявление о переводе их ребенка с очной школьной формы обучения на семейную (внешкольную) форму; 2) в школе ребенок и родители обеспечиваются учебниками и консультативной помощью; 3) родители (или лица, их заменяющие) организуют в домашних условиях учебно-воспитательный процесс; 4) по окончании четверти (а для 10, 11 классов — по окончании полугодия) ребенок по заявлению родителей приписывается, прикрепляется как экстерн к определенному классу школы для прохождения промежуточной аттестации; 5) по окончании учебного года при положительных оценках на промежуточных аттестациях ребенок, получающий образование в семье, сдает в школе экзамены; 6) по окончании 9, а затем 11 классов при допуске к государственным экзаменам ребенок, обучающийся в семье, сдает ОГЭ и ЕГЭ; наличие удовлетворительных итогов дает школе основание для выдачи данному ребенку аттестата об освоении соответствующего уровня общего образования.

Главными проблемами семейного образования являются два вида трудностей: формальные (организационные, образовательные / компетентностные, ресурсные, административные при переходе и реализации) и психологические (непонимание и осуждение семьи, обучающей ребенка дома; перестройка себя (родителя), неуверенность в своих силах; взаимоотношения отца и матери с ребенком («Учитель или родитель?»); мотивация ребенка к обучению; отвыкание ребенка от школы; недостаток общения у ребенка и родителя (Поливанова, Любицкая, 2017). Дидактические проблемы связаны с самим процессом обучения, организацией этого процесса дома, выбором содержания, методов и средств обучения, так как родителю приходится выполнять роль не только учителя, но и методиста (Антуфьева, 2018). Проблемой является и то, что большая часть мировой информации о семейном обучении существует только на иностранном языке, и зарубежный опыт не адаптирован к российскому законодательству и условиям.

Кроме того, требуют разрешения «проблемы законодательной и правовой защиты субъектов семейного образования, которая в нашей стране разработана еще не достаточно»; проблемы «отсутствия гибких форм интеграции между образованием в государственных, частных организациях и семьей как социальным институтом» и «недостаточного уровня подготовки субъектов семейного обучения (Грязнова, Гончарик, Лобанова, Жигульский, 2020, с. 159). Причиной увеличения доли семейного обучения в России называют «низкое качество образования, даваемого в государственных и муниципальных учреждениях». Это приводит к необоснованному выводу о том, что семейное образование на нынешнем уровне не является «альтернативной формой повышения качества образования», хотя необходимо изучать возможности построения моделей семейного образования (Там же, с. 161).

Педагогическими условиями процесса семейного обучения выступают его диалогичность (диалог во всем многообразии этого понятия); деятельностный характер (родители должны не только транслировать знания, но и включать детей в конкретную взрослую совместную деятельность для реализации функции адаптации к жизни; ценностное отношение к этому процессу, поскольку без ценностно-смысловой убежденности педагог ничему не научит, а ребенок ничему не научится (психолого-педагогическое условие); определенное состояние здоровья родителей и ребенка (здоров — болен); уровень образованности родителей (не обязательно подтвержденный документами); взаимовлияние: семейное обучение — это обучение в семье и всей семьи — тех, кто учится, и тех, кто учит (и приобщение к реальной практической предметной деятельности).

Ведущий замысел концепции семейного образования, под которым понимается намерение, задуманный план действий или деятельности, — домашняя семейная школа даже для одного ученика как совокупность материальных, духовных и формальных составляющих общеобразовательного учебного заведения, в котором есть оборудованные классы (в том

числе с лабораториями по химии и физике, с музыкальными инструментами), спортивный зал, столовая, библиотека, кабинеты психолога, социального работника и т. д. В домашней семейной школе должны быть места для работы ребенка и педагога; библиотека и компьютер; спортивные снаряды и музыкальные инструменты или возможность регулярных занятий ребенка физкультурой, спортом и музыкой в спортивных секциях и школах, музыкальной школе, клубах; полноценных занятий химией, физикой, изобразительным искусством и технологией. В учебном учреждении все это обеспечивается материально-технической базой, штатным расписанием и закрепленной в уставе организацией работы — в семейном обучении родители сами призваны обеспечить полноценное обучение и развитие ребенка. Вместе с этим некоторые родители думают о занятиях дома как об упрощенном варианте получения детьми образования и спрашивают на форумах, например, «можно ли, занимаясь дома, обойтись без рисования и музыки?» При организации семейного обучения семья обязана стремиться взять из школьного обучения все важное, нужное, хорошее, положив это в основание домашней семейной школы, используя готовую, веками отработанную базу, подстраивая ее под себя и ребенка и совершенствуя.

При разнообразии новых пособий по учебному предмету, выбирая из них основное, следует использовать на уроках то лучшее, что было в других. Литературные произведения даже в младших классах рекомендуется изучать не в отрывках, а читать только полный текст. Такое содержание образовательного процесса непременно приводит к изменению его традиционной формы: урок, который продолжает оставаться основополагающим видом обучения, расширяется до объяснительного чтения научной литературы, бесед, диспутов, конференций по самым разным областям знаний. Классическая система образования (школьное здание, классная комната, ученики-ровесники, взрослый учитель, поурочное преподавание только по утвержденным Министерством образования программам) сохраняется как базовая и развивается (Наумов, Митрофанова, 2011, с. 290–291). «Насколько можно судить по доступным текстам о современном (преимущественно городском) хоумскулинге, родители выбирают эту форму, желая избежать “школы-концлагеря”. Но, как известно, характеристика через “не” всегда ущербна, поэтому нужно стремиться не избегать, а приобретать. Домашнее обучение должно быть нацелено как раз на приобретение» (Новак, 2018, с. 6).

Самое главное в концепции даже не замысел, а ключевая идея. Ключевой — основной, главный, самый важный, наиболее значительный и выгодный в каком-либо отношении; открывающий возможности для каких-то действий (у военных — открывающий возможности овладения чем-либо, захвата чего-либо). В каждой отрасли науки, в любой сфере деятельности есть множество понятий и идей, однако ключевая идея связывает все понятия в одну систему, обладая конкретно-всеобщим характером. Такой главной идеей в семейном образовании нам представляется подготовка человека универсальных возможностей. «В советское время... человек был ориентирован школой на общественное начало, власть теперь ориентирована на его частное начало... От человека сегодня не требуется быть винтиком. Человек становится машиной, поэтому школа, образование должны заботиться не о стандарте детали — мы должны готовить человека универсальных возможностей» (Наумов, 2017, с. 82). Официальной идеей советской педагогики было воспитание гармонически развитой личности. Осмысляя и преобразуя эту тысячелетнюю идею, можно говорить о необходимости растить самостоятельную личностную единицу, которая будет «уметь отстаивать и защищать свои интересы и убеждения», «ценить, уважать и понимать свое предназначение» (Там же, с. 84, 87). Такую задачу можно и нужно решать именно в условиях семейного обучения. Этот идеал глубоко укоренен в европейской культуре и демонстрирует многообразие форм — от античной калокагатии до российского образа интеллигентного человека. Мысль о гармоничном развитии человека продолжает оставаться актуальной. Логически возможными и фактически реализуемыми являются три основных варианта ценности гармоничного развития: успех, общественная польза и самореализация, которые могут про-

дуктивно сосуществовать, если отношения между разными педагогическими стратегиями будут осознаны; если же процесс протекает стихийно, без должной рефлексии, это может привести к тому, что из разных стратегий будут взяты не сильные, а слабые стороны (Любимова, Нескрябина, 2013).

Идея о подготовке человека универсальных возможностей также связана с понятиями гармонии и гуманизма, но она более конкретна, практически направлена и по сути народна, поскольку основой имеет тысячелетнюю традицию жизни прежде всего на земле, где человек был поистине универсальным мастером самых разных дел и ремесел, хозяином семьи, усадьбы, села (Наумов, 2017, с. 83).

Необходимо также учитывать принципы семейного образования. «Принцип — основоположение, руководящая идея, основное правило поведения, деятельности» (Лехина, 1954, с. 563); «основное, исходное положение какой-нибудь теории, учения, науки и т. п.»; «убеждение, взгляд на вещи» (Ожегов, 1953, с. 543).

Сформулируем несколько основополагающих взглядов на семейное образование.

1. Обучающая детей семья — уникальное звено социальной эстафеты как передачи опыта от человека к человеку, от поколения к поколению путем воспроизведения непосредственных образцов поведения или деятельности (Розов, 2008). Семья в силу своей общественной специфики выполняет функцию передачи последующим поколениям национального и общечеловеческого опыта, но именно обучающая детей семья эту функцию реализует в полной мере.
2. Семейное обучение — совместная деятельность всей семьи.
3. Семейное обучение — социально значимая деятельность, единственный вид альтернативного обучения, который оплачивается (общеобразовательной организацией, местными органами власти и т. д.).

Опишем цели семейного образования.

Первая — безусловное усвоение ребенком всего объема знаний и компетенций, предусмотренных требованиями федеральных образовательных стандартов общего образования. Это долг родителей, забравших ребенка из школы для обучения дома, обязанность перед ним и государством. Не всем и не всегда это доверяют. Например, в некоторых странах (Армения, Азербайджан, Молдова, Беларусь, Хорватия, Черногория, Литва, Латвия) семейное обучение категорически запрещено, в Люксембурге оно законно только для детей младшего школьного возраста или до 9 класса (Чешская Республика); в Бельгии семейное обучение разрешено только при тестировании, сданном на 8, 10, 12 и 14 баллов; в Австрии оно должно быть равносильно обучению в государственной школе.

Вторая цель — конкретная совместная работа родителей и ребенка в каком-либо виде деятельности. Считаем, что обучающие детей семьи не должны пройти мимо опыта Павлышской школы А. В. Сухомлинского, в которой ученики и педагоги за 20 лет превратили 40 гектаров неплодородной земли в цветущие сады; имеющей школьный агропромышленный комплекс школы-интерната М. П. Щетинина, в котором учеба в первой половине дня сочетается с трудом учеников во второй половине дня; американского философа и психолога Дж. Дьюи, автора идеи «инструментальной» педагогики, согласно которой обучение сводится к игровой и трудовой деятельности, где каждое действие ребенка становится инструментом его познания, который выступал за практическую направленность воспитания (дети в школе по его методике пряли, ткали, шили, приучались делать все самостоятельно).

Третья цель семейного образования — всемерное гармоничное развитие ребенка, его способностей и интересов.

Итак, цели семейного обучения — учеба, реальная работа, развитие — определяют направления деятельности, в ходе которой реализуется семейное образование. К таким направлениям можно отнести следующие: 1) овладение нормативно-правовой базой семейного образования (Федеральный закон об образовании; региональные приказы, постановления и положения о семейном образовании; уставы школ) и административными

процедурами документального оформления перехода на семейную форму, регулирования учебного процесса (аттестации, ОГЭ и ЕГЭ), а также финансового обеспечения обучающей ребенка семьи (возмещения затрат); 2) освоение федеральных образовательных стандартов как государственного документа, по которому необходимо организовать работу; 3) построение семейного обучения на школьной базе с ориентацией на условия семьи, физиологические и личностные особенности ученика, его способности и наклонности; 4) налаживание отношений сотрудничества с руководством и учителями того образовательного учреждения, где будет проходить аттестацию ученик, перешедший на семейную форму обучения, в процессе посещения школьных уроков, консультаций с учителями (если эти отношения не складываются, поменять школу); 5) получение родителями, организующими обучение ребенка в семье, психолого-педагогического образования в профессиональных учебных заведениях или самостоятельно, используя разные уровни профессиональной подготовки — средний специальный (колледж), бакалавриат, магистратура (институт, университет) и аспирантура, а также профессиональная переподготовка или повышение квалификации (если такого образования нет).

Практические средства организации семейного обучения представлены в иностранной семейной практике.

По результатам обобщения зарубежного опыта организации семейного обучения (преимущественно в начальных классах) выделяют 6 основных подходов к ним:

1) структурированный (*structured approach*) — вариант школы дома (расписание занятий + поурочные планы + использование учебно-методических комплексов + использование школьных методов обучения, адаптированных к домашним условиям с максимальной индивидуализацией + поиск детьми информации в библиотеке, на интернет-порталах);

2) *обучение блоками* (*unit studies*) — материал одного предмета воспринимается через информационную призму другого предмета (например, при заинтересованности ребенка космосом изучается история космонавтики, астрономия, производятся математические расчеты скорости движения ракеты, делается макет Солнечной системы, по родному языку подбираются соответствующие тексты);

3) *классический* (*classical approach*) — развитие ребенка через изучение грамматики, логики и риторики как базы и средств для дальнейшего изучения всех предметов по схеме «усвоение фактов → обучение рассуждению → самовыражение» (использование словесных методов);

4) *подход Шарлотты Мейсон* (*Charlotte Mason approach*) — вовлечение детей в естественные жизненные ситуации с опорой на их природную любознательность (работа в библиотеке, посещение выставок, музеев, планетария, леса и т. д.) и представление результатов знаний в виде сочинений, проектов, театральных миниатюр и др.;

5) *погружение* (*immersion*), или концентрированное обучение, — параллельное интенсивное прохождение программы нескольких связанных друг с другом предметов (например, в течение первой четверти ребенок одновременно осваивает годовой объем материала по географии и биологии, во второй четверти — по истории и обществознанию);

6) *эклектический подход* (*eclectic home education*) — совмещение нескольких подходов; смешанное обучение (*blended learning approach*) — посещение ребенком уроков в школе по ряду предметов + обращение к специалистам + использование дистанционных и онлайн-методов (с ребенком занимаются родители, учителя, репетиторы) (Антуфьева, 2018).

Считаем, что российским родителям, которые берутся за семейное обучение, на первых порах лучше использовать опыт структурированного подхода, в связи с чем следует на учебных занятиях с ребенком тщательно работать над материалом каждого параграфа школьного учебного пособия, используя в том числе электронные приложения к этому учебнику и по возможности выполняя большинство предложенных заданий и проектов; ориентироваться на методические наработки ученых и учителей, которые необходимо приобретать

в книжных магазинах, находить в интернете, изучать и использовать методические пособия для учителей по тем предметам и классам, которые представлены на данный момент в семейном обучении (методические разработки уроков содержат не только объяснения учебных тем, но и имеют систему проверочных работ по предмету: тесты, контрольные работы, диктанты, сочинения, изложения и пр.); для контроля качества учебной работы приобретать книги серии «Домашняя работа» (например, «Домашняя работа по русскому языку в 5 классе по учебнику М. Разумовской и П. Леканта»), в которых выполнено большинство заданий и упражнений школьных учебников.

Выводы. Определяя систему взглядов на цели, задачи, организацию семейного образования, авторы сосредоточили свое внимание на базовых вопросах его функционирования, совокупная реализация которых способна давать успешные результаты работы ученика, родителей и семьи, обратившейся к этой альтернативной форме обучения ребенка, в целом.

Концепция семейного образования необходима не только педагогической науке, но и социальным (не научным) субъектам, прежде всего родителям, которые выбирают эту форму обучения для своих детей, проявляя при этом не только свободу, компетентность и смелость, но и ответственность. Задача ученых — всемерная помощь в разработке, популяризации и реализации идей семейного обучения на практике.

В целях расширения практики семейного обучения можно предложить органам государственной власти, а также бюджетным и внебюджетным фондам апробировать и использовать практику грантовой поддержки наиболее удачных проектов.

Список источников

1. Антуфьева М. П. Актуальные вопросы семейного образования: понятие, причины, подходы, проблемы // Молодой ученый. — 2018. — № 15 (201). — С. 204–206.
2. Грязнова Е. В., Гончарик А. Г., Лобанова А. А., Жигульский Е. В. Семейное образование в России: проблемы и перспективы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2020. — Т. 9, № 2 (31). — С. 159–161.
3. Дьяченко В. К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах. — М.: Народное образование, 2004. — 352 с.
4. Кошкин И. В., Покровская Л. И. Семейное образование как вариативная форма обучения // Проблемы педагогики и психологии. — 2015. — № 4. — С. 187–192.
5. Любимова Н. Н., Нескрябина О. Ф. Гармоничное развитие личности: методологические аспекты и ценностное измерение // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 6. — С. 926.
6. Мирошкина М. Р. Индивидуализация как предмет научных исследований // Казанский педагогический журнал. — 2008. — № 3. — С. 29–34.
7. Мынбаева А. К. В фокусе новых педагогических концепций, тенденций и идей: моногр. — Алматы: Раритет, 2005. — 90 с.
8. Мынбаева А. К. Современные образовательные концепции: учеб. пособие. — Алматы: Казах. Нац. ун-т им. Аль-Фараби, 2012. — 220 с.
9. Наумов Ю. П. Стандарт школы — в эталон жизни // Сопрягать новое с совершенным: ст. — Тамбов: Принт-Сервис, 2017. — С. 81–92.
10. Наумов Ю. П., Митрофанова О. В. Опыт семейного обучения // Актуальные проблемы русской филологии: юб. сб. к 80-летию профессора Н. Г. Блохиной / отв. ред. А. С. Щербак. — Тамбов: Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 2011. — С. 288–295.
11. Невская М. В. Австралийские школы по радио: к истории формирования дистанционного обучения // Наука телевидения. — 2018. — № 14.4. — М.: Ин-т кино и телевидения (ГИТР). — С. 208–224.
12. Новак О. Дон Кихот и педагогика. Размышления о книге учителя // Тамбовская жизнь. — 2018, 23 нояб. — С. 5–6.
13. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ от 31 декабря 2012 г. — № 53, ч. 1, ст. 7598.

14. Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Академия, 2008. — 343 с.
15. Поливанова К. Н., Любичкая К. А. Семейное образование в России и за рубежом // Современная зарубежная психология. — 2017. — Т. 6, № 2. — С. 72–80.
16. Розов М. А. Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии. — М. : Новый хронограф, 2008. — 352 с.
17. Скибина Я. В. Проблема индивидуализации обучения в современных условиях // Научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. — 2016. — № 123 (09). — С. 1–12.
18. Словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лехина, Ф. Н. Петрова. — М. : Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1954. — 856 с.
19. Словарь русского языка / сост. С. И. Ожегов ; под ред. С. П. Обнорского. — М. : Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1953. — 848 с.
20. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалева, В. Г. Панова. — М. : Советская энциклопедия, 1983. — 840 с.
21. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский. — М. : Инфра-М, 2009. — 569 с.
22. Чернякова И. Л. Индивидуализация обучения как инновационная идея современной педагогики: историко-культурный контекст // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. — 2009. — № 4. — С. 18–23.

References

1. Antufeva M. P. Relevant issues of Family Education: Notions, Reasons, Approaches, Problems. *Molodoj uchenyj* [Young Scientist]. 2018, no. 15 (201), pp. 204–206. [In Russian].
2. Grjaznova E. V., Goncharik A. G., Lobanova A. A., Zhigul'skij E. V. Family Education in Russia: Problems and Prospects. *Azimuth nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija* [Azimuth of Research: Pedagogy and Psychology]. 2020, vol. 9, no. 2 (31), pp. 159–161. [In Russian].
3. D'jachenko V. K. *Kollektivnyj sposob obuchenija. Didaktika v dialogah* [Team Education: Dialectics in Dialogues]. Moscow, Public Education Publ., 2004. 352 p. [In Russian].
4. Koshhienko I. V., Pokrovskaja L. I. Family Education as a Form of Education. *Problemy pedagogiki i psihologii* [Issues of Pedagogy and Psychology]. 2015, no. 4, pp. 187–192. [In Russian].
5. Ljubimova N. N., Neskrjabina O. F. Harmonious Development: Methodological Aspects and Value-based Assessment. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2013, no. 6, pp. 926. [In Russian].
6. Miroshkina M. R. Individualization as an Object of Research *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. 2008, no. 3, pp. 29–34. [In Russian].
7. Mynbaeva A. K. *V fokuse novyh pedagogicheskikh koncepcij, tendencij i idej* [New Pedagogical Concepts, Tendencies and Ideas]. Almaty, Rarity Publ., 2005. 90 p. [In Russian].
8. Mynbaeva A. K. *Sovremennye obrazovatel'nye koncepcii* [Modern Educational Concepts]. Almaty, Kazakh National University named for Al-Farabi Publ., 2012. 220 p. [In Russian].
9. Naumov Ju. P. School Standard — Life Standard. *Soprjagat' novoe s sovershennym sovershennym* [Combining New and Perfect Things]. Tambov, Print-Service Publ., 2017, pp. 81–92. [In Russian].
10. Naumov Ju. P., Mitrofanova O. V. Family Education. *Aktual'nye problemy russkoj filologii* [Relevant Issues of Russian Philology]. Shherbak A. S. (ed.). Tambov, Tambov State University named for G. R. Derzhavin Publ., 2011, pp. 288–295. [In Russian].
11. Nevskaja M. V. Australian Schools on the Radio: to the History of Distance Learning. *Nauka televidenija* [Television Science]. Moscow, Cinema and Television Institute Publ., 2018, no. 14.4, pp. 208–224. [In Russian].
12. Novak O. Don Quixote and Pedagogy. Thinking about a Teacher's Book. *Tambovskaja zhizn'* [Life in Tambov]. 2018, November 23, pp. 5–6. [In Russian].
13. On Education in the Russian Federation: Federal Law no. 273-FZ of December 29, 2012. *Sobranie zakonodatel'stva RF ot 31 dekabrja 2012 goda, nomer 53, chast 1, statja 7598* [Collected Laws of the Russian Federation of December 31, 2012, no. 53, part 1, art. 7598]. [In Russian].
14. Zagvjazinskij V. I., Zakirova A. F. (eds.). *Pedagogicheskij slovar'* [Pedagogical Dictionary]. Moscow, Academy Publ., 2008. 343 p. [In Russian].

15. Polivanova K. N., Ljubickaja K. A. Family Education in Russia and Abroad. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija* [Modern Foreign Psychology]. 2017, vol. 6, no. 2, pp. 72–80. [In Russian].
16. Rozov M. A. *Teorija social'nyh jestafet i problemy jepistemologii* [Theory of Social Relay and the Issue of Epistemology]. Moscow, New Chronograph Publ., 2008. 352 p. [In Russian].
17. Skibina Ja. V. The Issue of Education Individualization Nowadays. *Nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta* [Research Journal of Kuban State Agrarian University]. 2016, no. 123 (09), pp. 1–12. [In Russian].
18. Lehin I. V., Petrov F. N. (eds.). *Slovar' inostrannyh slov* [Dictionary of Foreign Words]. Moscow, Foreign and National Words Publ., 1954. 856 p. [In Russian].
19. Ozhegov S. I. (comp.). *Slovar' russkogo jazyka* [Dictionary of the Russian Language]. Obnorskij S. P. (ed.). Moscow, Foreign and National Words Publ., 1953. 848 p. [In Russian].
20. Il'ichev L. F., Fedoseev P. N., Kovalev S. M., Panov V. G. (eds.). *Filosofskij jenciklopedicheskij slovar'* [Philosophical Encyclopaedia]. Moscow, Soviet Encyclopaedia Publ., 1983. 840 p. [In Russian].
21. Gubskij E. F. (comp.). *Filosofskij jenciklopedicheskij slovar'* [Philosophical Encyclopaedia]. Moscow, Infra-M Publ., 2009. 569 p. [In Russian].
22. Chernjakova I. L. Individualization of Education as Modern Pedagogy Innovation: Historical and Cultural Context]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo* [Bulletin of Nizhny Novgorod University named for N. I. Lobachevsky Publ., 2009, no. 4, pp. 18–23. [In Russian].

Информация об авторах

Митрофанова Ольга Викторовна — кандидат филологических наук, педагог семейного обучения, внештатный научный сотрудник лаборатории «Современные говоры в системе русской языковой культуры» Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина.

Пискунова Светлана Владимировна — доктор филологических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, заведующий лабораторией «Современные говоры в системе русской языковой культуры», профессор кафедры русского языка факультета филологии и журналистики Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина.

Наумов Петр Юрьевич — кандидат педагогических наук, начальник юридической службы Центра военно-врачебной экспертизы войск национальной гвардии Российской Федерации.

Information about the authors

Mitrofanova Olga Viktorovna — Candidate of Philology, Family Teacher, Visiting Researcher of the Laboratory for Modern Dialects in the System of Russian Culture at Tambov State University named for G. R. Derzhavin.

Piskunova Svetlana Vladimirovna — Doctor of Philology, Professor, Honorary Worker of Vocational Higher Education of the Russian Federation, Head of the Laboratory for Modern Dialects in the System of Russian Culture at Tambov State University named for G. R. Derzhavin.

Naumov Petr Yuryevich — Candidate of Pedagogy, Head of Legal Department of the Centre for Military Medical Expertise of the National Guards of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 30.08.2022; одобрена после рецензирования 28.09.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 30.08.2022; approved after reviewing 28.09.2022; accepted for publication 19.10.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 74–81.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 4 (64), pp. 74–81.

Научная статья

УДК 373.2

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.008

Деятельность педагога по развитию субъектности у детей старшего дошкольного возраста с разным уровнем развития ¹

Самотохина Наталья Александровна

Российский новый университет

Москва, Россия

terrii@list.ru

Аннотация. В статье анализируются вопросы, связанные с организацией условий развития субъектности у детей дошкольного возраста. Родители, педагоги, специалисты отмечают следующие негативные тенденции в развитии детей: низкую школьную мотивацию, ранние проявления девиантного поведения, возникновение аддикций, которые очень выражены у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одной из причин сложившейся ситуации является низкий уровень субъектности детей, заключающийся в неспособности проявиться социально приемлемыми способами, сделать самостоятельный выбор, общаться со сверстниками и значимыми взрослыми.

Негативные проявления в развитии ребенка можно во многом скомпенсировать в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) при создании определенных условий, следовательно важным аспектом деятельности педагогов становится поиск и разработка способов и методов организации воспитательно-образовательной среды, способствующих развитию субъектности детей и позволяющих эффективно реализовывать задачу воспитания активной творческой личности в дошкольном возрасте.

Стремление видеть в ребенке не объект, а полноценную личность и соответственно выстраивать педагогический процесс на основе субъект-субъектных отношений; организовывать взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса на позиции доверия и сотрудничества также являются важными условиями в процессе формирования субъектности у детей дошкольного возраста. Решение данной задачи — многокомпонентный процесс, требующий разработки комплексной программы с учетом специфики педагогического процесса, который обеспечивает индивидуальный подход к ребенку.

Ключевые слова: дошкольное образование, образовательная среда, субъектность, дети с ограниченными возможностями здоровья, опытно-экспериментальная деятельность, проектная деятельность.

Для цитирования: Самотохина Н. А. Деятельность педагога по развитию субъектности у детей старшего дошкольного возраста с разным уровнем развития // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 74–81. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.008.

Original article

Teachers' Work Aimed at Promoting Subjectivity in Senior Preschool Children at Different Levels of Development

Samotokhina Natalya Aleksandrovna

New Russian University

Moscow, Russia

terrii@list.ru

¹ Статья подготовлена при поддержке проекта РФФИ № 20-013-00654а.

Abstract. The article analyzes issues related to the promotion of subjectivity in preschool children. Parents and teachers highlight the following negative tendencies characteristic of preschool children with health impairments: low motivation, early manifestations of deviant behaviour, addiction formation. One of the underlying causes is low subjectivity levels resulting in preschoolers' inability to make independent choices, communicate with peers and adults, demonstrate socially acceptable behaviour. Preschool educational institutions can countervail the abovementioned negative effects. Therefore, it is essential that preschool teachers should do their best to create positive and effective learning environments promoting subjectivity development and enhancing creativity in preschool children.

It is also essential that educators should treat children as subjects rather than objects of the learning process, should build trusting relationships with learners, should cooperate rather than lead. The solution of the task is a multicomponential process which requires complex approaches and takes into consideration children's individual needs.

Key words: preschool education, learning environment, subjectivity, children with health impairments, experiments, projects.

For citation: Samotokhina N. A. Teachers' Work Aimed at Promoting Subjectivity in Senior Preschool Children at Different Levels of Development // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2022, no. 4 (64), pp. 74–81. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.008.

Введение. Уникальность современного мира заключена в быстрых темпах научно-технического прогресса. Такие открытия, как строение атома, расшифровка генокода, пилотируемая космонавтика, цифровизация вызвали сильнейшие социальные преобразования, но, самое главное, они оказали влияние на самого человека, его мышление, отношение к миру и социуму. В этом стремительно развивающемся мире у человека от рождения, по мнению известного российского психолога В. И. Слободчикова, «есть два пути...: или полностью совпадать с условиями своей жизнедеятельности, или же быть в отношении к этим условиям, к своей природе» (Слободчиков, Исаев, 2014, с. 250). Первый путь — это адаптация, привыкание к окружающему миру, что заложено эволюцией во всех живых организмах и является достаточным для выживания, но недостаточным для человека. Второй путь, по словам А. В. Брушлинского, подразумевает активную жизненную позицию, где человек становится «творцом своей истории», «дела делателем» (Брушлинский, 2003, с. 49)

Изучение понятия «субъектность» началось в психологии в контексте субъектно-деятельностного подхода с работ С. Л. Рубинштейна, который указывал, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» (Рубинштейн, 1986, с. 107). Так обретается целостность самого человека и его единство с миром и социумом, и как результат формируется активная творческая личность. Идеи С. Л. Рубинштейна продолжили развивать его ученики: К. С. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. Также данной проблемой занимались Л. И. Анцыферова, В. А. Барабанщиков, А. К. Болотов, Д. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. К. Осницкий, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, В. Д. Шадриков, М. А. Щукин и др.

В психологии сформировалось несколько трактовок субъекта и субъектности. А. В. Брушлинский определял субъекта как человека «на высшем уровне своей активности, целостности (системности) и автономности» (Брушлинский, 2003, с. 22), В. И. Слободчиков — как носителя «предметно-практической деятельности и познания, источника активности, направленной на объект» (Слободчиков, Исаев, 2014, с. 249); К. А. Абульханова-Славская — как «гармоничную, самореализующуюся личность, достигшую вершины в иерархическом развитии» (Сергиенко, 2006, с. 345).

Интегральным качеством субъекта исследователи называют субъектность, которую К. А. Абульханова-Славская связывает с активностью, нахождением смысла жизни, саморазвитием; Д. А. Леонтьев — со способностью к саморегуляции, самодетерминации. Л. И. Анцыфирова говорит о субъектности как о ценном качестве личности, которое задает активное начало в процессе самосозидания (Анцыфирова, 2006). В. Н. Знаков рассматривает ее как психическую составляющую, сопоставимую с биологическими и социальными особенностями человека (Знаков, 2017). Вопрос об определении субъектности в современной науке остается по-прежнему открытым, но можно утверждать, что субъектность — оригинальное качество личности, которое выражается в способности к самосовершенствованию (Еремеева, 2020). Важным является определение ее структурных составляющих и процесса формирования.

Одна из моделей субъектности базируется на теоретическом подходе Л. В. Алексеевой и представлена набором следующих элементов:

- активность — способность к активному преобразованию действительности, инициативность, любознательность, лидерские задатки; целостность — способность к самоорганизации, эффективному взаимодействию с окружающим миром, доброжелательность в общении со сверстниками, неконфликтность, уверенность в своих силах;
- самоценность, которая соотносится с чувством собственного достоинства, самодостаточность и позитивное отношение к себе;
- опосредованность, связанная с умением использовать собственные психические возможности при решении возникающих разнохарактерных задач, управлять своим поведением, планировать собственную деятельность и оценивать ее результаты; автономность — показатель уровня самостоятельности; креативность — способность человека поступать нестандартно, выражающаяся у детей в умении придумывать новые сюжеты для игр, находить несколько вариантов решения одной задачи (Кудрявцева, 2006)

Представим этапы становления базовых уровней субъектности. Уровень первичной субъектности связан с процессом раннего выделения себя (младенец) из окружающего мира и начало взаимодействий с Другим, образованием эмоциональной привязанности, возникновением у ребенка чувства защищенности, уверенности. Связь матери и двухмесячного ребенка осуществляется через определенные поведенческие схемы. Уровень вторичной субъектности развивается в год, когда формируется триадическая связь: «взрослый — объект — младенец». Ребенок начинает чувствовать и понимать другого человека, использовать эту способность для регуляции собственного состояния. Таким образом, оказывается сформированной ментальная модель: «Я и Другой — носители психического». Этот процесс обозначают как становление базового уровня протосубъектности, а предыдущий процесс развития — как интерсубъективность (Сергиенко, 2006, с. 352–354).

«Превращение индивида в субъект происходит в раннем дошкольном периоде, когда у ребенка складывается множество предметно-орудийных и чувственно-практических действий. Формирование этих действий, их интеграция в образе “Я” приводит к своеобразному одушевлению всей жизнедеятельности ребенка. Наиболее явно это обнаруживается в кризисе трех лет, феноменально выражаемом в знаменитом “Я сам!”. Поведение ребенка все более освобождается от непосредственной зависимости от взрослых. Его субъектность обнаруживается (и для себя, и для других) как подлинная самость, в целостности “Я” с устойчивым миропредставлением и собственным действием» (Слободчиков, Исаев, 2014, с. 250). Субъектность в этом случае представляется как способность, которая, развиваясь, позволяет в дальнейшем организовывать свою жизнь, планировать деятельность.

Сама природа ребенка субъектна, так как дошкольник растет в постоянном активном взаимодействии с миром, живо и настойчиво исследует заинтересовавший его объект, задает множество вопросов, раз за разом повторяет действие, добиваясь результата. А. Г. Гогберидзе, опираясь на идеи Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, рассматривает развитие ребенка дошкольного возраста как развитие субъекта поведения и субъекта деятельности (Гогберидзе, Деркунская, 2010). Важной ступенью в этом про-

цессе является дошкольная система образования, организующая среду, которая соответствует потребностям детей дошкольного возраста. В составе одной группы дети могут различаться по уровню развития, возрасту, относиться к разным социальным слоям населения, поэтому педагог должен решить сложную задачу организации единой комфортной среды для всех детей с учетом индивидуальных потребностей каждого. Педагоги и специалисты указывают на проблему несоответствия организации образовательной среды требованиям процесса развития субъектности у детей (Веракса, 2011), так как они получают базовые знания, учатся соответствующему поведению, но их активность, креативность, инициативность не получают должного развития.

Традиционные формы работы базируются на ведущей деятельности ребенка — игре, субъект-субъектном подходе. Такая деятельность, как экспериментирование, наравне с игрой, также значимо для ребенка дошкольного возраста: «Она пронизывает все детские деятельности, все сферы психики ребенка. Целостность детской личности определяется поисковой деятельностью. Это самое фундаментальное основание любой нормальной здоровой личности, связывающее воедино все ее центральные ипостаси» (Поддьяков, 2021, с. 19). Субъектность ребенка в дошкольном образовательном учреждении развивается в таких видах деятельности, как игра, проектная деятельность, непосредственная образовательная деятельность (Веракса, 2011). Инклюзивная составляющая современной системы образования требует особого подхода при организации развития ребенка как самостоятельной творческой личности. Важно понимание педагогом психофизиологических особенностей ребенка с ОВЗ, умение соотносить свою деятельность с возможностями ребенка, что позволяет создать необходимые условия не только для развития, но и для компенсации особенностей развития (Феоктистова, Зюкова, 2021).

Цель нашего исследования — анализ процесса развития субъектности у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: предположение о том, что создание соответствующих условий в ходе организации психолого-педагогического сопровождения развития субъектности у детей старшего дошкольного возраста будет оказывать положительное влияние на их общее психическое состояние и позволит более качественно подготовить их к дальнейшему обучению в школе.

Методы и методики исследования: анализ литературных источников, анкетирование педагогов с помощью карты наблюдения «Субъектные проявления ребенка» (СПР) О. В. Кудрявцевой (2006).

Для развития субъектности и познавательной сферы дошкольников (12 девочек и 7 мальчиков) подготовительной группы ДОУ г. Москвы и определения условий организации этого процесса был разработан и реализован долгосрочный проект опытно-экспериментальной деятельности «Маленькие ученые». Данный проект состоял из серии занятий по темам «Живая и неживая природа», «Человек», «Мир и наука», которые проводились 2 раза в неделю по 30 минут в течение года. В ходе занятия детям предлагалось решить проблемную ситуацию, самостоятельно провести эксперимент, сделать соответствующий вывод и зафиксировать его в своем дневнике.

В дальнейшем дети данной группы приняли участие в исследовании уровня развития субъектности детей старшего дошкольного возраста с использованием карты наблюдения «Субъектные проявления ребенка» (СПР) О. В. Кудрявцевой (2006), основанной на оценке и сравнении таких компонентов субъектности, как активность, целостность, самоценность, опосредованность, автономность и креативность. Работа проводилась в рамках анализа готовности детей к школьному обучению. Были обследованы 38 детей старшего дошкольного возраста (18 мальчиков и 20 девочек), 7 из которых имели ограниченные возможности здоровья (ОВЗ).

Результаты исследования. Анализ полученных данных показал, что почти половина (43,24 %) детей имели средний уровень развития субъектности, то есть были активны, самостоятельны и уверены в себе; 35,313 % — высокий, 21,62 % — низкий его уровень.

В экспериментальной группе, где был реализован проект «Маленькие ученые», количество детей с высоким общим уровнем субъектности было больше, чем в группе, не посещавшей занятия, в 2 раза (47,36 и 26,31 %, соответственно). Также различались показатели среднего и низкого уровней развития субъектности (рис. 1).

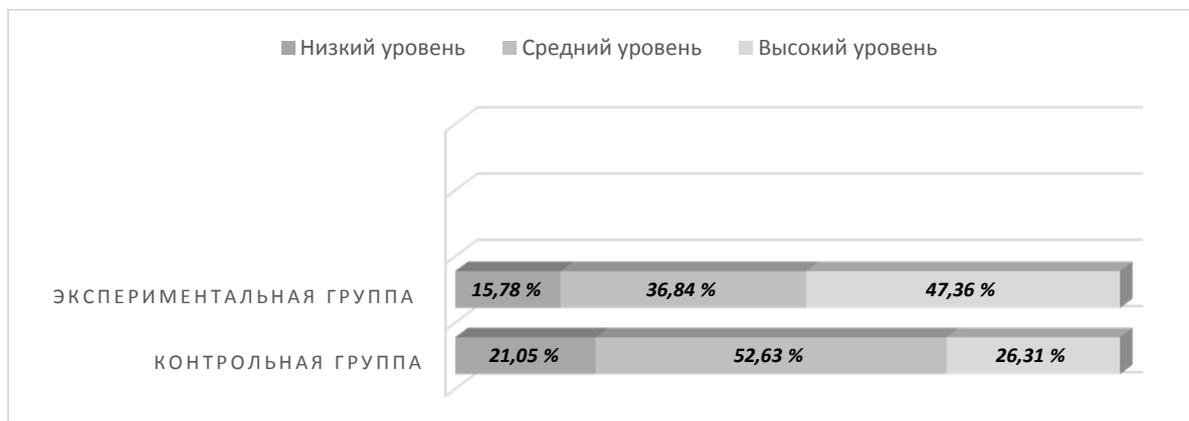


Рис. 1. Уровень развития субъектности у дошкольников контрольной и экспериментальной групп после реализации проекта

У дошкольников в большей мере были развиты самооценочность (43,24 %) и автономность (43,24 %), а в меньшей — креативность (21,62 %), как показано на рисунке 2.

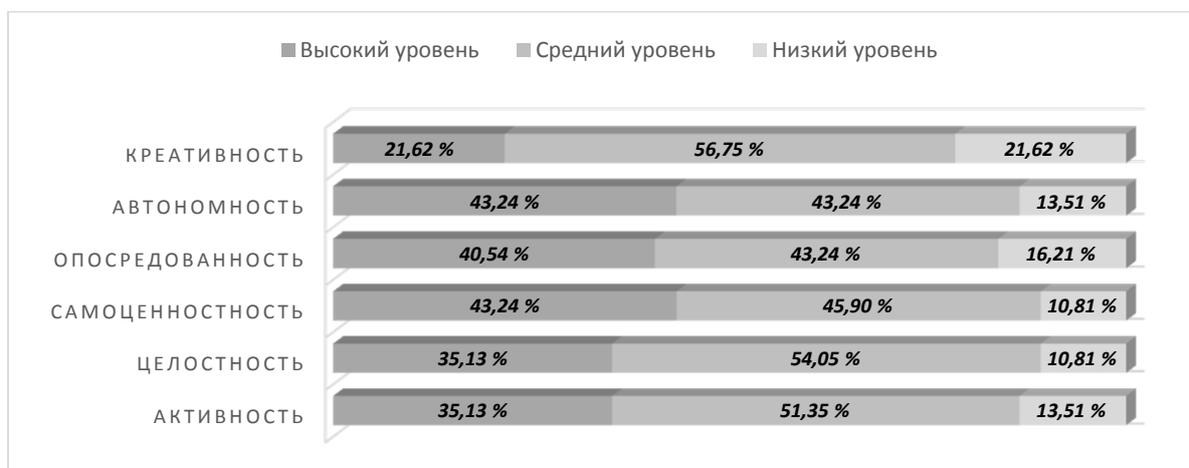


Рис. 2. Уровень развития компонентов субъектности дошкольников

Сравнение показателей детей двух групп по шкалам показало, что у дошкольников экспериментальной группы они были выше (63,15 и 57,89 % соответственно), чем в контрольной (42,1 %). Дети с низким уровнем креативности застывали в своем развитии, так как не могли отойти от заученных шаблонов, что отражалось и на учебной деятельности, и на умении общаться. Участие в проектной деятельности позволяло им самостоятельно находить решение предложенной ситуации и отвечать на самый главный детский вопрос: «А что будет, если...?»

Надо отметить, что в группу детей с низким уровнем субъектности вошли все дети с ОВЗ, которым была необходима постоянная помощь и контроль со стороны значимого взрослого. К сожалению, именно эти дети в будущем попадают под негативное влияние и становятся объектами манипулирования. Данная ситуация требует поиска новых методов и подходов к развитию и воспитанию дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Выводы. Последние десятилетия в психологии и педагогике получает все большее развитие субъектный подход.

Вопрос единого определения понятия «субъект» остается открытым, однако ученые сходятся во мнении, что ведущим качеством развития субъекта является субъектность, которую характеризуют активность, самостоятельность, инициативность.

Субъектность человека начинает развиваться с первых месяцев жизни, и задача родителей, педагогов, специалистов — поддержать стремление ребенка быть творцом, самостоятельным, активным, с развитым чувством собственного достоинства.

Решить некоторые проблемы, связанные с развитием субъектности у дошкольников, позволяет организация проектной деятельности с включением опытно-экспериментальной составляющей. Так, в ходе реализации проекта «Маленькие ученые» старшие дошкольники не только получили и улучшили знания о себе и окружающем мире, но и сформировали установку на активность, самостоятельность, инициативность. Каждый участник проекта почувствовал себя первооткрывателем, творцом, то есть субъектом своего мира, научился отстаивать собственное мнение, пробовать новое и не бояться ошибок, общаться и поддерживать сверстников.

Дополнение диагностического комплекса оценки готовности детей дошкольного возраста к школе методиками, позволяющими исследовать уровень их субъектности, дает возможность определить не только уровень знаний, но и степень психического развития будущих первоклассников.

Список источников

1. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена «субъект» и грани субъектно-деятельностного подхода // Институт психологии Российской академии наук. — М., 2006. — URL : <http://www.ipras.ru/conf/ancif.htm> (дата обращения: 16.06.2022).
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта / отв. ред. проф. В. В. Знаков. — М. : Ин-т психологии РАН, 2003. — 272 с.
3. Верак Н. Е. Субъектность дошкольника в современных условиях // Современное дошкольное образование. — 2011. — № 4. — URL : <https://sdo-journal.ru/journalnumbers/subektnost-doshkolnika-v-sovremennyh-usloviyah.html> (дата обращения: 06.06.2022).
4. Воробьева Л. И. Феномен субъектности в культурно-исторической перспективе // Вопросы психологии. — 2010. — № 6. — С. 3–13.
5. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Субъектность ребенка дошкольного возраста: миф или реальность? // Современный детский сад. — 2010. — № 1. — С. 22–27.
6. Горностаев Т. Л. Истоки становления субъектного подхода к трактовке развития личности ребенка дошкольного возраста. — URL : <https://praleska-red.by/wp-content/uploads/2019/11/3-%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B9.pdf> (дата обращения: 04.06.2022).
7. Григорьев А. А., Баишева М. И. Субъектность ребенка как важное условие становления личности // Концепт. — 2015. — Т. 26. — С. 386–390. — URL : <http://e-koncept.ru/95362.htm> (дата обращения: 28.05.2022).
8. Еремеева А. В. Специфика проявлений субъектности в ситуациях автономности и неавтономности // Вестник Вятского государственного университета. — 2020. — № 3 (137). — С. 158–169.
9. Знаков В. В., Рябикина З. И. Психология человеческого бытия. — М. : Смысл, 2017. — 416 с.
10. Кисова В. В. Теоретико-методологические подходы к определению категории субъекта и субъектности в современной психологической науке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2019. — Т. 8, № 4 (29). — С. 313–316.
11. Кудрявцева В. О. Методика исследования субъектности ребенка в дошкольном возрасте // Вестник Тюменского государственного университета. Сер. «Социально-экономические правовые исследования». — 2006. — № 1. — С. 226–333. — URL : <https://savelevva.ucoz.ru/subject/Sdiagnostic3.pdf> (дата обращения: 22.05.2022).
12. Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология & философия науки. — 2010. — № 3. — С. 136–153.

13. Лесниченко А. В. Развитие субъектности старших дошкольников средствами проектной деятельности // Актуальные исследования. — 2021. — № 42 (69). — С. 77–81. — URL : <https://apni.ru/article/3056-razvitie-subectnosti-doshkolnikov> (дата обращения: 03.05.2022).
14. Лодде О. А. Основные положения субъектно-деятельностного подхода в рамках исследования адаптивности личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2019. — Т. 8, № 4 А. — С. 175–181.
15. Поддяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. — СПб. : Образовательные проекты, 2021. — 224 с.
16. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. — 1986. — № 4. — С. 101–108.
17. Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие. Новый взгляд. — М. : Ин-т психологии РАН, 2006. — 464 с.
18. Слободчиков В. И, Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие. — Православ. Свято-Тихон. гуманит. ун-т, 2014. — 308 с.
19. Феоктистова С. В., Зюкова В. А. Медико-биологические основы профессиональной компетенции современных педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ // Современные подходы к проблеме профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ : сб. тр. Всерос. науч. конф. / под ред. С. В. Феоктистовой. — М. : Рос. нов. ун-т, 2021. — С. 93–99. — URL : https://elibrary.ru/download/elibrary_46646015_47123849.pdf (дата обращения: 22.06.2022).

References

1. Ancyferova L. I. The Phenomenon of Subjectivity and Subjectivity-Activity Approach. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk* [Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences]. Moscow, 2006, URL : <http://www.ipras.ru/conf/ancif.htm> (accessed: 16.06.2022). (In Russian).
2. Brushlinskij A. V. *Psihologija sub#ekta* [Subject Psychology]. Znakov V. V. (ed.). Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., St, Petersburg, Aletejja Publ., 2003, 272 p. (In Russian).
3. Veraksa N. E. Preschoolers' Subjectivity in Modern Conditions. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Modern Preschool Education]. 2011, no. 4, URL : <https://sdo-journal.ru/journalnumbers/subektnost-doshkolnika-v-sovremennyh-uslovijah.html> (accessed: 06.06.2022). (In Russian).
4. Vorob'jova L. I. The Phenomenon of Subjectivity in Cultural and Historical Perspective. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. 2010, no. 6, pp. 3–13. (In Russian).
5. Gogoberidze A. G., Derkunskaia V. A. Preschoolers' Subjectivity: Myth or Reality? *Sovremennyy detskij sad* [Modern Kindergarten]. 2010, no. 1, pp. 22–27. (In Russian).
6. Gornostaj T. L. *Istoki stanovlenija sub#ektnogo podhoda k traktovke razvitija lichnosti rebenka doshkol'nogo vozrasta* [Sources of the Subjectivity Approach in Preschool Personality Development]. URL : <https://praleska-red.by/wp-content/uploads/2019/11/3-%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B9.pdf> (accessed: 04.06.2022). (In Russian).
7. Grigor'ev A. A., Baisheva M. I. Children's Subjectivity as an Important Prerequisite for Personality Development. *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept"* [The Concept. Methodological Research Journal]. 2015, vol. 26, pp. 386–390, URL : <http://e-koncept.ru/95362.htm> (accessed: 28.05.2022). (In Russian).
8. Ereemeeva A. V. Subjectivity Manifestation in Autonomous and Non-autonomous Situations]. *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Vyatka State University] 2020, no. 3 (137), pp. 158–169.
9. Znakov V. V., Rjabikina Z. I. *Psihologija chelovecheskogo bytija* [Psychology of Humanity]. Moscow, Sense Publ., 2017, 416 p. (In Russian).
10. Kisova V. V. Theoretical and Methodological Approaches to the Identification Subjectivity in Modern Psychology. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija* [Azimuth of Research: Pedagogy and Psychology]. 2019, vol. 8, no. 4 (29), pp. 313–316. (In Russian).
11. Kudrjavceva V. O. Methodology of Investigating Preschoolers' Subjectivity. *Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'no-jekonomicheskie pravovye issledovanija* [Bulletin of Tyumen Sate University. Social, Economic and Legal Research]. 2006, no. 1, pp. 226–333, URL : <https://savelevva.ucoz.ru/subject/Sdiagnostic3.pdf> (accessed: 22.05.2022). (In Russian).

12. Leont'ev D. A. Subjectivity as a Psychological Concept: Subjectivity as a Personality Measure. *Jepistemologija & filosofija nauki* [Epistemology and Philosophy of Science]. 2010, no. 3, pp. 136–153. (In Russian).
13. Lesnichenko A. V. Promoting Subjectivity in Senior Preschool Children through Project Activities. *Aktual'nye issledovanija* [Relevant Research]. 2021, no. 42 (69), pp. 77–81, URL : <https://apni.ru/article/3056-razvitie-subectnosti-doshkolnikov> (accessed: 03.05.2022). (In Russian).
14. Lodde O. A. Basics of Subjectivity-Activity Approach within the Framework of Adaptability Research. *Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanija* [Psychology. Historical Review and Modern Research]. 2019, vol. 8, no. 4 A, pp. 175–181. (In Russian).
15. Podd'jakov N. N. *Psihicheskoe razvitie i samorazvitie rebenka — doshkol'nika. Blizhnie i dal'nie gorizonty* [Psychological Development and Self-Development in Preschool Children. Immediate and Distant Prospects]. St. Petersburg, Education Projects Publ., 2021, 224 p. (In Russian).
16. Rubinshtejn S. L. Principles of Independent Creative Work (To Philosophical Foundation of Modern Pedagogy). *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. 1986, no. 4, pp. 101–108. (In Russian).
17. Sergienko E. A. *Rannee kognitivnoe razvitie: Novyj vzgljad* [Early Cognitive Development: a Novel Approach]. Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 2006, 464 p. (In Russian).
18. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Psihologija cheloveka. Vvedenie v psihologiju sub#ektivnosti* [Personality Psychology. Introduction to Subjective Psychology]. Saint Tikhon's Orthodox University of Humanities Publ., 2014, 308 p. (In Russian).
19. Feoktistova S. V., Zjukova V. A. Medical and Biological Foundation of Modern Educators' Vocational Competence of Providing Psychological and Pedagogical Support to Children with Health Impairments. *Sovremennye podhody k probleme professional'noj kompetentnosti pedagogov v oblasti psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija detej s OVZ : sbornik statej Vserossijskoj nauchnoj konferencii (22 maja 2021, Moskva)* [Modern Approaches to the Issue of Teachers' Professional Competence in the Sphere of Psychological and Pedagogical Support to Children with Health Impairments: Proceedings of an All-Russian Research Conference (May 22, 2021, Moscow)]. Feoktistova S. V. (ed.). Moscow, RosNOU Publ., 2021, pp. 93–99, URL : https://elibrary.ru/download/elibrary_46646015_47123849.pdf (accessed: 22.06 2022). (In Russian).

Информация об авторе

Самотохина Наталья Александровна — аспирант кафедры общей психологии и психологии труда Российского нового университета.

Information about the author

Samotokhina Natalya Aleksandrovna — Postgraduate of the Department of General Psychology and Labour Psychology of New Russian University.

Статья поступила в редакцию 11.06.2022; одобрена после рецензирования 07.07.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 11.06.2022; approved after reviewing 07.07.2022; accepted for publication 19.10.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 82–92.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 4 (64), pp. 82–92.

Научная статья

УДК 371.13

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.009

Мотивационная готовность педагога к творчеству

Хачатурова Карине Робертовна

Школа № 129,

Санкт-Петербург, Россия

karinah@inbox.ru

Донина Ирина Александровна

Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого

Новгород Великий, Россия

doninairina@gmail.com

Аннотация. Современная школа сегодня переживает этап кардинальных преобразований как в структуре и содержании образования, так и в подходах к деятельности учителя и образовательным результатам. Среди основных критериев успешности педагога все чаще отмечается готовность и способность к творчеству и инновационному преобразованию образовательной среды и педагогической деятельности.

Целью исследования стало выявление уровня готовности педагогов современных школ к творчеству. В качестве ведущей гипотезы было выдвинуто предположение о недостаточном развитии данного компонента профессиональной компетентности у современных педагогов. Среди основных причин сниженной мотивационной готовности учителей к творчеству можно назвать недостаточное методическое сопровождение и низкую заинтересованность руководства в организации деятельности по развитию творчества учителя.

В данной статье раскрываются основные подходы к проблеме мотивационной готовности педагога к творчеству и ее роль в успешном саморазвитии и самореализации учителя. Представлены определения, структура и критерии развития мотивационной готовности к творчеству, выявлены состояние готовности педагогов к творчеству и причины сниженной творческой активности в современной школе; рекомендации по организации процесса сопровождения непрерывного профессионального и творческого саморазвития учителя.

Выработка критериев мотивационной готовности педагогов к творчеству и разработка рекомендаций по ее повышению определяют теоретическую и практическую значимость, а всестороннее рассмотрение и оценка компонентов этой готовности и мотивации учителей к творчеству в профессиональной деятельности — научную новизну исследования.

Ключевые слова: современная школа, новая школа, непрерывное образование, инновации в образовании, творчество, мотивационная готовность, творчество педагога, творческая активность, творческое саморазвитие, креативность, педагогическое сотрудничество.

Для цитирования: Хачатурова К. Р., Донина И. А. Мотивационная готовность педагога к творчеству // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 82–92. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.009.

Original article

Teachers' Motivational Readiness for Creativity

Khachaturova Karine Robertovna

School no. 129,
St. Petersburg, Russia
karinah@inbox.ru

Donina Irina Aleksandrovna

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

Abstract. The structure and the content of modern education, as well as modern approaches to teaching and academic results are undergoing a dramatic transformation. One of the main criteria of teachers' success is their creativity and readiness for creative work, their acceptance of innovation.

The aim of the research is to find out whether modern teachers are ready to perform creative tasks. The hypothesis of the research is that creativity as a component of modern teachers' professionalism is underdeveloped.

One of the main causes underlying teachers' low readiness for creativity is lack of methodological support and the fact that heads of educational organisations are not motivated to promote and encourage teachers' creativity.

The article treats major problems related to the issue of teachers' readiness for creativity and the role of creativity in teachers' self-development and self-fulfilment. The article defines teachers' readiness for creativity, outlines its structure and criteria, discusses causes underlying the decrement in creativity, and provides recommendations for providing unceasing support to teachers interested in continuous professional and creative self-development.

The theoretical and practical significance of the research consists in the fact that the authors single out criteria which enable researchers to assess teachers' readiness for creative work and provide recommendations that can be used to improve it. The novelty of the research consists in the fact that the authors outline and assess the components constituting teachers' readiness for creativity.

Key words: modern school, new school, continuous education, educational innovations, creativity, readiness, teachers' creativity, creative activities, creative self-development, teacher-teacher interaction.

For citation: Khachaturova K. R., Donina I. A. Teachers' Motivational Readiness for Creativity // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 4 (64), pp. 82–92. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.009.

Введение. Современный этап развития педагогики характеризуется трансформацией содержания и целевых ориентиров (ожидаемых результатов) образовательной деятельности, а также методологии обучения и воспитания подрастающего поколения. Современное общество нуждается в компетентных специалистах, обладающих креативным мышлением и способных оперативно принимать решения в меняющихся условиях, инициативных и творческих личностях. Одним из доказанных постулатов педагогики является положение о том, что только творческий и вовлеченный учитель, заинтересованный в результатах своей профессиональной деятельности и личностном саморазвитии, способен сформировать компетентную творческую личность обучающегося. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема усиления мотивации педагогических кадров к расширению инновационного опыта, эффективности педагогического творчества и использованию нестандартных подходов к организации учебного процесса.

В настоящее время проблеме творческого подхода в образовании и внедрения инновационных методов, технологий, форм обучения и воспитания посвящено немало исследований. Между тем вопрос повышения мотивации учителей к творческой деятельности раскрыт недостаточно, хотя значительная часть педагогов не проявляют высокого уровня готовности к переориентации методов и форм работы на новые стратегии преподавания. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что существуют различия в мотивационной готовности к саморазвитию и творческой самореализации у педагогов начальных классов и учителей-предметников. У обеих групп выражена внешняя профессиональная мотивация и недостаточен уровень внутренней мотивации к творческому саморазвитию и самореализации, что в определенной степени обусловлено отсутствием должного методического сопровождения процесса педагогического творчества. У педагогов начальной школы низкий уровень готовности к творческому росту и саморазвитию сочетается с выраженной профессиональной мотивацией (Карпова, Городнова, 2021).

В рамках нашего исследования была обозначена проблема выявления особенностей и уровня мотивационной готовности педагогов к творчеству, а также разработки методических рекомендаций по вовлечению учителей в инновационную творческую деятельность.

Анализ научной литературы и нормативных документов по проблеме исследования показал, что современные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) всех уровней образования ориентируют педагогов на инновационное переосмысление методов, технологий и форм обучения. Кроме того, Концепция развития образования в Российской Федерации, закон «Об образовании в Российской Федерации» и другие нормативные документы исходят из принципов осуществления непрерывного образования, непрерывного обучения и развития личности, требующих формирования критического мышления, аналитических навыков, способности к постоянному самообучению, предприимчивости, креативности, конкурентоспособности. Креативность — динамичное свойство личности и психики человека, которое следует развивать, создавая в образовательном учреждении соответствующую среду обучения, способствующую творческой самореализации не только учащихся, но и учителей (Khuziakhmetov, 2016).

Для успешной реализации задач в условиях динамично развивающегося общества и новых запросов социальной среды учителям важно уметь быстро ориентироваться как в теоретико-методических особенностях, обновленных результатах педагогической деятельности, так и в инновационных способах достижения образовательных целей. В связи с этим одним из важных личностных качеств успешного педагога становится готовность к инновационной, творческой деятельности, практическому преобразованию образовательной среды. «Инновационная деятельность неотделима от творчества, т. к. оно обеспечивает генерацию новых идей, результатом реализации которых становятся инновации» (Яркова, Мухина, Малинин, Сорокоумова, 2020, с. 14). «Формировать и развивать у учащихся творческие способности может только творчески ориентированный педагог, содействующий нравственному, духовному воспитанию, способствующий здоровому образу жизни ученика, формирующий общетрудовые и специальные умения и трудовые навыки» (Козуб, 2018, с. 69), поэтому «качественное образование, способное удовлетворять потребности общества и человека, не может существовать без творческих, креативно мыслящих и нестандартно действующих педагогических кадров» (Кондрашова, 2016, с. 339). Между тем даже при высоком профессиональном мастерстве, педагогической компетенции и опыте работы творческое начало и готовность к внедрению инноваций формируется и проявляется в деятельности учителя только при условии внутренней потребности в изменениях, вдохновения и искреннего стремления к преобразованию традиционных моделей образовательной деятельности.

Рассмотрим различные подходы к определению творческой деятельности педагога и мотивационной готовности к творчеству.

Мотивационную готовность определяют как «сформированность положительных установок на профессию, осмысление и принятие ценностной природы педагогического творчества в системе формирования взаимоотношений с младшими школьниками; направленность на ребенка, ценностное отношение к развивающейся личности младшего школьника; совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих личность на творчество» (Васильев, 2020, с. 13). В составе данного феномена выделяют следующие компоненты: осознанно-ценностный, то есть наличие у педагога внутренней потребности в творческой самореализации и поиске новых путей достижения педагогических целей; познавательный, включающий понимание особенностей творческой деятельности и оценку личностных качеств, необходимых для успешной творческой деятельности; содержательный — способность применять педагогические инновации на практике с учетом оценки конкретных условий и особенностей ситуации; прогнозировать результаты собственной деятельности.

Высокий мотивационный уровень готовности педагога к творчеству ведет не только к пониманию сути инноваций, генерации идей, но и позволяет успешно реализовывать их в практической деятельности (Гаврилюк, 2019).

«Только адекватная целям творческой деятельности мотивация обеспечивает гармоническое осуществление этой деятельности и самораскрытие личности педагога» (Чумакова, 2020, с. 8). Мотивационная готовность к творчеству определяет уровень и качество профессиональной творческой деятельности, обеспечивает максимальный уровень творческой активности для конкретного учителя, создавая таким образом наиболее благоприятные условия для его профессионального и творческого саморазвития. Основу эффективной профессиональной творческой деятельности педагога, по ее мнению, составляет личностная культура творческой самореализации, которая включает не только мотивационно-потребностные, но и аксиологические факторы деятельности педагога.

Усиление роли творчества и инновационной деятельности педагога в достижении высоких образовательных результатов привело к формированию понятия «творческая компетентность», в состав которой входят глубокие психолого-педагогические знания, креативное мышление, позитивный опыт творческой педагогической деятельности и готовность к самореализации в процессе творческого саморазвития (Корепанов, Корепанова, 2015). В структуре творческой компетенции педагога выделяют мобильность, способность к нахождению различных вариантов решения проблемы, готовность и способность к импровизации, диалектические способности, интегрируемость, гибкость, оригинальность мышления, высокую производительность и конструктивность (Гарипова, Матязнова, Иванов, 2022). Творчество учителя связывают с профессиональной педагогической импровизацией, понимая под ней не только поиск и нахождение нового, но и различные способы и формы творческой самореализации в процессе воплощения в практику универсальных способностей и сущностных сил педагога (Турбина, 2017). Наиболее педагогическая импровизация появляется в ситуации живого общения и взаимодействия с обучающимися, в ходе воплощения творческого замысла, что стимулирует учителя на трансформацию модели, форм проведения и содержания урока. Это может сделать только заинтересованный, творческий учитель, способный выявлять и развивать творческий потенциал обучающихся, способствуя улучшению их когнитивных способностей, формированию критического мышления, активизируя самосознание, повышая интерес и мотивацию к деятельности (Donina, Khachaturova, Donina, 2021).

В связи с обозначенным выше в современной педагогике возникла необходимость качественных исследований, направленных на всестороннюю оценку не только понимания творчества учителями, но и их готовности применять данные принципы в собственной профессиональной деятельности (Mullet, Lamb, Kettler, Willerson, 2016); а также оценку уровня развития каждого из компонентов творческой компетенции педагога в отдельности, их взаимосвязи и взаимодействия в процессе реализации учителем профессиональной деятельности. Кроме того, актуальной стала выработка рекомендаций по развитию мотивации учителей к внедрению инноваций.

Цель нашего исследования — определить уровень и особенности мотивационной готовности педагогов к творчеству на современном этапе модернизации образования.

В ходе анализа проблемы были выдвинуты следующие **гипотезы**:

1) современные учителя не обладают нужным уровнем мотивационной готовности к творчеству;

2) педагогическое творчество учителя недостаточно широко внедряется в современных школах в связи с отсутствием необходимого методического сопровождения данного процесса;

3) способствовать повышению мотивационной готовности педагогов к творчеству в профессиональной деятельности будет разработка методических рекомендаций и создание технологической базы по творческой организации образовательного процесса.

Методики исследования. Для оценки (в онлайн-формате) современного состояния мотивационной готовности 200 педагогов современных общеобразовательных школ и колледжей Санкт-Петербурга к творческому саморазвитию в профессии и уровня их творчества были использованы следующие методики: «Изучение мотивации профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. Реана (Замфир, 2000), диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002) и определение творческой активности личности учителя О. Н. Ракитской (Ракитская, Кашапов, 2009).

Обсуждение основных результатов. Анализ результатов исследования особенностей мотивации педагогической деятельности педагогов показал, что большая часть учителей получают удовлетворение от процесса и результата профессионального труда, саморазвития и самореализации и для немногих наиболее значимыми являются денежные вознаграждения, заработок, социальный престиж. Всего 3 % педагогов отметили в качестве стимулирующих факторов профессионального труда продвижение по службе или избегание неприятностей (рис. 1). Полученные результаты дают основание предположить, что большинство педагогических работников так или иначе заинтересованы во внедрении инновационных методов и форм и позитивно относятся к творческим видам деятельности.

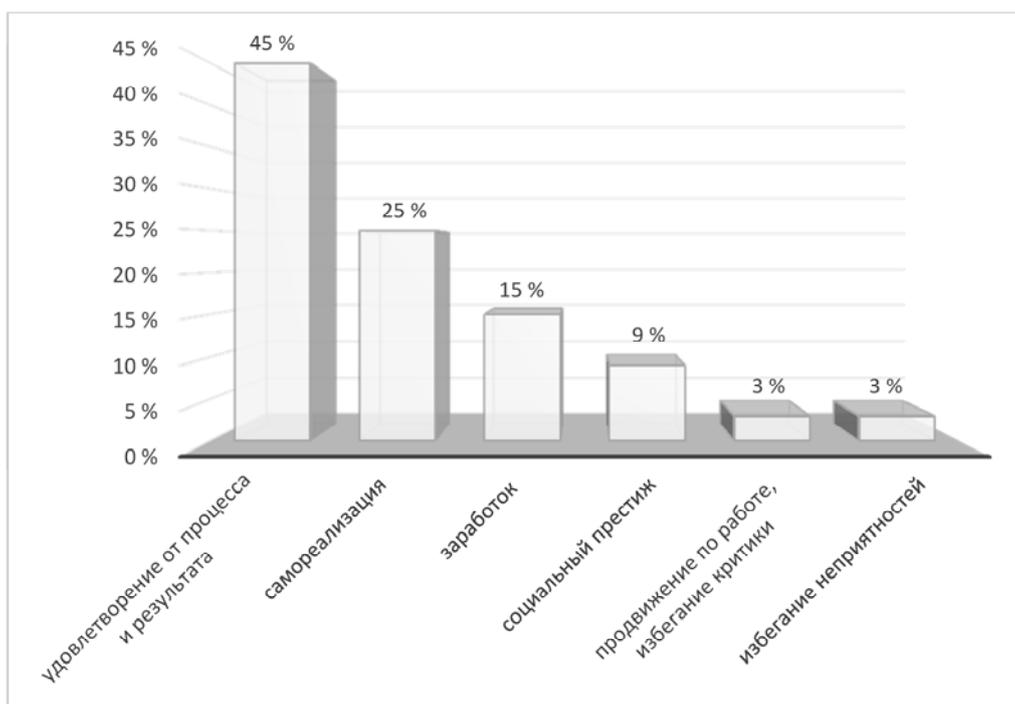


Рис. 1. Типы мотивации профессиональной деятельности педагогов

Анализ парциальной готовности учителей к профессионально-педагогическому творческому саморазвитию показал ее недостаточный уровень.

Преобладающим (у 45 % учителей) был средний уровень саморазвития и творческой самореализации: учителя были не против инноваций и творчества, имели представления о возможности творческого изменения образовательной среды, но не видели достаточно реальных возможностей его внедрения в собственную практику. Только 10 % из них отметили устойчивый интерес к инновациям, регулярное использование и высокую эффективность творческих методов и форм профессиональной деятельности. Основные преимущества такого подхода они усматривали в возможности максимального вовлечения учащихся в познавательную деятельность, повышении интереса к учению и активности. Творческие формы работы данные педагоги реализовали не только в работе с детьми, но и в общении с коллегами, взаимодействии с родителями учеников, при решении профессиональных задач. 15 % учителей периодически прибегали к творческим формам работы, но были внутренне готовы к инновациям и экспериментированию.

У 25 % педагогов была низкая готовность к творчеству, у 5 % ее не было. Такие учителя предпочитали опробованные традиционные формы работы и четкое нормирование деятельности (рис. 2).

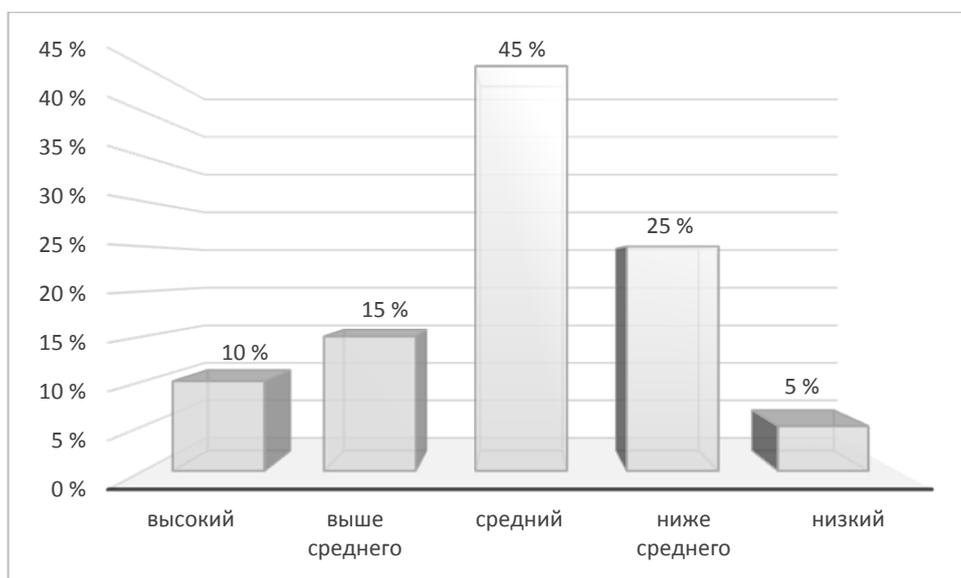


Рис. 2. Уровень парциальной готовности респондентов к профессионально-педагогическому саморазвитию

У 60 % учителей была выявлена средняя творческая активность, креативность и ситуативное, неустойчивое стремление к самосовершенствованию и самостоятельности; у 25 % — низкая творческая активность, свидетельствующая об отсутствии стремления к преодолению препятствий, переходу от традиционных технологий и форм работы к инновационным, деятельностным, изменению способов действия, а также недостаточной инициативности, пассивности и несамостоятельности в принятии профессиональных решений и реализации творческих задач (рис. 3).

Только 15 % учителей характеризовались как креативные, творчески активные личности, которые отличались стремлением к преодолению привычных норм и способов действий и поиску нестандартных решений; инициативой, стремлением к самосовершенствованию и самостоятельности. Проектируя образовательную среду и разрабатывая уроки и их циклы, эти педагоги ориентировались на достижение высокого образовательного результата и выбор методов, средств и форм взаимодействия с учащимися, способствующих максимальной вовлеченности, заинтересованности и творческой активности школьников.

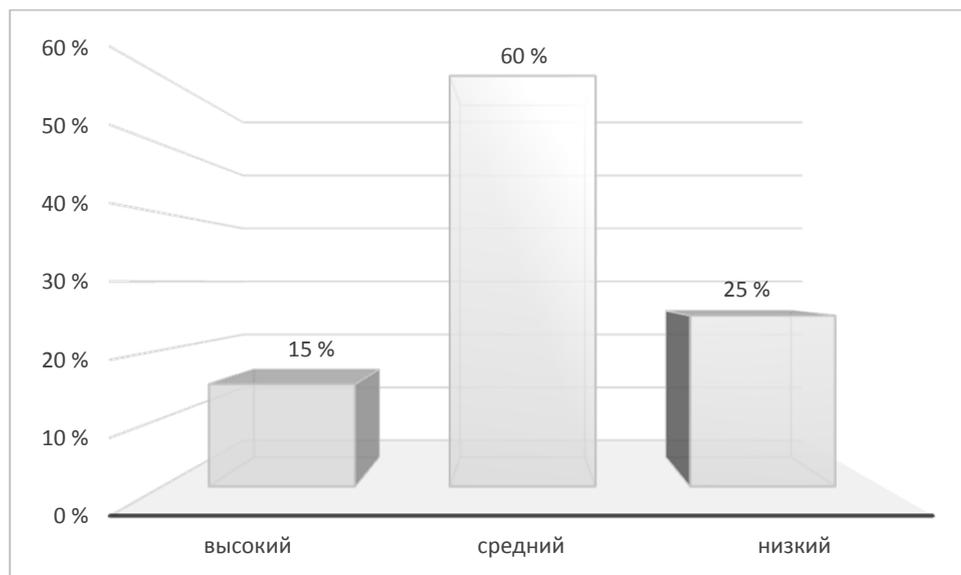


Рис. 3. Уровни творческой активности и креативности педагогов

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Современный педагог ежедневно стоит перед необходимостью решать различные, часто сложные и противоречивые, образовательные и воспитательные задачи. Его профессиональная деятельность протекает в постоянно меняющихся обстоятельствах, что требует разработки и реализации новых, нестандартных подходов, опосредованных особенностями субъект-субъектного педагогического взаимодействия.

Профессиональный рост педагога зависит не только от психолого-педагогической осведомленности, знания предмета, а также — норм и стандартов образования, но и от его способности к принятию оптимальных творческих решений, гибкости и готовности меняться. В связи с этим востребованными становятся педагоги, способные и готовые к изменению как образовательного пространства, так и самих себя, подходов к формированию личности обучающихся.

В ходе нашего исследования выявлены определенные проблемы в формировании мотивационной готовности педагогов к творчеству и намечены пути реорганизации моделей сопровождения учителей на пути творческого саморазвития.

Теоретический анализ и эмпирическое исследование проблемы творческой самореализации и мотивационной готовности педагогов к творчеству показали, что большая часть учителей, имея стремление к саморазвитию и творческому преобразованию образовательной среды, редко реализовывали творческий подход в своей практической деятельности. Причины главным образом связаны с недостаточным методическим обеспечением процесса, низкой заинтересованностью руководства школ к преобразованию образовательной среды и технологий взаимодействия с педагогическим коллективом, высоким уровнем динамики и трансформаций в сфере образования и его нормативного обеспечения. Это указывает на то, что современные школы нуждаются в организации системы непрерывного сопровождения педагогов на пути творческого саморазвития и самореализации и разработки рекомендаций по развитию мотивационной готовности педагогов в процессе профессиональной деятельности.

Как показала практика последних десятилетий, в условиях обновленной социокультурной, экономической, политической жизни воспитывать творчески мыслящих, инициативных, активных людей, готовых к принятию эффективных решений в непривычных жизненных условиях и сложных ситуациях, становится невозможно только по-

средством классических образовательных моделей. Для достижения этой цели важно развивать у педагога уверенность в собственных силах, веру в способность к решению нестандартных педагогических ситуаций и творческих задач, чему успешно способствует исследовательская деятельность и решение педагогических кейсов, моделирование действий в различных ситуациях практической профессиональной деятельности. Успешное решение сложных проблем повышает мотивацию, побуждает учителей к осуществлению творческой деятельности, усиливает личностную вовлеченность преподавателя в общую деятельность с учащимися и другими субъектами образовательного процесса.

В образовательном учреждении необходимо формировать инновационную модель, связывающую сферу внимания управления с творчеством учителя посредством реализации принципа организационной амбидекстренности, понимаемой как способность к эффективному управлению с одновременным включением во внутреннюю деятельность коллектива, при котором руководство образовательным учреждением использует как методы диагностики, мониторинга, так и ресурсы управленческого менеджмента для эффективного профессионального роста сотрудников, повышения качества образования и престижа учебной организации, а также внутреннего и внешнего обмена опытом на основе творческого взаимодействия (Da'as, 2022). На наш взгляд, именно реорганизация управленческой структуры образовательного учреждения и перестройка моделей взаимодействия с сотрудниками является тем фактором, который во многом будет способствовать развитию мотивационной готовности педагогов к творческой самореализации в профессии.

На основе анализа концептуальных положений современных исследований нами был выдвинут тезис о том, что для повышения готовности педагогов к творчеству важно вырабатывать активную внутреннюю позицию, способствовать повышению самоидентичности в профессии и социуме, развитию профессионального самосознания, формированию и закреплению новых целей и ценностей. Кроме того, для повышения мотивационной готовности к творчеству учитель должен чувствовать самостоятельность и свободу выбора методов и средств достижения образовательного результата, видеть результаты своего труда, принимать активное участие в планировании нововведений и проектировании образовательной среды (Шакирова, 2019).

Эффективное управление образовательной организацией должно способствовать творческому росту сотрудников с использованием для этого индивидуального мотивирования и стимулирования, совместного планирования работы и ее оценки. Искренний интерес руководства образовательной организации к работе коллектива, учет мнения и потребностей каждого, повышение престижа учреждения должны стать ведущими ориентирами управленческой деятельности. Повышение квалификации педагогов и помощь в непрерывном самообразовании должна проходить в форме информирующего стимулирования. Эффективным средством развития готовности к творчеству у педагогов, может стать сотрудничество в инновационной деятельности и проектировании образовательной среды учреждения. Коллективная постановка и решение проблем, ориентация на долгосрочную работу по улучшению ситуации будут способствовать удовлетворению потребности педагогов в саморазвитии.

Дальнейшие исследования в рассмотренном направлении будут способствовать разработке концептуальной модели повышения мотивационной готовности учителя к творчеству в системе непрерывного профессионального образования.

Список источников

1. Васильев А. А. Теоретические основы мотивационной готовности к педагогическому творчеству // Интерактивная наука. — 2020. — № 2 (48). — С. 12–14.
2. Гаврилюк О. Н. От творчества учителя к творчеству ученика: методы, формы, технологии // Технологии образования. — 2019. — № 1 (3). — С. 362–363.

3. Гарипова Л. И., Матзянова Л. Ф., Иванов Д. В. Креативность педагога как фактор профессионального становления современного учителя // VII Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности : сб. ст. участников Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Казань : Казан. ун-т, 2022. — С. 87–90.
4. Замфир К., Рогов Е. И. Изучение мотивации профессиональной деятельности (в модификации А. Реана) // Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Владос, 2000. — Кн. 2 : Работа психолога со взрослыми. — 283 с.
5. Карпова Е. В., Городнова Д. Д. Сравнительное исследование готовности к саморазвитию и профессиональной мотивации учителей начальных классов и учителей-предметников // Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Н. В. Жданович. — Мн. : Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка, 2021. — С. 306–309.
6. Козуб Л. В. Творчество в деятельности будущего педагога // Психология творчества и одаренности : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2018. — 500 с.
7. Кондрашова Л. В. Проблемно-инновационная сфера подготовки творческого учителя // Инновации в современной системе образования: подходы и решения. — 2016. — С. 338–352.
8. Корепанов К. И., Корепанова Л. Ф. Творчество и креативность преподавателя // Теория и практика современного профессионального образования. — 2015. — № 1. — С. 220–222.
9. Ракитская О. Н., Кашапов М. М. Методика определения творческой активности личности учителя — URL : vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/113-diagnosis-pedkollektiva/2696-metodika-na-opredelenie-tvorcheskoj-aktivnosti-lichnosti-uchitelya?ysclid=176lrh8km0245969374 (дата обращения: 16.08.2022).
10. Турбина Е. П. Роль педагогической импровизации в процессе педагогического творчества будущего учителя // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2017. — № 2 (34). — С. 84–88.
11. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., 2002. — С. 421–424.
12. Чумакова С. П. Педагог как субъект профессионального творчества // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. — 2020. — № 3. — С. 158–160.
13. Шакирова Е. В. Профессиональная мотивация педагогов дошкольного образования: творчество или работа? // Вопросы образования. — 2019. — № 4. — С. 185–201.
14. Яркова Д. Д., Мухина Т. Г., Малинин В. А., Сорокоумова С. Н. Развитие творческого потенциала педагога в условиях деятельности Федеральной инновационной площадки «Педагогическое лидерство» // Вестник Мининского университета. — 2020. — Т. 8, № 2 (31). — С. 14.
15. Da'as R. Principals' attentional scope and teacher creativity: the role of principals' ambidexterity and knowledge sharing // International Journal of Leadership in Education. — 2022. — Pp. 313–336.
16. Donina I., Khachaturova K., Donina E. Development Of Students' Leadership Qualities In Research Activities // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS : International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities. — Veliky Novgorod : European Publisher, 2021. — Pp. 480–489.
17. Mullet D. R., Lamb K. N., Kettler T., Willerson A. Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature // Thinking Skills and Creativity. — 2016. — Vol. 21. — Pp. 9–30.
18. Khuziakhmetov A. N., Gabdrakhmanova R. G. Creativity in joint activity of teacher and student in the learning process // International Electronic Journal of Mathematics Education. — 2016. — Vol. 11, N 4. — Pp. 735–745.

References

1. Vasil'ev A. A. Theoretical Basics of Motivating and Encouraging Teachers' Creativity. *Interaktivnaja nauka* [Interactive Science]. 2020, no. 2 (48), pp. 12–14. (In Russian).
2. Gavriljuk O. N. From Teachers' Creativity to Students' Creativity: Methods, Forms, Technologies. *Tehnologii obrazovaniya* [Technology of Education]. 2019, no. 1 (3), pp. 362–363. (In Russian).

3. Garipova L. I., Matzjanova L. F., Ivanov D. V. Teachers' Creativity as a Factor of Modern Teachers' Professional Development. *VII Andreevskie chtenija: sovremennye koncepcii i tehnologii tvorcheskogo samorazvitija lichnosti : sbornik statei uchastnikov Vserossijskoj nauchno-prakticeskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* [VII Andrew's Readings: Modern Concepts and Technology of Personality Development: Proceedings of an All-Russian Research Conference with International Participation]. Kazan, Kazan University Publ., 2022, pp. 87–90. (In Russian).
4. Zamfir K., Rogov E. I. Investigation Professional Motivation (A. Rean's Views). *Nastol'naja kniga prakticheskogo psihologa* [Practical Psychologists' Handbook]. Moscow, Vlados Publ., 2000, Kn. 2 : Rabota psihologa so vzroslymi, 283 p. (In Russian).
5. Karpova E. V., Gorodnova D. D. A Comparative Study of Primary School Teachers' and Subject Teachers' Readiness for Self-Development and Motivation. *Podgotovka uchitelja nachal'nyh klassov: problemy i perspektivy : materialy VI Mezhdunar. Jodnoj nauchno-prakticehskoj konferencii* [Primary School Teachers' Training: Problems and Prospects: Proceedings of the 6th International Research Conference]. Zhdanovich N. V. (ed.), Minsk, Belarusian State Pedagogical University named for M. Tank, 2021, pp. 306–309. (In Russian).
6. Kozub L. V. Novice Teachers' Creative Potential. *Psihologija tvorcestva i odarennosti : materialy Vserosskoj nauchno-prakticeskoj konferencii* [Psychology of Creativity and Giftedness: Proceedings of an All-Russian Research Conference]. Bogojavlenskaja D. B. (ed.). Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2018, 500 p. (In Russian).
7. Kondrashova L. V. Creative Teachers' Training. *Innovacii v sovremennoj sisteme obrazovanija: podhody i reshenija* [Innovations in Modern Education: Problems and Solutions]. 2016, pp. 338–352. (In Russian).
8. Korepanov K. I., Korepanova L. F. Teachers' Creativity and Creative Potential. *Teorija i praktika sovremennogo professional'nogo obrazovanija* [Theory and Practice of Modern Vocational Education]. 2015, no. 1, pp. 220–222. (In Russian).
9. Rakitskaja O. N., Kashapov M. M. *Metodika opredelenija tvorcheskoj aktivnosti lichnosti uchitelja* [Methodology of Diagnosing Teachers' Creative Potential]. URL : vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/113-diagnosis-pedkollektiva/2696-metodika-na-opredelenie-tvorcheskoj-aktivnosti-lichnosti-uchitelya?ysclid=176lrh8km0245969374 (accessed: 16.08.2022). (In Russian).
10. Turbina E. P. The Role of Teachers' Improvisation in Novice Teachers' Creativity. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University]. 2017, no. 2 (34), pp. 84–88. (In Russian).
11. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. Diagnosing Teachers' Readiness for Self-Development. *Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp* [Social and Psychological Diagnostics of Personality Development and Team Development]. Moscow, 2002, pp. 421–424. (In Russian).
12. Chumakova S. P. Teachers as a Subject of Professional Creativity. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i social'no-jekonomicheskikh nauk* [Relevant Issues of Humanities and Social Sciences]. 2020, no. 3, pp. 158–160. (In Russian).
13. Shakirova E. V. Preschool Teachers' Motivation and Encouragement: Creativity and Work?: *Voprosy obrazovanija* [Educational Issues]. 2019, no. 4, pp. 185–201. (In Russian).
14. Jarkova D. D., Muhina T. G., Malinin V. A., Sorokoumova S. N. The Development of Teachers' Creative Potential within the Framework of the Pedagogical Leadership Federal Innovation Program. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2020, vol. 8, no. 2 (31), pp. 14. (In Russian).
15. Da'as R. Principals' Attentional Scope and Teacher Creativity: the Role of Principals' Ambidexterity and Knowledge Sharing. *International Journal of Leadership in Education*. 2022, pp. 313–336.
16. Donina I., Khachaturova K., Donina E. Development of Students' Leadership Qualities In Research Activities. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS : International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities*, Veliky Novgorod, European Publisher Publ., 2021, pp. 480–489.
17. Mullet D. R., Lamb K. N., Kettler T., Willerson A. Examining Teacher Perceptions of Creativity: A Systematic Review of the Literature. *Thinking Skills and Creativity*, 2016, Vol. 21, Pp. 9–30.
18. Khuziakhmetov A. N., Gabdrakhmanova R. G. Creativity in Joint Activity of Teacher and Student in the Learning Process. *International Electronic Journal of Mathematics Education*. 2016, vol. 11, no. 4, pp. 735–745.

Информация об авторах

Хачатурова Карине Робертовна — кандидат педагогических наук, учитель физики школы № 129 Санкт-Петербурга, почетный работник воспитания и просвещения Российской Федерации.

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

Information about the authors

Khachaturova Karine Robertovna — Candidate of Pedagogy, Physics Teacher at St. Petersburg School no. 129, Honorary Worker of Education and Enlightenment of the Russian Federation.

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

Статья поступила в редакцию 26.08.2022; одобрена после рецензирования 30.09.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 26.08.2022; approved after reviewing 30.09.2022; accepted for publication 19.10.2022.



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 93–105.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 4 (64), pp. 93–105.

Научная статья
УДК 372.851+372.853
DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.010

Физико-математический профиль обучения в школе: необходимые когнитивные навыки и способности

Боброва Любовь Николаевна

Липецкий государственный педагогический университет
имени П. П. Семенова-Тян-Шанского
Липецк, Россия
lubov_bobrova1@mail.ru

Никулова Галина Анатольевна

Липецкий государственный педагогический университет
имени П. П. Семенова-Тян-Шанского
Липецк, Россия
niklip@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы формирования предметно-когнитивных компетенций, востребованных при изучении дисциплин ядра физико-математического профиля, и мнения двух сторон образовательного процесса (обучающихся и преподавателей) о значимости когнитивных способностей и навыков для успеха учебных действий.

Когнитивно-ориентированный подход к обучению является одним из действенных факторов успеха подготовки школьников к дальнейшему освоению физики и математики — наиболее сложных в школе и востребованных технологизированным обществом предметов.

Анализ отечественных и зарубежных публикаций позволил выделить базовые когнитивные компетенции при изучении этих дисциплин.

Целью исследования являлось определение характера когнитивных затруднений при освоении учебных дисциплин физико-математического профиля в школе и выявление наиболее значимых когнитивных компетенций (когнитивные способности и навыки) при осуществлении конкретных учебных действий.

В статье приводятся результаты анализа данных интернет-опроса, которые позволяют установить виды учебной деятельности при изучении физики и математики, вызывающие у школьников наибольшие затруднения. По мнению педагогов, таковыми являются когнитивно насыщенные действия, что дает основания определить направления совершенствования технологий обучения дисциплинам физико-математического профиля.

Сделан вывод о необходимости и путях формирования когнитивных навыков, способствующих успешному освоению дисциплин указанного профиля в школе.

Ключевые слова: когнитивно-ориентированное обучение; физико-математический профиль; когнитивные компетенции; навыки и способности; когнитивные затруднения при обучении.

Для цитирования: Боброва Л. Н., Никулова Г. А. Физико-математический профиль обучения в школе: необходимые когнитивные навыки и способности // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 93–105. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.010.

Original article

Teaching Physics and Mathematics in Schools: Cognitive Skills and Abilities

Bobrova Lyubov Nikolayevna

Lipetsk State Pedagogical University
named for P. P. Semyonov-Tyan-Shansky
Lipetsk, Russia
lubov_bobrova1@mail.ru

Nikulova Galina Anatolyevna

Lipetsk State Pedagogical University
named for P. P. Semyonov-Tyan-Shansky
Lipetsk, Russia
niklip@mail.ru

Abstract. The article treats the development of cognitive competencies that enable students to study mathematics and physics. The article also investigates students' and teachers' perception of the importance of cognitive skills and abilities.

The article maintains that a cognitive approach to teaching and learning mathematics and physics, which are the most difficult subjects and are in high demand in modern technological society, is a necessary prerequisite for academic success.

The analysis of Russian and foreign research enables the authors of the article to single out basic cognitive competencies required to learn the subjects.

The aim of the research is to explore the nature of cognitive difficulties experienced by students when learning physics and mathematics in schools and to single out cognitive competencies which facilitate the learning process.

The article describes the results of the analysis of an internet survey aimed at investigating difficulties experienced by students during the learning process. According to teachers, such difficulties are associated with underdeveloped cognitive skills.

The authors underline the importance of developing cognitive skills which facilitate the learning process in physics and mathematics classes.

Key words: cognitive learning, majoring in physics and mathematics, cognitive competencies, skills and abilities, cognitive challenges.

For citation: Bobrova L. N., Nikulova G. A. Teaching Physics and Mathematics in Schools: Cognitive Skills and Abilities // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 4 (64), pp. 93–105. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.010.

Введение. Базовыми в XXI веке являются навыки мышления, умения учиться и осознанно решать проблемы (Батаева, 2019; Саксонова, Чумак, 2006). Поиск оптимальных вариантов и режимов обучения для их формирования, развития, совершенствования особенно важен при организации учебного процесса для физико-математического (ФМ) и связанного с ним технического профилей обучения, закладывающих основания для успеха учащихся почти во всех прикладных областях наук, с формированием системного мышления и соответствующих подходов к решению проблем будущей деятельности

учащихся (Саксонова, Чумак, 2006; Боброва, Жигаленко, Никулова, 2019). Однако часто педагоги работают в условиях недостаточной теоретико-методической поддержки, что негативно влияет на целеполагание и обоснованный выбор методов развития школьников. Показательны результаты общероссийского опроса «Навыки XXI века в практиках и оценках учителей», в котором участвовали 4500 учителей из 85 регионов Российской Федерации: среди респондентов, считавших, что «невозможно научить мыслить критически», было 18,3 % учителей истории и физики, 17,6 % — биологии, 24,5 % — математики, 26,2 % — физической культуры (Добрякова, 2018). Эти данные указывают на недостаточную мотивацию учителей к развитию когнитивных навыков в сочетании с неуверенностью в самой возможности их направленного формирования.

Опрос школьных учителей физики показал, что 57 % из них считают более важным владение конкретными физическими понятиями, 43 % — формирование практических умений и навыков, только 10 % — развитие физического мышления (Позолотина, 2017). Такое отношение вызывает серьезные сомнения в осознанной ориентации педагогов на формирование у обучающихся навыков управлять своей познавательной деятельностью и получать от нее удовольствие, на учет психологических аспектов организации профильного обучения (Саксонова, Чумак, 2006).

Общепринятым трендом стал когнитивно-ориентированный подход к планированию и реализации обучения всех уровней, нашедший отражение в национальных и международных образовательных стандартах и диктующий необходимость параллельного формирования и развития когнитивных компетенций обучающихся в рамках научения по конкретной дисциплине или предметному блоку (Батаева, 2019; Боброва, Жигаленко, Никулова, 2019).

Анализ мнений педагогов и школьников по когнитивным аспектам ФМ-профиля обучения выбран неслучайно. Именно совокупность дисциплин ФМ-профиля является полигоном для испытания инновационных педагогических теорий и технологий. Дисциплины ядра физико-математического профиля обучения, будучи ключевыми в блоке STEM (наука, технология, инженерия, математика), сами по себе являются питательной средой и основой для формирования и развития когнитивных способностей (Teodorescu, Bennholda, Feldman, Medskerb, 2014). Физику в сочетании с проблемным обучением часто называют наиболее подходящей дисциплиной для развития навыков критического мышления, выходящих за пределы исключительно физического контекста (Боброва, Жигаленко, Никулова, 2019; Yuliati, Fauziah, Hidayat, 2018), а требование формирования и развития критического мышления обучающихся, согласно федеральным стандартам, является ключевым как для учебной, так и для воспитательной работы в школе.

Интересно, что в физике и математике с самого их зарождения стихийно и интуитивно использовались элементы когнитивного подхода к обучению (Mergel, 1998), поскольку без него невозможно их развитие. В появившихся позже теориях обучения были систематизированы наблюдения педагогов-практиков, определены этапы, уровни когнитивных действий и связанные с ними когнитивные способности и навыки, составляющие содержание и цели когнитивно-ориентированного обучения. Под ним понимается способ организации учебного процесса, сфокусированный на развитии когнитивной сферы личности обучающегося, формировании мотивации к познавательной деятельности в рамках изучения дисциплины, решении не только учебных, но и жизненных проблем с опорой на личные когнитивные компетенции.

Когнитивные навыки часто смешивают с когнитивными способностями и процессами. Несмотря на их сходство и пересечение, необходимо разграничить эти понятия (рис. 1). *Когнитивные способности* обеспечивают возможности для обработки поступающей и создания новой информации, при этом осуществляются соответствующие *когнитивные процессы*. «Когнитивные способности к...» восприятию, мышлению, запоминанию, фокусированию, то есть к успешному осуществлению необходимых в конкретной ситуации когнитивных процессов (Меркулов, 2005, с. 61, 88, 106), являются базой и средой для развития *когнитивных навыков*, которые могут до определенной степени компен-

сировать недостаточно выраженные способности к конкретному виду деятельности. Для успеха учения исключительно важны такие *предметно-прикладные* навыки, как сформированные устойчивые приемы, установки, привычки и наличный опыт интеллектуальной и перцептивной деятельности в ходе обучения конкретной дисциплине и решения поставленных задач в широком смысле.



Рис. 1. Когнитивные категории: процессы, способности, навыки

Когнитивные способности составляют ядро процедурных компетенций, которые формируются в зависимости от рода деятельности (Саксонова, Чумак, 2006; Божко, Ильнер, 2019). *Процедурные компетенции* позволяют связать знания с навыками и умениями. На их базе осуществляется связь теории с практикой: опираясь на уже полученные знания, обучающиеся могут не только находить способы решения поставленных задач, но и определять задачи самостоятельно в качестве промежуточного этапа достижения учебных целей.

Связь между специфическими математическими способностями и навыками и успехами в дисциплинах блока STEM подробно обсуждаются (Coyle, 2019, p. 35–38). При профориентационных процедурах, наряду с коммуникативными и психологическими особенностями, принимаются во внимание именно врожденные склонности и приобретенные навыки. Различные востребованные предметные навыки определяются тем, что в каждой дисциплине по-своему задаются вопросы и решаются проблемы. С этим связаны разные методы и процедуры обучения и соответствующие им необходимые навыки мыслительных действий (Саксонова, Чумак, 2006; Teodorescu, Bennholda, Feldman, Medskerb, 2014; Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron, Osher, 2019).

Изучая когнитивные способности и навыки, формируемые в курсе физики у обучающихся профессионально-технического училища, исследователи в качестве показателей когнитивных компетенций выделяют способности к формулированию проблемы, задаче простых и ясных ответов, выбору подходящих формул и процедур, анализу информации, формулировке выводов и обобщению идей (Yuliati, Fauziah, Hidayat, 2018). Главными ступенями решения физических задач выступают понимание физической сути процесса или явления (анализ условия), сбор информации, планирование и реализация

решения, оценка полученного результата и обучение на своих ошибках. Когнитивные действия и связанные с ними навыки соотносятся с шагами решения проблем в таксономии Р. Марцано НТЕО: оценка проблемы → категоризация (тематическая идентификация задания); создание рисунка или визуализация данных → символизация; концептуализация стратегии (выбор соответствующих алгоритмов отбора и идентификации информации и ментальные процедуры) → интегрирование (отделение критических от некритических компонентов информации); исполнение решения → выполнение; анализ полученных результатов → анализ ошибок и допущений; понимание и анализ применения → создание; подведение итогов обучения → метапознание. Применимо к целям нашей статьи наиболее интересным является сопоставление перечисленных процессов и навыков, характерных для решения задач в широком смысле у «новичков» (в нашем случае — обучающихся) и «экспертов» (преподавателей). Новички сразу переходят к процессу выполнения решения (навыки мышления более низкого уровня), задействуя известные алгоритмы или процедуры, не всегда понимая, что означают полученные результаты. Однако нехватка личного опыта и навыков приводит к главной проблеме решения учебных задач — с чего начинать. Эксперты начинают с анализа — условий, смыслов, особенностей ситуаций и им же заканчивают, чтобы убедиться, что результат или ответ является обоснованным и оправданным. Новички, как правило, страдают от когнитивных перегрузок (трудности в разграничении существенного и некритичного) и тратят интеллектуальные ресурсы на выполнение процедур. У экспертов (педагогов) и новичков (обучающихся) когнитивные процессы имеют различное течение: они протекают непроизвольно у опытных людей с наработанными когнитивными навыками (это уже наше суждение) или произвольно, с организацией самим обучающимся или учебной средой у обучающихся. Ученикам необходима помощь в формировании устойчивых навыков к категоризации, классификации и схематизации проблем (использование опорных конспектов, объектов инфографики и пр.) (Teodorescu, Bennholda, Feldman, Medskerb, 2014).

В идеале обучение предметам ФМ-профиля должно предусматривать параллельное формирование и развитие общих и предметно-прикладных когнитивных навыков понимания, анализа и интерпретации данных; выявления закономерностей в их совокупности; выделения неоднозначных или неявно заданных атрибутов объектов изучения, причинно-следственных связей; формулирования промежуточных и итоговых выводов и оценок, моделирования ситуации; оценки источников информации, способов и средств ее получения, выбора или построения эвристических алгоритмов решения проблем; рефлексии собственной когнитивной деятельности в соответствии с учебной ситуацией.

Интерес представляет анализ характера затруднений современных учеников, обучение которых проходит в принципиально новой цифровой среде, и соотнесение его результатов с данными о значимости для них отдельных предметно-прикладных навыков и способностей.

Основная цель исследования — определение проблем, характера когнитивных затруднений учащихся, а также значимости когнитивных способностей и когнитивных компетенций, навыков, способствующих успеху учебной деятельности в рамках изучения физики и математики в школе. В фокусе внимания были мнения педагогов и обучающихся, которые должны сотрудничать в поиске и реализации методов и форм обучения.

Методы исследования. В исследовании был использован интернет-опрос «Когнитивные навыки» (<https://testograf.ru/ru/oprosi/aktualnie/0170d0e97fd349eee.html>), ориентированный на выявление сложных, по мнению обучающихся и их педагогов, действий, и необходимых для успеха когнитивных компетенций в рамках когнитивных подходов к обучению дисциплинам ФМ-профиля (Саксонова, Чумак, 2006; Позолотина, 2017; Teodorescu, Bennholda, Feldman, Medskerb, 2014; Mergel, 1998; Coyle, 2019; Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron, Osher, 2019; Ardura, D., Pérez-Bitrián, 2019). В нем участвовали 109 школьников 8–11 классов с ФМ-профилем обучения и 106 педагогов (59 % преподавателей физики и 41 % — математики), основная масса которых — члены

учебно-методических объединений г. Липецка. Респондентам были предложены вопросы, связанные с когнитивными аспектами обучения математике и физике. Выбор видов деятельности для оценки определялся на основе анализа результатов дискуссии в среде учителей и студентов педагогического вуза и публикаций (Саксонова, Чумак, 2006; Позолотина, 2017; Teodorescu, Bennholda, Feldman, Medskerb, 2014; Vieira, Tenreiro-Vieira, 2016). Респонденты должны были выбрать 1–3 позиции из предложенного списка ответов (рис. 2).

<i>Какие виды учебной деятельности вызывают наибольшие затруднения при изучении...</i>	
ФИЗИКИ	МАТЕМАТИКИ
А. устное воспроизведение учебного материала	А. устное воспроизведение учебного материала
Б. решение задач	Б. вычисления
В. лабораторные работы	В. решение уравнений
Г. обобщение и систематизация знаний	Г. выражение одной из величин
Д. контрольно-диагностические мероприятия	Д. построение графиков
	Е. анализ графиков, систематизация и обобщение
	Ж. контрольно-диагностические мероприятия

<i>Расставьте по степени значимости навыки и способности, необходимые для успеха ФМ-обучения</i>
<input type="checkbox"/> Навыки быстрого переключения между видами когнитивной деятельности при учебной работе
<input type="checkbox"/> Способность самостоятельно мыслить и применять умения и навыки для решения возникающих проблем
<input type="checkbox"/> Навыки оценивания учебной ситуации, своих действий и их результатов
<input type="checkbox"/> Навыки предвидения возможных проблем и учета чужого опыта ошибок
<input type="checkbox"/> Способность к рациональному и логическому мышлению
<input type="checkbox"/> Навыки систематизировать данные и делать выводы
<input type="checkbox"/> Способность к быстрым и решительным действиям и выводам
<input type="checkbox"/> Склонность к проверке идей опытным путем

Рис. 2. Содержание опроса для определения мнений обучающихся и педагогов о затруднениях и когнитивных компетенциях, необходимых для успеха учебной деятельности по физико-математическому профилю

Результаты исследования значимых затруднений при выполнении учебных действий в рамках базовых дисциплин ФМ-профиля обучения.

В курсе физики наиболее трудными учебными действиями 73 % педагогов считают обобщение и систематизацию знаний, 70 % — решение задач и 66 % — контрольно-диагностические мероприятия. Среди школьников 53 % полагают, что самое сложное — решение физических задач, а также контрольно-диагностические мероприятия, которые проверяют способность применять знания и умения на практике при решении задач, в то время как менее трудными, по мнению обучающихся, являются обобщение и систематизация физических знаний, с точки зрения педагогов — устный ответ и лабораторные работы (рис. 3).

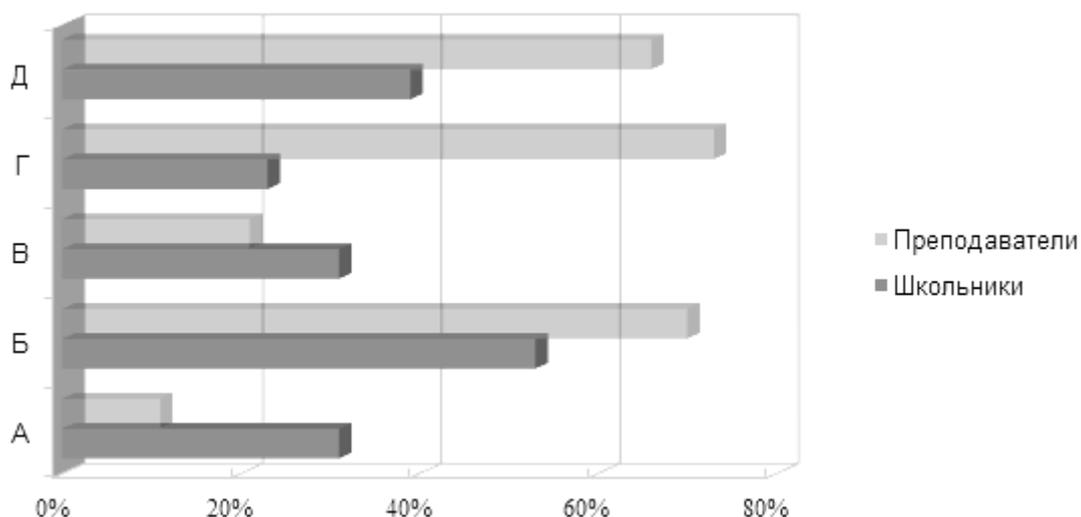


Рис. 3. Затруднения школьников при изучении физики (по их собственному мнению и с точки зрения педагогов)

60 % преподавателей считают, что при изучении математики наибольшие трудности связаны с анализом графиков; 47 % — с выражением одной величины через другую; 45 % — с выполнением контрольных работ. К наименее трудным педагоги относят устные ответы и построение графиков (рис. 4).

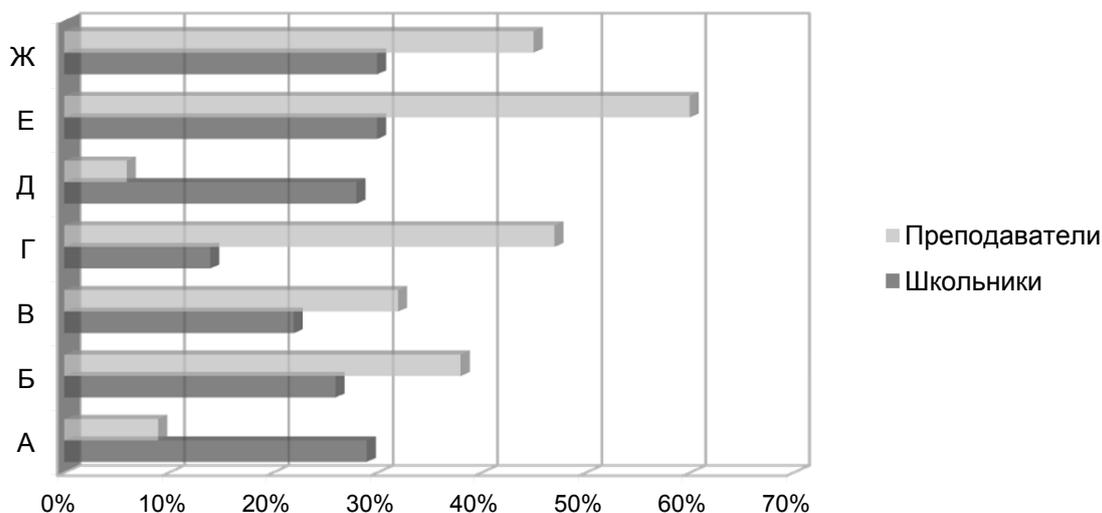


Рис. 4. Затруднения школьников при изучении математики (по их собственному мнению и с точки зрения педагогов)

30 % школьников на первое место по сложности поставили анализ графиков и контрольно-диагностические мероприятия; 29 % — устный ответ и 28 % — построение графиков. Легкими для 14 % учащихся кажутся процедуры преобразования величин, при этом 47 % преподавателей считают этот вид деятельности достаточно сложным для учащихся, поскольку именно он часто является причиной ошибок при решении математических и физических задач. Различия в оценках трудностей связаны с тем, что учащиеся выражают мнение о своих ощущениях при выполнении различных учебных действий, а педагоги ориентируются на результаты выполнения заданий.

Наиболее востребованные когнитивные способности и навыки при выполнении учебных действий определялись путем ранжирования важности следующих когнитивных компетенций и навыков для успеха осуществления учебной деятельности: оценивания учебной ситуации, своих действий и их результатов; предвидения возможных проблем и учета чужого опыта ошибок; быстрого переключения между видами когнитивной деятельности при учебной работе; систематизации данных и умения делать выводы; способностей самостоятельно мыслить и применять умения и навыки для решения возникающих проблем; рационального и логического мышления; быстрых и решительных действий и выводов; склонности к проверке идей опытным путем.

Для ранжирования были выбраны 4 вида деятельности, с которыми школьники чаще всего встречаются при обучении физике и математике: выполнение лабораторных (расчетных) работ, решение физических и математических задач, решение графических задач, подготовка к контрольно-диагностическим мероприятиям.

Для определения значимости когнитивных способностей и навыков по совокупности данных ранжирования был рассчитан обобщенный ранг GR :

$$GR = \sum_i^N \frac{x_i}{k_i},$$

где x_i — частота выбора данной позиции при ранжировании конкретного когнитивного компонента (А–З) в процентах; k_i — значение ранга; N меняется от 0 до 8 по числу рангов (позиций в списке). Результаты суммировались по каждой способности и навыку (Nikulova, Bobrova, 2021).

Обе группы респондентов, как представлено в таблице 1, считали наиболее важными при решении задач способности самостоятельно мыслить и применять умения и навыки для решения возникающих проблем (Б), а также рациональное и логическое мышление (Д).

Таблица 1

Результаты ранжирования значимости способностей и навыков для решения задач школьниками и преподавателями, в %

	1		2		3		4		5		6		7		8		GR III	GR II
	Ш	П	Ш	П	Ш	П	Ш	П	Ш	П	Ш	П	Ш	П	Ш	П		
А	25	9	17	4	5	9	8	12	6	1	10	11	12	2	17	25	43,9	24,8
Б	24	3	37	19	18	16	6	11	6	14	5	6	2	4	2	0	52,6	60,9
В	6	2	10	13	29	23	18	16	18	19	11	9	7	12	1	6	31,7	33,3
Г	1	3	6	17	8	7	28	15	26	19	11	19	11	7	9	13	23,4	23,1
Д	30	4	16	17	7	11	13	19	21	17	7	17	3	6	3	9	49,8	64,6
Е	11	1	10	14	11	19	11	13	11	15	28	22	11	5	7	2	31,7	24,8
Ж	0	2	5	4	13	11	10	6	10	4	17	9	26	33	19	31	20,3	17,6
З	6	43	2	12	9	6	7	8	3	1	8	4	24	11	41	15	22,2	17,7

Примечание. Цифры в заголовке таблицы по горизонтали указывают на ранг (место по степени значимости) способности или навыка; буквы слева по вертикали соответствуют когнитивным способностям и навыкам в исходном списке: Ш — мнения школьников, П — мнения преподавателей. 1 — выполнение лабораторных (расчетных) работ, 2 — решение физических и математических задач, 3 — решения графических задач, 4 — подготовка к контрольно-диагностическим мероприятиям; А — навыки быстрого переключения между видами когнитивной деятельности при учебной работе; Б — способность самостоятельно мыслить и применять умения и навыки для решения возникающих проблем; В — навыки оценивания учебной ситуации,

своих действий и их результатов; Г — навыки предвидения возможных проблем и учета чужого опыта ошибок; Д — способность к рациональному и логическому мышлению; Е — навыки систематизации данных и умения делать выводы; Ж — способность к быстрым и решительным действиям и выводам; З — склонность к проверке идей опытным путем.

В таблице 2 показаны значения обобщенных рангов значимости когнитивных способностей и навыков для различных видов учебной деятельности.

У педагогов (экспертов) для всех рассматриваемых видов деятельности значимой являлась способность самостоятельно мыслить и применять умения и навыки для решения проблем (Б) (в этом они были единодушны с учащимися); для выполнения лабораторных работ — склонность к проверке идей опытным путем (З); для видов деятельности 2–4 — способность к рациональному и логическому мышлению (Д); а при подготовке к контрольным — наличие навыка систематизировать данные и делать выводы (Е).

Таблица 2

Значения обобщенного ранга (GR) когнитивных способностей и навыков обучающихся для различных видов деятельности по оценке школьников и педагогов, в %

	1		2		3		4	
	Ш	П	Ш	П	Ш	П	Ш	П
А	33,8	26,1	43,9	24,8	46,9	27,0	52,1	26,3
Б	56,2	57,7	52,6	60,9	47,0	51,3	43,7	45,1
В	27,0	29,1	31,7	33,3	31,2	35,8	32,6	31,0
Г	28,3	27,7	23,4	23,1	23,6	22,4	35,5	28,5
Д	38,0	28,5	49,8	64,6	40,4	57,1	27,5	44,2
Е	34,0	29,8	31,7	24,8	39,7	43,5	33,6	59,7
Ж	24,6	21,2	20,3	17,6	20,3	15,5	25,2	19,4
З	28,7	50,1	22,2	17,7	22,7	16,6	21,3	14,8

Примечание. Цифры в заголовке таблицы по горизонтали указывают на ранг (место по степени значимости) способности или навыка; буквы слева по вертикали соответствуют когнитивным способностям и навыкам в исходном списке; Ш — мнения школьников, П — мнения преподавателей. 1 — выполнение лабораторных (расчетных) работ, 2 — решение физических и математических задач, 3 — решения графических задач, 4 — подготовка к контрольно-диагностическим мероприятиям; А — навыки быстрого переключения между видами когнитивной деятельности при учебной работе; Б — способность самостоятельно мыслить и применять умения и навыки для решения возникающих проблем; В — навыки оценивания учебной ситуации, своих действий и их результатов; Г — навыки предвидения возможных проблем и учета чужого опыта ошибок; Д — способность к рациональному и логическому мышлению; Е — навыки систематизации данных и умения делать выводы; Ж — способность к быстрым и решительным действиям и выводам; З — склонность к проверке идей опытным путем.

Для успешного решения физических и математических задач школьники считают важной способность к рациональному и логическому мышлению (Д); для решения графических задач и подготовки к контрольным мероприятиям — способность быстро переключаться между видами когнитивной деятельности (А). Следовательно, для развития обучающихся принципиально важны когнитивно насыщенные виды деятельности, к которым относятся учебные действия, связанные с разноуровневой переработкой информации.

Обсуждение результатов. По общему мнению всех респондентов, самым сложным при изучении базовых дисциплин ФМ-профиля является решение задач. Одна из главных проблем при этом — неумение анализировать условие и, как следствие, затруд-

нения в поиске ответа на вопрос «С чего начать?» Ключ к разрешению проблемы лежит в недооценке учащимися важности анализа и синтеза полученных знаний, навыков их применения в новых условиях.

По мнению школьников, менее сложны операции по обобщению и систематизации знаний по физике. Вероятно, они часто фиксируются на запоминании фактов, законов, правил в ущерб обдумыванию их проявлений, ограничений, сущности.

Педагоги четко видят причинно-следственные связи между успехом учения и наличием когнитивных компетенций, отмечая проблемы концептуализации при выполнении заданий (Teodorescu, Bennholda, Feldman, Medskerb, 2014). Наиболее легкими они считают устные ответы и выполнение лабораторных работ, однако у обучающихся возникают явные проблемы с формулированием выводов по результатам.

Различаются оценки педагогами и школьниками сложности действий при изучении математики. Сложными оказываются аналитические действия: 57 % преподавателей относят к ним анализ графических заданий или результатов, 53 % — решение уравнений. 49 % педагогов и 14 % школьников считают, что для успеха решения задач важны навыки выражения одной из величин. Наименее трудными учителя считают устные ответы по математике и построение графиков.

Прослеживается общая тенденция ориентации школьников на репродуктивный уровень обучения или на наиболее ясные и запоминающиеся процедуры и алгоритмы действий.

При количественном анализе востребованности когнитивных компетенций обнаруживается абсолютный приоритет способности к самостоятельному мышлению с возможностью применения на практике умений и навыков.

Педагоги последовательно связывают успех в учении с общекогнитивными способностями и навыками школьников: предвидением возможных проблем при выполнении учебных заданий, анализом своих и чужих ошибок; способностью к рациональному и логическому мышлению; навыками систематизации данных и умениями делать выводы.

Обучающиеся на второе место по значимости выводят навыки быстрого переключения между видами когнитивной деятельности при учебной работе и не придают значения склонности к проверке идей опытным путем, способности к быстрым и решительным действиям и выводам. На мнения учеников, по-видимому, влияют субъективные психологические факторы, например, недостаточность адекватной саморефлексии даже у старших школьников, что диктует необходимость внешней регуляции когнитивного развития обучающихся, а также перемещение сферы действия людей из реального мира в виртуальный. Можно ожидать, что наблюдаемые тенденции будут и далее углубляться.

Заключение. Представленные в работе данные позволяют проектировать учебный процесс в современных условиях с учетом точек зрения учащихся и педагогов на проблемы и потребности в развитии когнитивно насыщенных компетенций при изучении математики и физики (систематизация и анализ информации) с учетом сложившегося «профиля» отношений и мнений; возможность «строить», а не «ломать» личные навыки и опыт обучения учащихся.

Для осознанного формирования когнитивных навыков часто рекомендуют следующие средства и методы: увеличение доли экспериментальных и исследовательских заданий, стимулирующих познавательную деятельность в сочетании с критическим мышлением и оценкой собственных действий и заключений, в связи с чем происходит стыковка задач формирования когнитивных навыков и научной грамотности (Vieira, Tenreiro-Vieira, 2016; Mutmainah, Taruh, Abbas, Umar, 2019); вовлечение учащихся в процесс совместного конструирования знаний на базе современных цифровых технологий; проблемное обучение, стимулирующее построение гипотез, выработку критериев и аргументов, планирование этапов решения проблем; смешанное обучение с управляемыми учебно-научными запросами для профильных ФМ-дисциплин (Mutmainah, Taruh, 2019), когда обучающиеся (особенно с высокой познавательной активностью, предпочитающие сложные задания, которые нужно «победить», а не избежать), используя все доступные сред-

ства, включая онлайн-инструменты и источники, лабораторную базу, решают проблемы, поставленные преподавателем; усиление эмоционального компонента для формирования необходимых компетенций с опорой на мотивацию, обеспечение интереса к познанию и осознанию ценности когнитивных навыков и их саморазвитию (Саксонова, Чумак, 2006; Teodorescu, Bennholda, Feldman, Medskerb, 2014; Mutmainah, Taruh, Abbas, Umar, 2019; Nikulova, Bobrova, 2021).

Очевидно, однозначных рецептов целенаправленного формирования когнитивных навыков не существует. Этому препятствуют и индивидуальные стили учения, которые формируются не только в ходе прямого обучения, но и под воздействием общего фона социальной среды. В условиях ее цифровизации происходит ощутимый сдвиг профилей когнитивных компетенций в сторону виртуальных действий. Задачей современного образования является преодоление разрыва между навыками мыслить и способностью действовать, удержание процесса обучения в сфере создания для обучающихся эффективных стимулов и мотивов действовать и мыслить с последующим действием.

Реализация поставленной задачи возможна путем создания планомерного и целенаправленного обучения школьников навыкам самостоятельного, рационального и логического мышления, формирования способностей применять полученные знания и умения на практике. Решение данной задачи возможно на основе использования технологии сотрудничества, позволяющей организовать групповую работу учащихся с распределением ролевых функций (лидер, экспериментатор, аналитик и т. п.); «перевернутого» обучения, предполагающего самостоятельное получение новых знаний с их последующей коррекцией на уроке в процессе дискуссий, анализа и систематизации; IT-технологий, позволяющих детально изучать объекты, процессы и явления, исследуя их модели.

Исследование успешности формирования когнитивных навыков при использовании указанных технологий может оказаться наиболее перспективным.

Авторы также предполагают расширение аудитории опросной базы с выделением возрастных групп обучающихся. Особенный интерес представляет, по-видимому, сравнение мнений о важности когнитивных компетенций обучающихся выпускных (9 и 11) и промежуточных (8 и 10) классов. У таких учеников формирование когнитивных компетенций может быть особенно успешным, а результаты позволят использовать эти компетенции в более жестких условиях подготовки к ГИА.

Список источников

1. Батаева Е. В. Когнитивные и метакогнитивные способности обучающихся в контексте smart-образования // Образование и наука. — Т. 21, № 4. — 2019. — С. 36–59.
2. Боброва Л. Н., Жигаленко С. Г., Никулова Г. А. Проблемы когнитивно-ориентированного обучения школьной физике // Наука и школа. — 2019. — № 4. — С. 61–74.
3. Божко Е. М., Ильнер А. О. Компетентностный подход в России и за рубежом: исторические и теоретические аспекты // Мир науки. Сер. «Педагогика и психология». — 2019. — Т. 7, № 1. — 10 с. — URL : <https://mir-nauki.com/PDF/38PDMN119.pdf> (дата обращения: 20.04.2022).
4. Добрякова М. С. Навыки XXI века в практиках и оценках учителей : итоги Всерос. опроса. — М.: Высш. шк. экономики, 2018. — URL : <https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/dda/ddaecdfc8d73c70c2a4cc368bd38ad5.pdf> (дата обращения: 15.04.2022).
5. Меркулов И. П. Когнитивные способности. — М., 2005. — 182 с.
6. Позолотина М. П. Методика освоения норм физического мышления учащимися основной школы в условиях дополнительного дистанционного образования : дис. ... канд. пед. наук. — 2017. — 159 с.
7. Саксонова Л. П., Чумак Н. Ф. Профильное обучение физике как педагогическая проблема // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. «Психолого-педагогические науки». — 2006. — № 47. — С. 155–161.
8. Ardura D., Pérez-Bitrián A. Motivational pathways towards academic achievement in physics & chemistry: a comparison between students who opt out and those who persist // Chemistry Education Research Practice. — 2019. — Vol. 20, N 3. — Pp. 618–632.

9. Coyle Th. R. Tech tilt predicts jobs, college majors, and specific abilities: Support for investment theories. *Intelligence*. — Vol. 75. — 2019. — Pp. 33–40.
10. Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C., Barron B., Osher D. Implications for educational practice of the science of learning and development // *Applied Developmental Science*. — 2020. — Vol. 24, N 2. — Pp. 97–140.
11. Marzano R. J. and Kendall J. S. *The New Taxonomy of Educational Objectives*. — 2nd ed. — Thousands Oaks : Corwin Press, 2007. — 209 p. — URL : <http://www.ifeet.org/files/The-New-taxonomy-of-Educational-Objectives.pdf> (accessed: 20.04.2022).
12. Mergel B. *Instructional Design & Learning Theory*. — 1998. — 27 p. — URL : <https://etad.usask.ca/802papers/mergel/brenda.htm> (accessed: 05.12.2021).
13. Mutmainah M., Taruh E., Abbas N. & Umar M. K. The influence of blended learning-based guided inquiry learning model and self efficacy on students' scientific literacy // *European Journal of Education Studies*. — 2019. — Vol. 6, Iss. 6.— Pp. 137–150.
14. Nikulova G., Bobrova L. Análise de habilidades cognitivas para aprendizagem de ciência, tecnologia, engenharia e matemática: dois pontos de vista, duas opiniões // *Periódico Tchê Química*. — 2021. — Vol. 18, Iss. 37. — Pp. 241–257.
15. Teodorescu R. E., Bennholda C., Feldman G., Medsker L. Curricular Reforms that Improve Students' Attitudes and Problem-Solving Performance // *European Journal of Physics Education*. — 2014. — Vol. 5, Iss. 1. — Pp. 15–44.
16. Vieira R. M., Tenreiro-Vieira C. Fostering scientific literacy and critical thinking in elementary science education // *International Journal of Science and Mathematics Education*. — 2016. — N 14 (4). — Pp. 659–680.
17. Yuliati L., Fauziah R. and Hidayat A. Student's critical thinking skills in authentic problem based learning // 4th International Seminar of Mathematics, Science and Computer Science Education IOP Publishing IOP Conf. Ser. "Journal of Physics: Conferences Series 1013". — 2018. — 10 p.

References

1. Bataeva E. V. Learners' Cognitive and Metacognitive Abilities in the Context of Smart Education. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2019, vol. 21, no. 4, pp. 36–59. (In Russian).
2. Bobrova L. N., Zhigalenko S. G., Nikulova G. A. Cognitive Learning for Physics in Schools. *Nauka i shkola* [Science and School]. 2019, no. 4, pp. 61–74. (In Russian).
3. Bozhko E. M., Il'ner A. O. Competence Approach in Russia and Abroad: Historical and Theoretical Aspects. *Mir nauki. Serija "Pedagogika i psihologija"* [World of Science. Pedagogy and Psychology series]. 2019, vol. 7, no. 1, 10 p. URL : <https://mir-nauki.com/PDF/38PDMN119.pdf> (accessed: 20.04.2022). (In Russian).
4. Dobrjakova M. S. *Navyki XXI veka v praktikah i ocnkah uchitelej : itogi Vserossijskogo oprosa* [Skills of the 21st Century in Teachers' Work: an All-Russian Survey]. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2018, URL : <https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/dda/ddaecdfc8d73c70c2a4cc368bd38ad5.pdf> (accessed: 15.04.2022). (In Russian). (In Russian).
5. Merkulov I. P. *Kognitivnye sposobnosti* [Cognitive Abilities]. Moscow, 2005, 182 s.
6. Pozolotina M. P. *Metodika osvoenija norm fizicheskogo myshlenija uchaschimisja osnovnoj shkoly v uslovijah dopolnitelnogo distancionnogo obrazovanija* [Methodology of Learners' Physical Thinking in the Conditions of Extracurricular Distance Learning]. 2017, 159 s. (In Russian).
7. Saksonova L. P., Chumak N. F. Physics Education as a Pedagogical Problem. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. Serija "Psihologo-pedagogičeskie nauki"* [Bulletin of Samara State Technical University. Psychology and Pedagogy series]. 2006, no. 47, pp. 155–161. (In Russian).
8. Ardura D., Pérez-Bitrián A. Motivational Pathways towards Academic Achievement in Physics & Chemistry: a Comparison between Students Who Opt out and Those Who Persist. *Chemistry Education Research and Practice*. 2019, Vol. 20, no. 3, pp. 618–632.
9. Coyle Th. R. Tech Tilt Predicts Jobs, College Majors, and Specific Abilities: Support for Investment Theories. *Intelligence*. 2019, vol. 75, pp. 33–40.
10. Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C., Barron B., Osher D. Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*. 2020, Vol. 24 (2), no. 2, pp. 97–140.

11. Marzano R. J. and Kendall J. S. *The New Taxonomy of Educational Objectives*, 2nd ed, Thousands Oaks : Corwin Press, 2007, 209 p, URL : <http://www.ifeet.org/files/The-New-taxonomy-of-Educational-Objectives.pdf> (accessed: 20.04.2022).
12. Mergel B. *Instructional Design & Learning Theory*. 1998, 27 p. URL : <https://etad.usask.ca/802papers/mergel/brenda.htm> (accessed: 05.12.2021).
13. Mutmainah M., Taruh E., Abbas N. & Umar M. K. The Influence of Blended Learning-based Guided Inquiry Learning Model and Self Efficacy on Students' Scientific Literacy. *European Journal of Education Studies*. 2019, vol. 6, iss. 6, pp. 137–150.
14. Nikulova G., Bobrova L. Análise de habilidades cognitivas para aprendizagem de ciência, tecnologia, engenharia e matemática: dois pontos de vista, duas opiniões. *Periódico Tchê Química*. 2021, vol. 18, iss. 37, pp. 241–257. (In Spanish).
15. Teodorescu R. E., Bennholda C., Feldman G., Medskerb L. Curricular Reforms that Improve Students' Attitudes and Problem-Solving Performance. *European Journal of Physics Education*. 2014, vol. 5, iss. 1, pp. 15–44.
16. Vieira R. M., Tenreiro-Vieira C. Fostering Scientific Literacy and Critical Thinking in Elementary Science Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2016, no. 14 (4), pp. 659–680.
17. Yuliati L., Fauziah R. and Hidayat A. Student's Critical Thinking Skills in Authentic Problem Based Learning. *4th International Seminar of Mathematics, Science and Computer Science Education IOP Publishing IOP Conf. Ser. "Journal of Physics: Conferences Series 1013"*. 2018, 10 p.

Информация об авторах

Боброва Любовь Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики и физики Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского.

Николова Галина Анатольевна — кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры информатики, информационных технологий и защиты информации Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского.

Information about the authors

Bobrova Lyubov Nikolayevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Mathematics and Physics at Lipetsk State Pedagogical University named for P. P. Semyonov-Tyan-Shansky.

Nikulova Galina Anatolyevna — Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Informatics, Information Technology and Information Security at Lipetsk State Pedagogical University named for P. P. Semyonov-Tyan-Shansky.

Статья поступила в редакцию 21.04.2022; одобрена после рецензирования 28.06.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 21.04.2022; approved after reviewing 28.06.2022; accepted for publication 19.10.2022.

Научная статья

УДК 378.14:070

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.011

Мотивационная готовность к профессиональной деятельности студентов-журналистов на разных этапах обучения в вузе

Дзвоник Вероника Петровна

Кемеровский государственный университет

Кемерово, Россия

veronika_dzv0nik@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается мотивационная готовность как один из структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности.

Формирование данного компонента готовности происходит в рамках учебной деятельности и тесно связано с возникающей в процессе получения знаний мотивацией. Именно она становится ключевым фактором, влияющим на выбор человеком вуза, направления подготовки, места работы и т. д.

В представленном исследовании к содержательным характеристикам мотивационной готовности отнесены мотивация внутренняя и внешняя с учетом положительного и отрицательного полюса.

Эмпирические данные, полученные в ходе исследования, организованного на площадке института филологии, иностранных языков и медиакоммуникаций Кемеровского государственного университета, свидетельствуют о преобладании у студентов-журналистов на разных этапах обучения в вузе внешней положительной мотивации к профессиональной деятельности, связанной с внешними стимулами: оценками, поощрениями, похвалой и т. п. Они прежде всего нацелены на достижение результата, а сам процесс имеет второстепенное значение.

Для повышения внутренней мотивации студентов к профессиональной деятельности, их внимания к процессу, интереса к происходящему авторами рекомендовано включать в образовательный процесс элементы игры, а также психологическую инициацию — погружение в учебный процесс или внеучебную деятельность с наделением студентов правами и обязанностями.

Ключевые слова: психологическая готовность, мотивация, мотивационная готовность, внешняя мотивация, внутренняя мотивация, инициация, журналистика, студенты, психология, педагогика.

Для цитирования: Дзвоник В. П. Мотивационная готовность к профессиональной деятельности студентов-журналистов на разных этапах обучения в вузе // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 106–112. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.011.

Original article

Developing Novice Journalists' Motivational Readiness to Professional Activities

Dzvonik Veronika Petrovna

Kemerovo State University

Kemerovo, Russia

veronika_dzv0nik@mail.ru

© Дзвоник В. П., 2022

Abstract. The article focuses on motivational readiness as a component of psychological readiness to professional activities.

Motivational readiness as a component of psychological readiness to professional activities is formed in the learning environment and is tightly connected with learning acquisition. It is a key factor predetermining the choice of major subjects, universities, workplaces, etc.

The author speaks about such content characteristics of motivational readiness as intrinsic motivation and extrinsic motivation (both positive and negative motivation).

The empirical research conducted at the Institute of Philology, Foreign Languages and Media Communication at Kemerovo State University shows that novice journalists are largely motivated by positive external stimuli: grades, awards, praise, etc. Novice journalists are interested in the result of learning rather than in the process of learning.

In order to enhance students' intrinsic motivation, to ensure their involvement in the process of learning, the author suggests using games and role-play simulations.

Key words: psychological readiness, motivation, motivational readiness, extrinsic motivation, internal motivation initiation, journalism, students, psychology, pedagogy.

For citation: Dzvонik V. P. Developing Novice Journalists' Motivational Readiness to Professional Activities // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 4 (64), pp. 106–112. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.011.

Введение. В настоящее время одной из базовых категорий, описывающих психическую реальность и образующих связь в паре «состояние — процесс», становится готовность к профессиональной деятельности, которая исторически рассматривалась в основном в качестве состояния предрасположенности и внутренней готовности к определенной активности.

По мнению Н. Д. Левитова, готовность следует понимать как психическое состояние, с одной стороны детерминированное условиями осуществляемой деятельности, а с другой — определяемое индивидуальной организацией субъекта деятельности (Левитов, 1964).

Многие исследователи предлагают для определения готовности набор синонимических понятий, в отдельных случаях отождествляя изучаемые феномены. Согласно точке зрения В. А. Ядова, готовность сопоставима с уровнем ценностных ориентаций (Ядов, 1965). В. Н. Мясищев предлагает рассматривать готовность как некоторое отношение к деятельности (Мясищев, 1995). Д. Н. Узнадзе, сопоставляя понятия «установка» и «психологическая готовность», предлагает понимать под установкой готовность к определенной форме реагирования (Узнадзе, 1961).

По мнению М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича, психологическая готовность является психическим состоянием предрасположенности личности к дальнейшим действиям, которое включает в себя мотивационный, познавательный, эмоциональный и волевой компоненты: убеждения, суждения, отношения, мотивы и чувства личности (Дьяченко, Кандыбович, 1976). А. А. Деркач считает, что она представляет собой демонстрацию личностных свойств и включает когнитивный, эмоциональный и мотивационный компоненты (Деркач, 2004).

К определяющим компонентам психологической готовности к профессии относится мотивационный. И. В. Лаврентьева полагает, что мотивация является одним из основных личностных качеств, необходимых для профессиональной деятельности, и показателем успешности будущего специалиста (Лаврентьева, Игнатенко, 2015). Среди опрошенных в 2021 году 50 % первокурсников российских вузов (Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, Калининград; Российского государственного гуманитарного университета, Москва; Кемеровского государственного университета, Кемерово) в числе факторов, оказывающих влияние на выбор профессии, называют наличие внутренней готовности (способности, мотивы); 32,9 % — жизненные обстоятельства, 9,8 % — роль родителей, учителей, знакомых; 7,3 % — влияние книг и фильмов (Морозова, Дзвоник, 2021).

Ученые предлагают различные толкования мотивационной готовности.

Б. А. Агеевым она определяется как совокупность психических личностных образований, которые проявляются в заданных обстоятельствах и оказывают влияние на поведение личности и осуществление деятельности (Агеев, 1994); В. Н. Кормаковой — как совокупность внешних и внутренних мотивов (Кормакова, 2000).

Мотивационный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности включает совокупность интенций, иерархию мотивов, перечень установок, систему ценностных ориентаций, которые влияют на результативность овладения необходимыми умениями и навыками профессиональной деятельности. По мнению В. А. Сластёнина, важно сформировать не только положительное отношение к профессии и желание ею овладеть, но и обеспечить развитие осознанного и осмысленного отношения к собственной активности в определенной профессиональной сфере с учетом собственных стремлений и достигнутых результатов. Именно стремление к достижению целей профессионального развития способствует обогащению опыта в процессе подготовки специалистов (Сластёнин, 2004).

Развитие содержательных характеристик мотивационного компонента психологической готовности к профессиональной деятельности осуществляется в рамках учебной и практической деятельности и неразрывно связано с динамическими трансформациями параметров мотивационной сферы личности. Мотивация имеет внутренние (субъективные) и внешние (объективные) детерминанты изменения. В процессе социализации необходимо тщательно анализировать происходящие в иерархии мотивов изменения, нейтрализуя избыточность внешнего влияния, что позволит прогнозировать позитивные изменения в направленности личности в целом, обеспечивая развитие интересов, нравственных принципов, самооценки и пр. (Ильин, 2008).

Применение технологий и приемов принуждения в процессе обучения негативно влияет на формирование и укрепление мотивации, поскольку в данном случае включение в обучение обусловлено внешней мотивацией: желанием/необходимостью избежать наказания или получить вознаграждение (Дьюи, 2000).

Нами оперативная готовность рассматривается как некоторая настройка на то, что предстоит сделать, предпринять, опираясь на интерпретацию готовности в исследованиях А. А. Ухтомского, связывавшего ее с механизмом, опирающимся на подвижность нервных процессов, которые обеспечивают переход от покоя к действию (Ухтомский, 1978), а мотивационный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности представляется важной составляющей в общей модели готовности, имеющей вариативные уровневые проявления на различных этапах профессионального становления личности.

Цель исследования — определить уровень мотивационной готовности к профессиональной деятельности студентов-журналистов на разных этапах обучения.

Гипотезы: 1) мотивационный компонент психологической готовности имеет вариативные уровневые проявления на различных этапах профессионального становления личности; 2) студентам направления «Журналистика» присущ меркантилизм (они нацелены на достижение результата, сам процесс имеет для них второстепенное значение).

Методы и методики исследования. При проведении исследования использованы методы анализа психолого-педагогической литературы, наблюдения за студентами в процессе работы над медиапроектами, тестирование с помощью диагностической методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. А. Реана (Реан, 2006), а также статистический метод (t-критерий Стьюдента для независимых выборок) для обработки полученных эмпирических данных.

Исследование мотивации к профессиональной деятельности, в котором приняли участие 75 студентов первого, второго и третьего курсов направления «Журналистика» в возрасте от 17 до 21 года, проходило на базе института филологии, иностранных языков и медиакоммуникаций Кемеровского государственного университета (КемГУ) в 2019–2021 годах.

Обсуждение основных результатов исследований. В результате исследования получены данные об уровне мотивации студентов-журналистов.

Авторы методики оптимальным мотивационным комплексом считают сочетание «Внутренняя мотивация > Внешняя положительная мотивация > Внешняя отрицательная мотивация (ВМ > ВПМ > ВОМ)» с преобладанием у студентов внутренней мотивации.

Полученные в ходе исследования данные позволили сделать вывод о наличии у обучающихся первого, второго и третьего курсов направления «Журналистика» Кемеровского государственного университета мотивационного комплекса «Внешняя положительная мотивация > Внутренней мотивации > Внешней отрицательной мотивации (ВПМ > ВМ > ВОМ)» и преобладании у них внешней положительной мотивации к профессиональной деятельности (рис.). Это свидетельствовало о том, что будущие журналисты были ориентированы на внешнее стимулирование профессиональной деятельности, в частности на положительную оценку со стороны преподавателей и профессионального сообщества, высокую зарплату, премии, награды и т. д. Значимой для них являлась не деятельность как таковая, а оценка итогового результата окружающими. Это можно связать с присущим студенческому периоду стремлением к перфекционизму, потребностью в признании через формальные показатели (оценки, поощрения, похвала и т. п.). Иными словами, студенты были нацелены на достижение результата, процесс же имеет для них второстепенное значение.

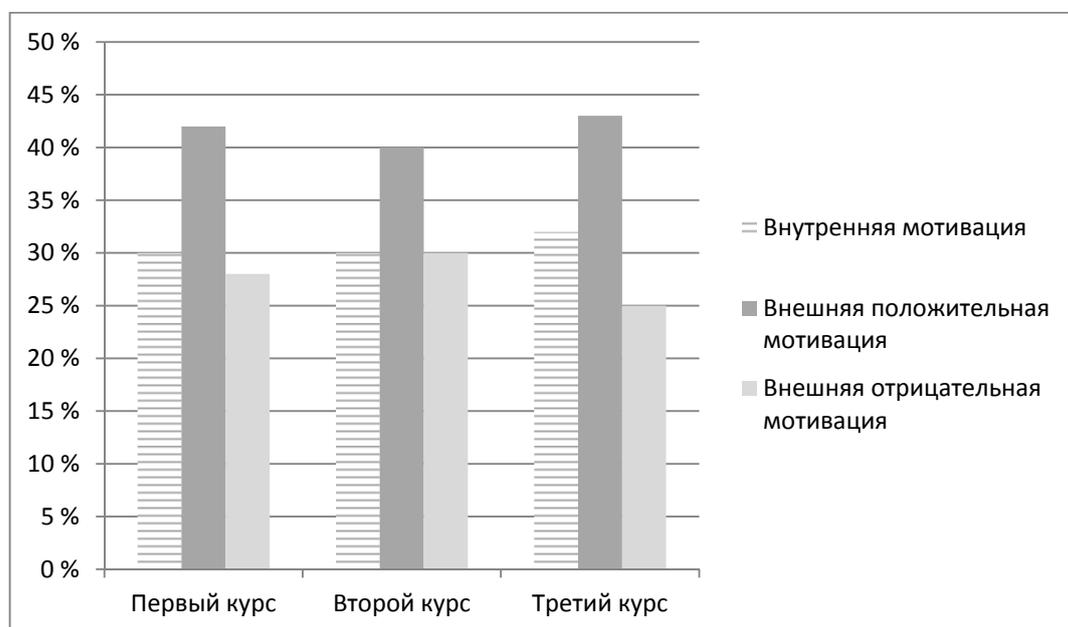


Рис. Выраженность показателей мотивационного компонента психологической готовности к профессиональной деятельности у студентов-журналистов разных курсов

Были обнаружены статистически значимые различия у студентов первого и второго курсов направления «Журналистика» по показателям выраженности внешней отрицательной мотивации на уровне $p \leq 0,05$ по ($t = 1,44, p = 0,076$) при отсутствии различий между их внутренней ($t = 0,68, p = 0,25$) и внешней положительной мотивацией ($t = 1,04, p = 0,15$) (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения показателей мотивационного компонента психологической готовности у студентов-журналистов первого и второго курсов

Показатели	Первый курс	Второй курс	t	p
Внутренняя мотивация	7,96	8,28	0,68	0,25
Внешняя положительная мотивация	11,48	10,88	1,04	0,15
Внешняя отрицательная мотивация	7,72	8,12	1,44	0,076

У студентов первого и третьего курсов направления «Журналистика» были выявлены статистически значимые различия по показателям внутренней мотивации ($t = 3,12$, $p = 0,001$) и внешней положительной мотивации ($t = 2,09$, $p = 0,02$) (табл. 2).

Студенты с внешней мотивацией были нацелены на оперативное выполнение учебных задач и получение соответствующего одобрения, стимул для них задавал преподаватель. Высокий показатель внутренней мотивации свидетельствовал о проявлении непосредственности человека, его стремлении к профессиональному росту, акцентировании внимания на деятельности и ее долгосрочных перспективах.

Таблица 2

Средние значения показателей мотивационного компонента психологической готовности у студентов-журналистов первого и третьего курсов

Показатели	Первый курс	Третий курс	t	p
Внутренняя мотивация	7,96	9,36	3,12	0,001
Внешняя положительная мотивация	11,48	12,72	2,09	0,02
Внешняя отрицательная мотивация	7,72	7,28	1,25	0,11

В ходе сравнения средних показателей мотивационного компонента готовности у студентов-журналистов второго и третьего курсов были выявлены статистически значимые различия по всем параметрам: внутренней мотивации ($t = 3,1$, $p = 0,001$), внешней положительной ($t = 4,15$, $p = 0,00006$) и внешней отрицательной мотивации ($t = 2,28$, $p = 0,013$) (табл. 3).

Таблица 3

Средние значения показателей мотивационного компонента психологической готовности у студентов-журналистов второго и третьего курсов

Показатели	Второй курс	Третий курс	t	p
Внутренняя мотивация	8,28	9,36	3,1	0,001
Внешняя положительная мотивация	10,88	12,72	4,15	0,00006
Внешняя отрицательная мотивация	8,12	7,28	2,28	0,013

К моменту окончания третьего курса студенты-журналисты, которым необходимо взаимодействовать с редакциями СМИ в рамках практик и творческих аттестаций к экзаменам, встречаются с равнодушием профессиональных корреспондентов, отсутствием наставников, критикой редакторов. Полученный опыт накладывает отпечаток на мотивацию студентов: с одной стороны, у них возрастает боязнь допустить ошибку и услышать в свой адрес критику, с другой — растет потребность в признании и одобрении со стороны профессионального сообщества.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, анализ содержательных характеристик мотивационного компонента психологической готовности к профессиональной деятельности у студентов первого, второго и третьего курсов направления «Журналистика» Кемеровского государственного университета выявил преобладание внешней положительной мотивации, связанной со стимулами, исходящими извне (оценки, поощрения, похвала и т. д.). Обучающиеся были нацелены на достижение результата, а сам процесс имел для них второстепенное значение.

Для повышения внутренней мотивации студентов к профессиональной деятельности, их внимания к процессу, интереса к происходящему и сопричастности можно реко-

мендовать включение в образовательный процесс элементов игры, а также психологическую инициацию, под которой понимается погружение в учебный процесс или внеучебную деятельность с наделением студентов правами и обязанностями.

В специально созданных игровых условиях студенты вместе с одноклассниками, с одной стороны, играют, с другой — по общепринятым канонам создают контент, соответствующий жанровой специфике, которой придерживаются средства массовой информации и пресс-службы. Применение инициации в специально организованных игровых условиях, будь то практико-ориентированные учебные дисциплины или внеучебная деятельность, оказывает значительное влияние на внутреннюю мотивацию студентов: повышает их заинтересованность учебной дисциплиной, позволяет знакомиться с будущей профессией на практике, получать экспертную оценку профессиональных журналистов, а также влияет на формирование личностных качеств, необходимых для выполнения будущей профессиональной деятельности.

Список источников

1. Агеев Б. А. Мотивационная готовность молодых офицеров к военной службе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1994. — 25 с.
2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. — М. ; Воронеж, 2004. — 752 с.
3. Дьюи Дж. Демократия и образование. — М., 2000. — 384 с.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. — Мн., 1976. — 25 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб. : Питер, 2008. — 512 с.
6. Кормакова В. Н. Формирование мотивационной готовности сельских школьников к фермерскому труду : дис. ... канд. пед. наук. — 2000. — 219 с.
7. Лаврентьева И. В., Игнатенко К. М. Выявление учебно-профессиональной мотивации в процессе обучения в вузе (на материале тестирования студентов-дефектологов 1–3 курсов) // Молодой ученый. — 2015. — № 6 (86). — С. 778–783.
8. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. — М. : Просвещение, 1964. — 264 с.
9. Морозова И. С., Дзвоник В. П. Роль проектной деятельности в формировании представлений о будущей профессии у студентов-журналистов // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2021. — № 2 (42). — С. 77–86.
10. Мясищев В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / под ред. А. А. Булаева. — Воронеж : Ин-т практ. психологии : Модэк, 1995. — 356 с.
11. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования : практикум. — СПб., 2006. — 255 с.
12. Слостенин В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие. — М. : Академия, 2004. — 480 с.
13. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. — Тбилиси : АН ГрузССР, 1961. — 210 с.
14. Ухтомский А. А. Избр. тр. — Л. : Наука : Ленинград. отд-е, 1978. — 175 с.
15. Ядов В. А. Труд и развитие личности. — Л. : Лениздат, 1965. — 192 с.

References

1. Ageev B. A. *Motivacionnaja gotovnost' molodyh oficerov k voennoj sluzhbe* [Novice Officers' Motivational Readiness to Military Service]. Moscow, 1994, 25 p. [In Russian].
2. Derkach A. A. *Akmeologicheskie osnovy razvitija professionala* [Acmeological Foundations for Professional Development]. Moscow, Voronezh, 2004, 752 p. [In Russian].
3. D'jui Dzh. *Demokratija i obrazovanie* [Democracy and Education]. Moscow, 2000, 384 p. [In Russian].
4. D'jachenko M. I., Kandybovich L. A. *Psihologicheskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti* [Psychological Problems Associated with Readiness]. Minsk, 1976, 25 p. [In Russian].
5. Il'in E. P. *Motivacija i motivy* [Motivation and Motives]. St. Petersburg, Peter Publ., 2008, 512 p. [In Russian].

6. Kormakova V. N. *Formirovanie motivacionnoj gotovnosti sel'skih shkol'nikov k fermerskomu trudu* [The Formation of Rural Schoolchildren's Motivational Readiness to Farming]. 2000, 219 p. [In Russian].
7. Lavrent'eva I. V., Ignatenko K. M. Investigating Academic and Professional Motivation in the Process of University Education (Testing Novice Speech Therapists). *Molodoj uchenyj* [Young Scientist]. 2015, no. 6 (86), pp. 778–783. [In Russian].
8. Levitov N. D. *O psichicheskikh sostojanijah cheloveka* [On Psychological States]. Moscow, Enlightenment Publ., 1964, 264 p. [In Russian].
9. Morozova I. S., Dzvоник V. P. The Role of Projects in Shaping Novice Journalists' Career Expectations. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Vocational Education in Russian and Aboard]. 2021, no. 2 (42), pp. 77–86. [In Russian].
10. Mjasishhev V. N. *Psichologija otnoshenij* [Relationship Psychology]. Bulaev A. A. (ed.). Voronezh, Institute of Applied Psychology Publ., Modjek Publ., 1995, 356 p. [In Russian].
11. Rean A. A. *Psichologija i psichodiagnostika lichnosti. Teorija, metody issledovanija* [Personality Psychology and Psychodiagnostics. Theory and Research Methods]. St. Petersburg, 2006, 255 p. [In Russian].
12. Slastjonin V. A. *Psichologija i pedagogika* [Psychology and Pedagogy]. Moscow, Academy Publ., 2004, 480 p. [In Russian].
13. Uznadze D. N. *Jeksperimental'nye osnovy psichologii ustanovki* [Experimental Foundations of Psychological Attitudes]. Tbilisi, Georgian Academy of Sciences Publ., 1961, 210 p. [In Russian].
14. Uhtomskij A. A. *Izbrannije trudy* [Selected Works]. Leningrad, Science Publ., 1978, 175 p. [In Russian].
15. Jadov V. A. *Trud i razvitie lichnosti* [Labour and Personality Development]. Leningrad, Lenizdat Publ., 1965, 192 p. [In Russian].

Информация об авторе

Дзвоник Вероника Петровна — аспирант института образования Кемеровского государственного университета.

Information about the author

Dzvonik Veronika Petrovna — Postgraduate of the Institute of Education at Kemerovo State University.

Статья поступила в редакцию 20.08.2022; одобрена после рецензирования 30.09.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 20.08.2022; approved after reviewing 30.09.2022; accepted for publication 19.10.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 113–119.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 4 (64), pp. 113–119.

Научная статья

УДК 159.9:378.14

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.012

Связь конфликтности и невротизации у студентов

Казаренков Вячеслав Ильич

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

vikprof2003@yandex.ru

Будянская Олеся Дмитриевна

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

olesya1598@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются проблемные вопросы психического здоровья и связанного с ним поведения студентов в процессах социального взаимодействия. Приводятся обоснования рисков развития невротических симптомов у студентов в силу стрессогенности студенческого периода и многообразия потенциально трудных ситуаций общения со сверстниками и субъектами более старшего возраста.

Цель исследования заключалась в установлении направленности и силы связи между невротизацией и конфликтностью у студентов с учетом их пола и курса обучения. Достижение цели осуществлялось путем реализации эмпирического исследования с применением методов тестирования и последующей статистической обработки результатов диагностики, в результате чего были выявлены признаки невротизации и уровни конфликтности студентов.

Охарактеризованы уровни выраженности признаков невротизации у студентов филологического факультета. Определены показатели склонности будущих специалистов к конфликтности в социальном взаимодействии. Раскрыто содержание и направленность корреляционных связей между признаками невротизации и конфликтностью студентов с учетом пола и курса обучения.

Выявлено существование межполовых различий в уровне невротизации: выраженность аффективных и соматических симптомов у девушек выше в сравнении с юношами. Доказано существование различий в уровне невротизации и конфликтности у студентов разных курсов обучения: студенты-первокурсники в большей мере, чем четверокурсники, подвержены риску возникновения невротических реакций и проявлению конфликтности во взаимодействии с другими людьми.

Полученные факты доказывают необходимость дальнейшего углубленного изучения феноменов невротизации и конфликтности у студентов с учетом всех факторов, оказывающих влияние на характер и направленность их связи.

Ключевые слова: конфликтность во взаимодействии, невротизация, когнитивные, аффективные и соматические симптомы.

Для цитирования: Казаренков В. И., Будянская О. Д. Связь конфликтности и невротизации у студентов // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 113–119. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.012.

Original article

The Interconnection between Conflict and Neurotic Behaviour in University Students

Kazarenkov Vyacheslav Ilyich

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

Budyanskaya Olesya Dmitriyevna

People's Friendship University of Russia
Moscow, Russia
olesya1598@mail.ru

Abstract. The article focuses on mental problems prevalent in university students and students' behavioural patterns related to with these mental conditions. The article substantiates risks associated with neurotic behaviour in university students, who are exposed to different combinations of social stressors when communicating with peers and older people.

The aim of the research is to investigate the interconnections between neurotic and conflict behaviour in differently-aged university students of both genders. The authors use empirical research, tests, and statistical analysis in order to investigate various attributes of neuroticism and conflict behaviour in students.

The article characterizes different attributes of neuroticism and conflict behaviour in novice philologists. It uncovers a correlation between neurotic and conflict behaviour in differently-aged students of both genders.

The authors maintain that affective and somatic symptoms are more pronounced in female students than in male students. The authors also maintain that first-year students are more prone to neurotic reactions and conflict behaviour than fourth-year students.

The obtained results underline the necessity of further investigation of factors related to neuroticism and conflict behaviour in university students.

Key words: conflict interaction, neuroticism, cognitive, affective and somatic symptoms.

For citation: Kazarenkov V. I., Budyanskaya O. D. The Interconnection between Conflict and Neurotic Behaviour in University Students // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 4 (64), pp. 113–119. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.012.

Введение. Проблема психического здоровья и эмоционального благополучия человека в период юности имеет особую социальную значимость, поскольку субъект активно формируется как специалист в некоторой профессиональной сфере, а также как будущий семьянин и гражданин своей страны.

Сложности студенческого периода, множество задач, подготовка девушек и юношей к разным социальным ролям традиционно изучались психологами. Однако до последних лет исследователи описывали прежде всего проблемы в сфере учебно-профессиональной деятельности и личностного становления, а вопросы особенностей эмоциональной сферы студентов, нарушений их эмоционального здоровья, признаков невротизации не являлись объектом пристального изучения. Вместе с тем индивидуальные черты темперамента, типические свойства нервных процессов, эмоциональной сферы (тревожность, ипохондричность, раздражительность, склонность к депрессии и др.) являются значимыми возможными преградами в успешном освоении компетенций в тех или иных областях жизни, практики, учебы (Казаренков, Карнелович, 2022).

Общение как специфический вид активности пронизывает все виды деятельности субъекта. Студенту необходимо учиться заводить знакомства, поддерживать доверительную атмосферу, организовывать общение, углублять близкие отношения. Вместе с тем одной из самых актуальных является проблема конфликтов в юношеской среде. Их причины могут находиться во внешних обстоятельствах и объясняться ограниченностью ресурсов, конкуренцией в тех или иных сферах интересов и задач студентов, но могут и иметь внутренне обусловленные причины — индивидуальные характеристики, особенности человека как уникального носителя «сплава» индивидных, субъектных и личностных черт (Казаренков, Карнелович, Казаренкова, 2021). Такими уникальными свойствами могут быть типологические свойства нервной системы, акцентуированные черты характера, индивидуальные свойства эмоциональной сферы, отраженные в следующих свойствах: склонности к тревоге, иппохондрии и паранойе, обсессивно-компульсивным реакциям и др. (Гурвич, 1999). Наш интерес вызвала проблема невротизации личности и ее связь с конфликтностью у студентов в силу ее высокой актуальности и недостаточно глубокой исследованности на эмпирическом уровне.

Термин «невротизация» в зарубежной психологии личности раскрывается через категорию неспособности субъекта эффективно и адаптивно регулировать возможные эмоции отрицательной модальности, сочетающиеся со склонностью к негативному типу атрибуции, самообвинению (Carver, Scheier, 1990).

В отечественной науке проблема невротизации личности активно изучается преимущественно в клинической и дифференциальной психологии. Так, под руководством Л. И. Вассермана разработана методика-опросник, в которой высокий уровень невротизации как комплексного свойства свидетельствует о низком пороге раздражительности и явно выраженной эмоциональной возбудимости индивида, доминировании переживаний негативного тона, прежде всего тревожности, напряженности, беспредметного беспокойства, с завышенными притязаниями и фрустрированностью, чрезмерной сфокусированностью на себе, своих соматически-физиологических ощущениях и личностных недостатках, имеющих как объективную, так и субъективную, «надуманную» основу (Вассерман, Абабков, Трифонова, 2010). Вследствие невротизации субъект испытывает трудности в самопрезентации, характеризуется как застенчивый, робкий в общении и зависимый от мнения и оценок окружающих. Низкий уровень невротизации характеризует личность с высокой эмоциональной устойчивостью в стрессовых ситуациях, доминированием положительно окрашенных переживаний, оптимистично относящуюся к повседневным проблемам, с чувством собственного достоинства, в общении не испытывающую затруднений и проявляющую субъектную позицию и независимость (Вассерман, Трифонова, Щелкова, 2011).

Под конфликтностью, согласно идее В. Ф. Ряховского и Е. П. Ильина, следует понимать мотивационную готовность субъекта в крайних случаях ее выраженности к стратегиям конкуренции и соперничества, а при меньшей степени сформированности — к игнорированию позиции собеседника, отрицанию возможности компромисса и уступок. Противоположный ему по стилю поведения субъект, наоборот, избегает явных противоречий, предпочитает не обозначать окружающим наличие проблемы, склонен к уступкам и избеганию, не отстаивает свое мнение независимо от правильности объективных претензий (Ильин, 2009). Если учитывать, что стиль поведения в конфликтных ситуациях уже складывается в юношеском возрасте и стремится к постоянству (Гришина, 2008), то важно понимать, какая детерминация стиля и индивидуально-личностные факторы, в том числе невротической природы, лежат в его основе.

Цель исследования. Нами проведено эмпирическое исследование, ориентированное на установление направленности и силы связи между невротизацией и конфликтностью у студентов с учетом их пола и курса обучения. Выборку составили 80 студентов (48 девушек и 32 юноши) филологического факультета Российского университета дружбы народов, среди которых были 45 студентов первых курсов и 35 — четвертых (выпускных) курсов бакалавриата.

В исследовании проверялись *гипотезы* о различиях в уровне склонности к конфликтности и признаков невротизации у студентов разных курсов и пола, а также наличие/отсутствие связей между изучаемым свойством личности и соответствующими невротическими реакциями.

Методы и методики исследования. Для выявления показателей признаков невротизации и уровня конфликтности студентов были применены методы тестирования и последующей статистической обработки результатов диагностики. Использовались шкала невротизации Л. И. Вассермана, опросник психопатологической симптоматики Н. В. Тарабриной и тест «Оценка уровня конфликтности личности» В. Ф. Ряховского. Для проверки главной гипотезы нашего эмпирического исследования о связи между конфликтностью личности и когнитивными, аффективными и соматическими симптомами невротизации был проведен корреляционный анализ по схеме, предложенной Ч. Спирменом.

Результаты исследования. Результаты корреляционного анализа признаков невротизации и конфликтности студентов женского пола представлены в таблице 1.

Расчеты показали наличие связей прямой направленности слабой и умеренной интенсивности между конфликтностью девушек-студенток и их повышенной эмоциональной возбудимостью, раздражительностью, легкой фрустрируемостью объективными и субъективными обстоятельствами, а также межличностной сензитивностью, свидетельствующих о риске невротизации их личности.

Таблица 1

Корреляции между показателями невротизации и конфликтности личности у студентов женского пола

Показатели невротизации	Показатели конфликтности
Межличностная сензитивность	0,428
Уровень невротизации	0,276

Примечание. В таблице представлены интеркорреляции, достигшие уровня значимости $p \leq 0,05$.

Эмоциональные реакции высокой интенсивности, связанные с обостренным чувством осознания девушками-студентками собственного «Я» и с их негативными ожиданиями относительно исхода межличностного взаимодействия и любых коммуникаций с другими людьми, выступают помехами в общении, оказываются связанными с конфликтностью, когда они на фоне эмоционального накала переживаний склонны раздражаться по малейшим поводам. Это может стать поводом для конфликта, обострения противоречий между двумя сторонами (Горянина, 2008).

Результаты корреляционного анализа связи невротизации и конфликтности у студентов мужского пола показали умеренные и высокие прямые связи между симптомами невротизации и конфликтностью в социальном взаимодействии (табл. 2).

Таблица 2

Связи невротизации и конфликтности личности у студентов мужского пола

Показатели невротизации	Показатели конфликтности
Соматизация	0,704
Паранойяльные симптомы	0,314
Уровень невротизации	0,699

Примечание. В таблице представлены интеркорреляции, достигшие уровня значимости $p \leq 0,05$.

Чем более выражены у юношей-студентов признаки соматических нарушений, а также неадекватные реальности идеи о негативном отношении к ним окружающих людей, которые «мешают» реализовывать каждодневные задачи, тем более высок у них риск конфликтности. Эмоциональная нестабильность, подозрительность, склонность к обвинению партнеров по взаимодействию, агрессивные вспышки являются причинами их конфликтности в ситуациях общения.

У студентов первого курса обучения обнаружена слабая прямая связь между конфликтностью и симптомами высокой сензитивности к оценкам окружающих и гипертрофированной потребностью в социальном успехе. Кроме того, чем выше у первокурсников склонность переживать по поводу будущего и прогнозировать возможные неудачи, тем ниже вероятность конфликтности в отношениях с другими путем соперничества и оппозиции, поскольку выявленная связь между тревожностью и конфликтностью имеет среднюю силу и обратную направленность (табл. 3).

Таблица 3

Связи невротизации и конфликтности у студентов первого курса обучения

Показатели невротизации	Показатели конфликтности
Тревожность	-0,584
Межличностная сензитивность	0,335
Уровень невротизации	0,576

Примечание. В таблице представлены интеркорреляции, достигшие уровня значимости $p \leq 0,05$.

У студентов, обучающихся на четвертом курсе, связь между общим индексом невротизации и конфликтности личности не достигла уровня статистической значимости, в то время как показатели отдельных психопатологических симптомов — паранойи, враждебности и межличностной сензитивности — умеренно и слабо коррелировали с конфликтностью личности (табл. 4).

Таблица 4

Связи невротизации и конфликтности у студентов четвертого курса обучения

Показатели невротизации	Показатели конфликтности
Паранойяльные симптомы	0,369
Межличностная сензитивность	0,299
Враждебность	0,347

Примечание. В таблице представлены интеркорреляции, достигшие уровня значимости $p \leq 0,05$.

Чем больше студенты выпускного курса бакалавриата были склонны к проявлению реакций агрессивной направленности в сочетании с повышенной чувствительностью к оценкам окружающих, раздражительностью, подозрительностью, негативизмом, тем выше были риски конфликтного поведения как устойчивого, стилевого свойства их личности.

Выводы. Полученные факты свидетельствуют о сложной связи между симптомами невротизации и конфликтности личности, а также о наличии таких опосредующих эту связь факторов, как пол и степень обучения.

Результаты исследования представляют особый интерес и могут быть полезны для вузовских психологов и педагогов, специалистов-практиков, интересующихся проблемами психического здоровья, и научных работников, изучающих детерминацию социального поведения субъектов.

Список источников

1. Вассерман Л. И., Абабков В. А., Трифонова Е. А. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика / под общ ред. Л. И. Вассермана. — СПб. : Речь, 2010. — 192 с.
2. Вассерман Л. И., Трифонова Е. А., Щелкова О. Ю. Психологическая диагностика и коррекция в соматической клинике : науч.-практ. рук. — СПб. : Речь, 2011. — 270 с.
3. Горянина В. А. Психология общения. — М. : Академия, 2002. — 416 с.
4. Гришина Н. В. Психология конфликта. — СПб. : Питер, 2008. — 544 с.
5. Гурвич И. Н. Социальная психология здоровья. — СПб. : С.-Петербург. гос. ун-т, 1999. — 1023 с.
6. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. — СПб. : Питер, 2009. — 576 с.
7. Казаренков В. И., Карнелович М. М. Источники и признаки стресса у студентов // Психолого-педагогический поиск. — 2022. — № 1. — С. 129–142.
8. 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.
9. Carver C. S., Scheier M. Principles of self-regulation: Action and emotion // Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior / E. T. Higgins, R. M. Sorrentino (Eds.). — 1990. — Vol. 2. — Pp. 3–52.

References

1. Vasserman L. I., Ababkov V. A., Trifonova E. A. *Sovladanie so stressom: teorija i psihodiagnostika* [Coping Strategies: Theory and Psychodiagnostics]. Vasserman L. I. (ed.). St. Petersburg, Speech Publ., 2010, 192 p. [In Russian].
2. Vasserman L. I., Trifonova E. A., Shhelkova O. Ju. *Psihologicheskaja diagnostika i korrekcija v somaticheskoi klinike* [Psychological Diagnostics and Correction of Somatic Symptom Disorders]. St. Petersburg, Speech Publ, 2011. 270 p. [In Russian].
3. Gorjanina V. A. *Psihologija obshhenija* [Psychology of Education]. Moscow, Academy Publ., 2002. 416 p. [In Russian].
4. Grishina N. V. *Psihologija konflikta* [Psychology of Conflict]. St. Petersburg, Peter Publ., 2008. 544 p. [In Russian].
5. Gurvich I. N. *Social'naja psihologija zdorov'ja* [Social Psychology of Health]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 1999. 1023 p. [In Russian].
6. Il'in E. P. *Psihologija obshhenija i mezhlíčnostnyh otnoshenij* [Psychology of Communication and Interpersonal Relationships]. St. Petersburg, Peter Publ., 2009. 576 p. [In Russian].
7. Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M. Causes and Signs of Stress in Students. *Psihologopedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2022, no. 1, pp. 129–142. [In Russian].
8. Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M., Kazarenkova T. B. The Interconnection between Students' Emotionality and their Behaviour Patterns in Interpersonal Conflicts. *Psihologopedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2021, no. 1, pp. 121–131. [In Russian].
9. Carver C. S., Scheier M. Principles of self-regulation: Action and emotion. *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior*. Higgins E. T., Sorrentino R. M. (eds.). 1990, vol. 2, pp. 3–52.

Информация об авторах

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

Будянская Олеся Дмитриевна — магистрантка второго курса филологического факультета специальности «Психология» Российского университета дружбы народов.

Information about the authors

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

Budyanskaya Olesya Dmitriyevna — Master Student of the Faculty of Philology at People's Friendship University of Russia.

Статья поступила в редакцию 05.10.2022; одобрена после рецензирования 10.10.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 05.10.2022; approved after reviewing 10.10.2022; accepted for publication 19.10.2022.

Научная статья

УДК 355.11-055.2(47)

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.013

**Факторы психологической готовности военнослужащих-женщин
к исполнению профессиональных обязанностей
в составе боевых подразделений войск
национальной гвардии Российской Федерации**

Сорокоумова Светлана Николаевна

Российский государственный социальный университет

Москва, Россия;

Новосибирский военный ордена Жукова институт

имени генерала армии И. К. Яковлева

войск национальной гвардии Российской Федерации

Новосибирск, Россия;

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск

национальной гвардии Российской Федерации

Санкт-Петербург, Россия

4013@bk.ru

Ерохина Яна Валерьевна

Новосибирский военный ордена Жукова институт

имени генерала армии И. К. Яковлева

войск национальной гвардии Российской Федерации

Новосибирск, Россия

erokhinajv@yandex.ru

Аннотация. В современной армии отмечается тенденция массового привлечения женщин к выполнению профессиональных обязанностей военнослужащих разных сфер занятости на контрактной основе. Вместе с тем успешное включение женщин в боевые роли и исполнение ими профессиональных обязанностей в составе боевых подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации может быть проблемой.

В статье представлены результаты психодиагностического исследования по выявлению ряда факторов психологической готовности, позволяющих женщинам эффективно интегрироваться в боевые подразделения войск национальной гвардии Российской Федерации.

Установлено, что женщины в большинстве случаев имеют разносторонние интересы, четкое представление о том, что значит жить интересно, и цели, к которым они идут. Внимание сконцентрировано на определенной жизненной программе, и они тратят свои силы не только на ее реализацию, но и на другие дела.

В ряду индивидуальных факторов психологической готовности военнослужащих-женщин к исполнению профессиональных обязанностей в составе боевых Росгвардии выделяется высокий или выше среднего уровень самоэффективности, гармоничный уровень самореализации.

С помощью критерия Пирсона выявлена статистически значимая тесная связь показателей шкал осознанности жизненных целей с показателем самоэффективности.

Большинство считает возможным для себя принимать участие в боевых действиях в составе боевых подразделений, направление в длительные командировки и выполнение своих должностных и служебных обязанностей в зоне активного ведения боевых действий. Вместе с этим более 1/3 военнослужащих-женщин не готовы принимать участие в боевых действиях

в составе боевых подразделений. В наибольшей степени мотивирует их на выполнение служебных обязанностей и участие в боевых действиях в составе боевых подразделений дополнительное материальное вознаграждение и желание самореализоваться.

Ключевые слова: Вооруженные Силы Российской Федерации, Росгвардия, женщина-военнослужащий, военная служба, психологическая готовность, психологические особенности.

Для цитирования: Сорокоумова С. Н., Ерохина Я. В. Факторы психологической готовности военнослужащих-женщин к исполнению профессиональных обязанностей в составе боевых подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 120–127. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.013.

Original article

Women Warriors' Psychological Readiness to Perform the Duties of the National Guard of the Russian Federation

Sorokoumova Svetlana Nikolayevna

Russian State Social University

Moscow, Russia

Novosibirsk Military Institute

named for Army General I. K. Yakovlev

Novosibirsk, Russia

St. Petersburg Institute of the National Guard Troops

of the Russian Federation

St. Petersburg, Russia

4013@bk.ru

Yerokhina Yana Valeryevna

Novosibirsk Military Institute

named for Army General I. K. Yakovlev

Novosibirsk, Russia

erokhinajv@yandex.ru

Abstract. In modern army there are a lot of women who perform their professional warrior duties in the armed forces. However, there are a lot of problems associated with female participation in the military service and their involvement in the National Guard of the Russian Federation.

The article presents the results of a psychodiagnostic research aimed at the investigation of psychological readiness which enables women to effectively serve in the National Guard of the Russian Federation.

In the majority of cases women have versatile interests and display a clear vision of life goals. They set priorities and manage to juggle multiple major goals and minor objectives.

Women warriors' psychological readiness to perform the duties of the National Guard of the Russian Federation is characterized by their high self-efficacy and harmonious self-implementation

The authors use the Pierson criterion to show a significant correlation between clearly defined life goals and self-efficacy.

The majority of women are ready to participate in military actions and to perform military tasks in different parts of the globe, to participate in military conflicts. However, 1/3 of women warriors are not ready to participate in military conflicts. Women warriors are largely motivated by monetary rewards and are driven by a desire to prove themselves.

Key words: Armed Forces of the Russian Federation, women warriors, military service, psychological readiness, psychological peculiarities.

For citation: Sorokoumova S. N., Yerokhina Y. V. Women Warriors' Psychological Readiness to Perform the Duties of the National Guard of the Russian Federation // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 4 (64), pp. 120–127. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.013.

Введение. Нет сомнения, что современные Вооруженные Силы Российской Федерации являются одной из мощнейших военных организаций в мире: численность армии России более 3,5 млн человек. Служат по контракту более 60 тыс. женского населения нашей страны, из которых 3 тыс. включены в офицерский состав (Рыков, 2019, с. 4).

В армии, как и в других профессиях, отдельные лица и группы развиваются, поддерживаются и оцениваются в отношении их комплексных способностей, включая физические, когнитивные и психологические, а также специфические навыки для командного функционирования. Разнообразие военных ролей отражает многие профессиональные условия и включает в себя сложный набор обязанностей, приоритетов и ограничений: от людей требуется, чтобы они были очень способными, стратегически адаптивными и подготовленными в соответствии с самыми высокими стандартами. Соответственно, персонал должен оставаться готовым к выполнению своей служебной роли с широким спектром возможностей часто в течение длительных периодов времени (Батыршина, Иванова, 2018, с. 24).

Длительное выполнение военнослужащими служебных обязанностей в сложных и экстремальных условиях может приводить к дезадаптации, снижению сопротивляемости организма, нервно-психическому перенапряжению и возникновению устойчивых негативных психических состояний. Устойчивость, способность преодолевать негативное влияние неудач и связанного с ними стресса на производительность представляет собой сложный процесс, включающий не только физиологию и психологию человека, но и влияние таких факторов, как пол, окружающая среда и обучение.

Проблема формирования психологической готовности военнослужащих к выполнению боевых задач по назначению является очень значимой, поскольку от нее напрямую зависит и эффективность служебной деятельности военнослужащих, и их личная безопасность (Симонович, 2020, с. 128). В связи с этим принципиальное значение приобретает анализ факторов психологической готовности военнослужащих-женщин к исполнению профессиональных обязанностей в составе боевых подразделений.

Привлечение женщин к исполнению профессиональных обязанностей в составе боевых подразделений вынуждает эти структуры соответствующим образом адаптироваться. Будучи особой, закрытой социальной системой с десятилетиями существовавшим набором predetermined социальных правил, воинское боевое подразделение (через своих нынешних и бывших членов) может воспринять включение в свой состав женщин-членов как опасный удар по своему социальному статус-кво (Болтаевский, 2017, с. 139), поэтому те часто сталкиваются с неприятием, отчуждением, предрассудками и дискриминацией в своих подразделениях. Например, некоторые солдаты-мужчины считают, что женщины усложняют обычный порядок, увеличивая их и без того высокую рабочую нагрузку (Цыренов, Морозова, 2020, с. 115). В разных армиях, благодаря отбору и обучению, новобранцы приходят, чтобы поддерживать определенный дух, который, по их мнению, соответствует военной карьере. Принятие женщин в этот коллектив создает меньшинство в традиционно мужской среде. Это может привести к уверенности в том, что в их профессии те стандарты оказались снижены и произошел отказ от традиций, что создает дополнительный источник социального стресса, который испытывают женщины-военнослужащие (Сорокоумова, Меркулов, 2022; Сорокоумова, Лаптев, 2020). Установлено, что, будучи субъектом профессиональной деятельности, военнослужащие-женщины ориентируются на мужское ролевое поведение, тем не менее их ожидает слабый профессионально-квалификационный рост (Симонович, 2020; Сорокоумова, Ерохина, 2021).

Важными являются факторы психологической готовности военнослужащих-женщин к исполнению профессиональных обязанностей в составе боевых подразделений, их личностные черты, а также набор предпочтений, ценностей и убеждений, которые отражаются на поведении. Фактические результаты исполнения профессиональных обязанностей зависят не только от объективных характеристик деятельности, но и от индивидуальных личностных факторов, самыми важными из которых могут выступать стратегии жизненных целей и ответственность за их достижение, глубина и осознанность жизненных целей, сила личности и самопонимание целесообразности выполнения женщинами служебных обязанностей в рамках службы в боевых подразделениях Росгвардии.

Значительная интеграция женщин в такие роли произошла совсем недавно, но ее значение возрастает. Феминизация вооруженных сил способствовала активизации научных исследований по проблемам военнослужащих-женщин (М. Бинкин, Е. Джексон, С. Енлоу, Д. Митчел, Д. Паркер, М. Растан, Н. Е. Симонович М. Яновиц и др.), хотя всестороннее исследование психологической готовности военнослужащих-женщин к исполнению профессиональных обязанностей в составе боевых подразделений, понимание ими необходимости выполнять определенные служебные обязанности еще предстоит провести.

Целью исследования стало выявление факторов индивидуальной психологической готовности военнослужащих-женщин к исполнению ими профессиональных обязанностей в составе боевых подразделений войск национальной гвардии РФ.

Методики исследования. В исследовании были использованы методика «Осознанность жизненных целей» (Е. А. Карапешт) и «Шкала общей самооффективности» (Р. Шварцер, М. Ерусалем), направленные на оценку уровня осознанности личности при формировании жизненных целей и степени самооффективности, то есть веры в собственные способности и возможность собственного успеха, а также специально разработанная анонимная анкета-опросник о целесообразности назначения военнослужащих-женщин на должности в боевые подразделения. Статистическая обработка результатов проводилась с помощью SPSS Statistics v. 22.

В исследовании приняли участие 200 военнослужащих женского пола в возрасте от 23 до 45 лет, имевшие стаж службы в разных подразделениях национальной гвардии РФ более 3 лет. К исследованию был привлечен личный состав управлений, войсковых комендатур, медицинских пунктов, рот обеспечения боевой службы воинских частей Росгвардии в должности рядового состава, прапорщиков, офицеров.

Результаты и их обсуждение. С помощью методики «Осознанность жизненных целей» было выявлено гармоничное развитие большинства опрошенных женщин с высокими баллами по шкале Б и низкими по шкале А. Так, 83,5 % из них имели разносторонние интересы и четкое представление о том, что значит жить интересно; внимание 70 % женщин было сконцентрировано на определенной жизненной программе.

У 16,5 % военнослужащих-женщин были заниженные запросы, проведение своего досуга без какой-либо пользы для себя; 26 % женщин любили работать, но свободное время предпочитали проводить в одиночестве; 4 % отдавали предпочтение развлечениям (рис. 1).

С помощью «Шкалы общей самооффективности» у 1,5 % обследованных военнослужащих-женщин была выявлена низкая, у 23,5 % — средняя, у 32 % — высокая самооффективность, у 2,5 % — самооффективность ниже, у 40,5 % — выше средней (рис. 2). Женщины с высокой самооффективностью, как правило, были способны точно оценивать свою работу; не слишком критичны и не слишком позитивны, но способны реально оценивать себя, чтобы стремиться к самосовершенствованию; устойчивы к невзгодам и стрессу, стремились к здоровому образу жизни, повышению производительности труда; отличались решимостью и настойчивостью, помогающими преодолевать препятствия, которые мешают использовать врожденные способности для достижения целей, что давало им преимущества в повседневной жизни.

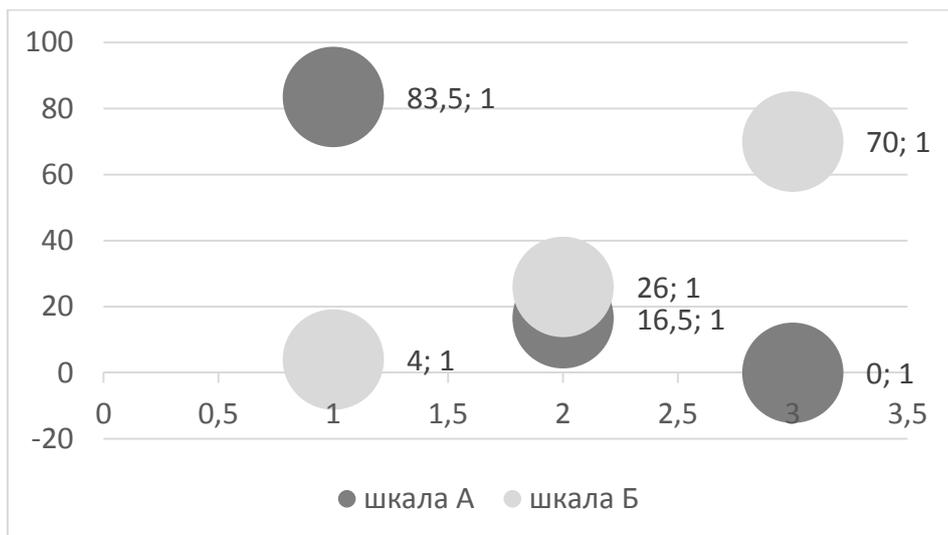


Рис. 1. Показатели шкал осознанности жизненных целей у военнослужащих-женщин в войсках Росгвардии, в %

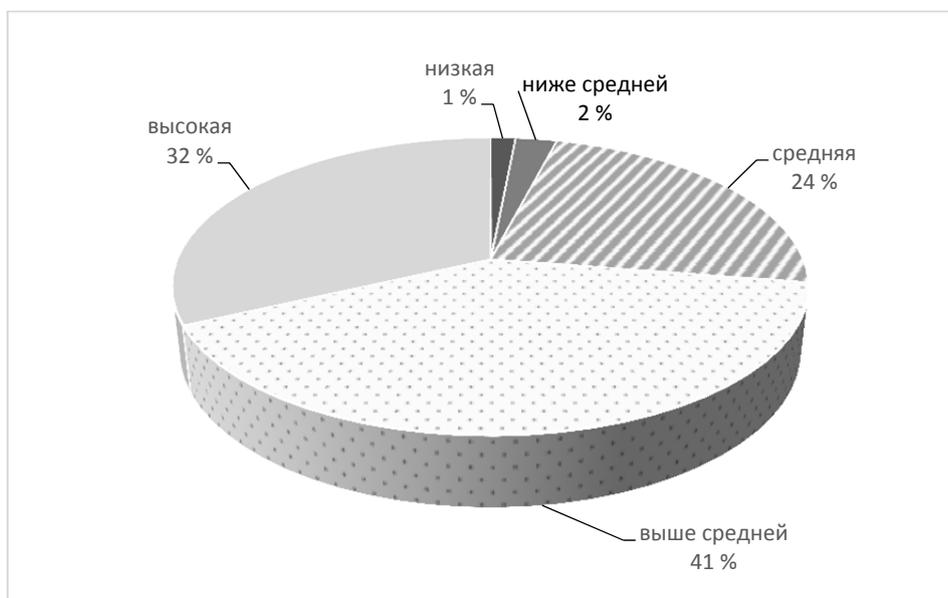


Рис. 2. Уровень самоэффективности военнослужащих-женщин в войсках Росгвардии, в %

С помощью критерия Пирсона была выявлена статистически значимая тесная прямая связь показателей шкал осознанности жизненных целей и самоэффективности (на уровне $r = 0,788$ для шкалы А и на уровне $r = 0,647$ для шкалы Б ($p < 0,001$)). Иными словами, чем выше у военнослужащих-женщин была самоэффективность, тем более осознанны и глубоки жизненные цели.

Опрос-анкетирование женщин-военнослужащих о целесообразности их назначения на должности в боевые подразделения позволил заключить, что 66,5 % опрошенных считали возможным, а 33,5 % невозможным принимать участие в боевых действиях в составе боевых подразделений. 56,4 % из них были готовы, а более 43 % не готовы к длительным командировкам; 59,4 % были готовы, а более 40 % не готовы выполнять свои должностные и служебные обязанности в зоне активного ведения боевых действий (рис. 3).

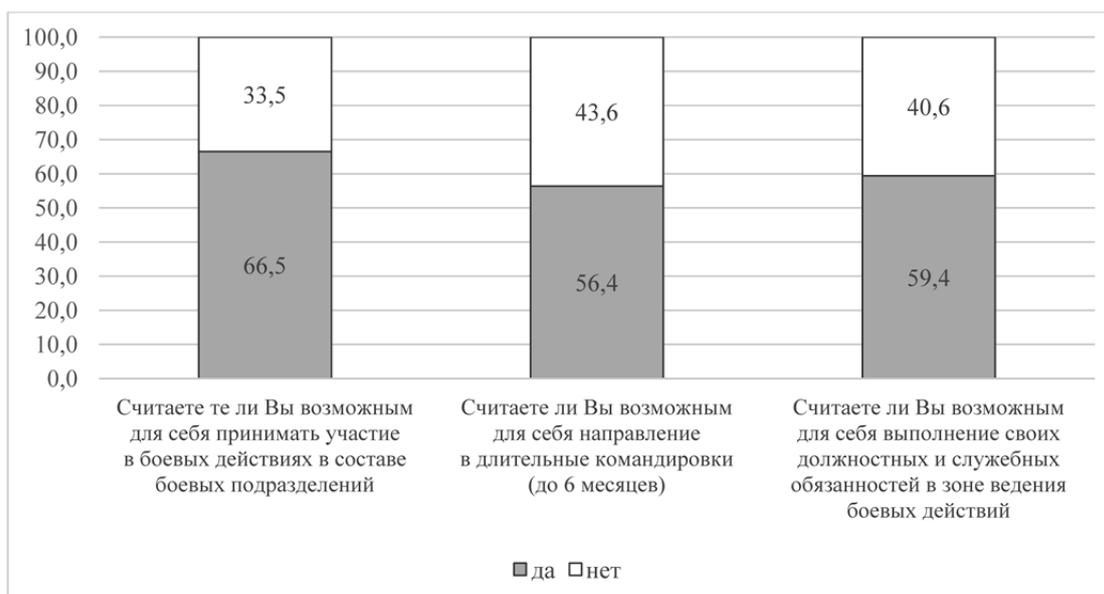


Рис. 3. Готовность нести службу в боевых условиях у военнослужащих-женщин в войсках Росгвардии, в %

На участие в боевых действиях в составе боевых подразделений 40,5 % военнослужащих-женщин мотивировало дополнительное материальное вознаграждение, 33,5 % из них — желание самореализоваться, 16,5 % — патриотизм, 9,5 % — возможность получить государственные награды и статус ветерана боевых действий, 4 % — возможность оказания профессиональной помощи людям и 2,5 % — возможность испытать себя (рис. 4).

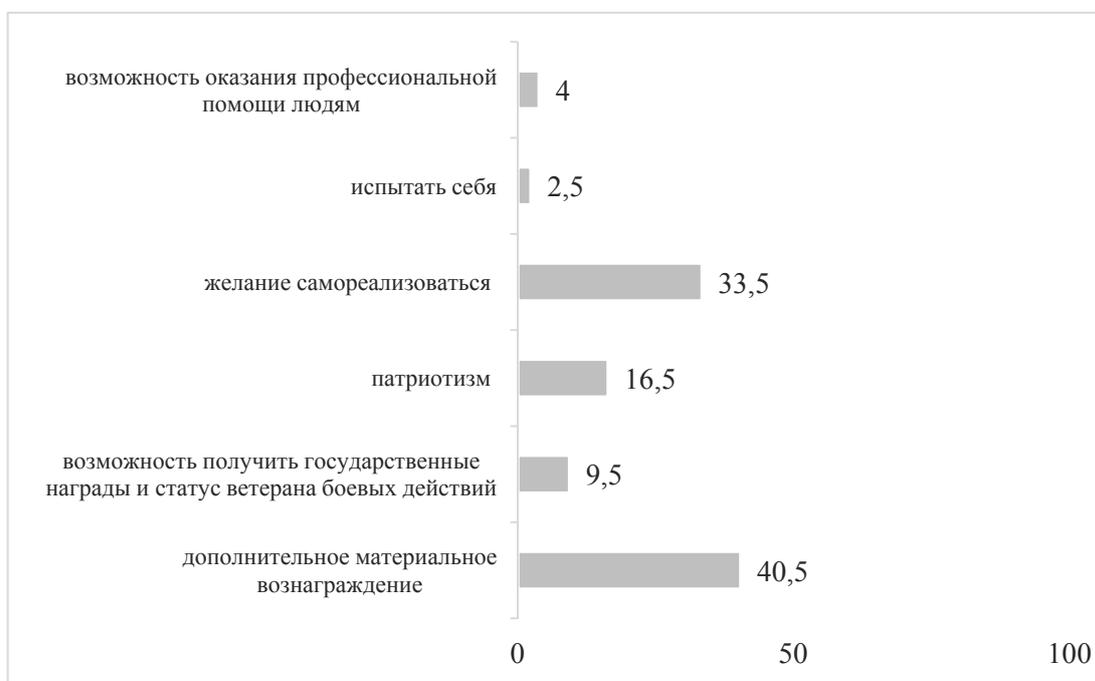


Рис. 4. Мотивы участия в боевых действиях в составе боевых подразделений у военнослужащих-женщин в войсках Росгвардии, в %

Выводы. В ходе проведения исследования было выявлено, что у военнослужащих-женщин Росгвардии РФ средняя либо высокая самооэффективность, у большинства гармоничный уровень самореализации. Они считают возможным для себя принять участие в боевых действиях в составе боевых подразделений, но не готовы к длительным командировкам и выполнению своих должностных и служебных обязанностей в зоне ведения активных боевых действий. Важнейшим мотивом для выполнения своих служебных обязанностей являются дополнительное материальное вознаграждение и желание самореализоваться. Это необходимо учитывать при работе с личным составом военнослужащих-женщин в военных подразделениях.

Список источников

1. Батыршина А. Р., Иванова А. В. Исследование особенностей военнослужащих женщин в рамках военной психологии // Гуманитарные исследования в XXI веке. — 2018. — № 4. — С. 24–28.
2. Болтаевский А. А. Женская психология в условиях военного времени: к постановке проблемы // История российской психологии в лицах. Дайджест. — 2017. — № 1. — С. 139–149.
3. Рыков С. Л. У армии теперь и мужское, и женское лицо // Независимое военное обозрение. — 2019. — № 28. — С. 4–5.
4. Симонович Н. Е. Социально-психологические особенности прохождения службы женщинами-военнослужащими в современных вооруженных силах РФ // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. — 2020. — № 2. — С. 128–131.
5. Сорокоумова С. Н., Лаптев А. А. Теоретические и практические аспекты формирования профессиональных ценностей будущих офицеров : моногр. — Тамбов : Державинский, 2020. — 160 с.
6. Сорокоумова С. Н., Ерохина Я. В. Мотивация профессиональной самореализации военнослужащих-женщин, проходящих службу на должностях рядового состава в войсках национальной гвардии Российской Федерации // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 4 (60). — С. 208–216.
7. Сорокоумова С. Н., Меркулов С. В. Особенности воспитательной военно-политической работы по противодействию влиянию идеологии экстремизма на военнослужащих Росгвардии // Психолого-педагогический поиск. — 2022. — № 2 (62). — С. 83–90.
8. Цыренов В. Ц., Морозова О. А. Адаптация женщин-военнослужащих к условиям армейской среды: педагогическое осмысление // Научное обозрение. Сер. 2, Гуманитарные науки. — 2020. — № 3/4. — С. 115–123.

References

1. Baturshina A. R., Ivanova A. V. Investigating Women Warriors through the Prism of Military Psychology. *Gumanitarnye issledovanija v XXI veke* [Humanitarian Research in the 21st Century]. 2018, no. 4, pp. 24–28. (In Russian).
2. Boltaevskij A. A. Female Psychology in the Conditions of War Time: Formulating the Issue. *Istorija rossijskoj psihologii v licah. Dajdzhest* [History of Russian Psychology in Faces. Digest]. 2017, no. 1, pp. 139–149. (In Russian).
3. Rykov S. L. The Army has Both Male and Female Faces. *Nezavisimoe voennoe obozrenie* [Independent Military Observer]. 2019, no. 28, pp. 4–5. (In Russian).
4. Simonovich N. E. Social and Psychological Peculiarities of Women in the Modern Military Service of the Russian Federation. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i social'no-jekonomicheskikh nauk* [Relevant Issues of Humanities and Social-Economic Sciences]. 2020, no. 2, pp. 128–131. (In Russian).
5. Sorokoumova S. N., Laptev A. A. *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty formirovanija professional'nyh cennostej budushhih oficerov* [Theoretical and Applied Aspects of Professional Values Development in Novice Officers]. Tambov, Derzhavinskij Publ., 2020, 160 p. (In Russian).
6. Sorokoumova S. N., Erohina Ja. V. Motivating Women for Professional Self-Actualization in the National Guards of the Russian Federation. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2021, no. 4 (60), pp. 208–216. (In Russian).

7. Sorokoumova S. N., Merkulov S. V. Peculiarities of Military and Political Efforts Aimed at Preventing the Spread of Extremism between Officers of the Russian Guards. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2022, no. 2 (62), pp. 83–90. (In Russian).

8. Cyrenov V. C., Morozova O. A. Ensuring the Adaptation of Women to the Military Service: Pedagogical Observations. *Nauchnoe obozrenie. Serija 2, Gumanitarnye nauki* [Scientific Observer. Humanities series]. 2020, no. 3/4, pp. 115–123. (In Russian).

Информация об авторах

Сорокоумова Светлана Николаевна — доктор психологических наук, профессор; профессор Российской академии образования, факультета психологии Российского государственного социального университета, кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, кафедры военно-научных исследований факультета повышения квалификации кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации.

Ерохина Яна Валерьевна — адъюнкт кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации.

Information about the authors

Sorokoumova Svetlana Nikolayevna — Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Russian Academy of Education, Professor in the Department of Psychology at Russian State Social University, Professor in the Department of Military Pedagogy and Psychology at Novosibirsk Military Institute named for Army General I. K. Yakovlev, Professor in the Department of Military Research of the Faculty of Advanced Training and Continuing Vocational Education in St. Petersburg Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation.

Yerokhina Yana Valeryevna — Postgraduate Student of the Department of Military Pedagogy and Psychology of Novosibirsk Military Institute named for Army General I. K. Yakovlev.

Статья поступила в редакцию 11.09.2022; одобрена после рецензирования 05.10.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 11.09.2022; approved after reviewing 05.10.2022; accepted for publication 19.10.2022.



Современные социально-психологические исследования

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 128–140.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 4 (64), pp. 128–140.

Научная статья

УДК 355.237

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.014

Сравнительный анализ популярных форм и методов обучения персонала

Правкина Юлия Романовна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

pravkina.ur@mail.ru

Аннотация. В настоящее время многие организации озабочены вопросом организации обучения своих сотрудников, рассматривая его как определяющее условие конкурентоспособности компании и тратя на данное направление работы большое количество средств. В связи с этим выбор эффективных форм и методов обучения приобретает особое значение.

Статья отражает актуальность целенаправленного и хорошо организованного обучения сотрудников, его основные цели и роль в эффективном функционировании организации.

Определены ситуации, при которых значимость обучения возрастает и выступает ключевым средством решения организационных задач. Систематизированы знания о популярных в области управления человеческими ресурсами формах и методах обучения персонала, дан сравнительный анализ и описание их характеристик, что определяет научно-теоретическую значимость работы.

В основу разделения форм обучения положены такие признаки, как территориальность, отрыв от работы, количество участников и длительность.

Рассмотрены традиционные, активные методы, а также обучение на рабочих местах с точки зрения вовлечения в процесс различных групп персонала.

Представлены ключевые принципы эффективного обучения персонала, определяющие выбор того или иного метода.

Сравнительный анализ представленных методов обучения персонала через определение степени реализации основных принципов эффективного обучения в рамках каждого метода определяет практическую значимость работы.

Ключевые слова: обучение, персонал, организация, метод, форма, эффективность, принципы обучения, цели обучения, активные методы, знания, умения, навыки, модели поведения.

Для цитирования: Правкина Ю. Р. Сравнительный анализ популярных форм и методов обучения персонала // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 128–140. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.014.

Original article

A Comparative Analysis of Popular Forms and Methods of Personnel Training

Pravkina Yuliya Romanovna

Ryazan State University named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

pravkina.ur@mail.ru

Abstract. Nowadays many organizations opt for investing in personnel training, viewing it as a prerequisite for being competitive. Therefore, the issue of choosing effective forms and methods of personnel training is gaining relevance and importance. The article focuses on the significance of well-organized personnel training, its aims and its role in ensuring corporate efficiency.

It describes situations in which corporate training becomes a priority and is a necessary prerequisite for corporate efficiency. The theoretical and practical significance of the research consists in the fact that it systematizes knowledge about forms and methods of personnel training popular among HR specialists, describes and compares them.

Training forms are classified into groups on the basis of their territorial characteristics, the number of participants and the duration of training sessions.

The article treats traditional and innovative training activities boosting personnel engagement and outlines basic principles of efficient personnel training.

The practical significance of the research is accounted by the fact that the article provides a comparative analysis of various approaches to efficient personnel training.

Key words: training, personnel, organization, method, form, efficiency, training principles, educational aims, active methods, knowledge, skills, behavioural patterns.

For citation: Pravkina Yu. R. A Comparative Analysis of Popular Forms and Methods of Personnel Training // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2022, no. 4 (64), pp. 128–140. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.014.

Введение. Высококвалифицированные специалисты, работающие сегодня в организациях, определяют конкурентоспособность и открывают перспективы занятия привлекательных позиций на рынке. Именно профессионально подготовленный персонал способствует эффективному применению инновационных технологий, реализации бизнес-стратегий, повышению показателей производительности.

Для своевременного достижения приоритетных организационных целей следует выбрать эффективную стратегию адаптации к непрерывно изменяющимся условиям бизнес-среды, в основе которой должно быть положено обучение персонала, обеспечивающее «научение» эффективной работе в новых условиях.

Многие организации, делая ставку на обучение своих сотрудников, направляют из организационного бюджета на реализацию данной цели достаточный объем средств, в связи с чем вопросы выбора эффективных инструментов обучения среди популярных в настоящее время форм и методов приобретают особое значение.

Если организация ошибается в выборе инструментов обучения сотрудников, вкладывая в этот процесс огромные средства, то для нее повышается риск экономической неэффективности обучения персонала, тратятся средства на обучение. И это прямые затраты, поскольку работники отрываются для прохождения обучения от трудовой деятельности, а также косвенные, в результате чего организация не получает после обучения сотрудников, владеющих необходимыми для качественной работы знаниями, уме-

ниями, навыками, моделями профессионального поведения по причине неверно выбранных методов и форм обучения, применение которых не обеспечило образовательный эффект. Данная ситуация определяет актуальность изучаемого вопроса, значимость которого возрастает в условиях организационного финансирования обучения персонала по остаточному принципу.

Целью исследования являлись анализ популярных форм и методов обучения персонала и их оценка с точки зрения реализации основных принципов эффективного обучения.

Методы исследования. Основными методами исследования выступили анализ литературы, освещающей различные аспекты использования современных форм и методов обучения персонала, и сравнение информации о представленных методах обучения по заявленным критериям.

Обсуждение основных результатов. Организационные потребности и цели в долгосрочной и краткосрочной перспективе, повышение конкурентоспособности, различные корпоративные трансформации могут быть обеспечены работой высококвалифицированного персонала, получить который организации могут только при эффективно организованной деятельности по обучению.

В современных условиях для успешного выполнения профессиональных задач персонал организаций должен владеть не только узкоспециальными знаниями по профессии, но и информацией в смежных областях. Дефицит знаний у сотрудников часто приводит к некачественному выполнению профессиональных функций и личной неудовлетворенности (Красникова, 2019).

Как правило, обучение персонала осуществляется по трем направлениям: базовая профессиональная подготовка, повышение квалификации и профессиональная переподготовка (Кибанов, 2014).

Обучение сотрудников должно иметь целенаправленный и последовательно осуществляемый характер. Это предполагает, что оно, во-первых, выступает средством достижения чего-либо, а не самоцелью, достижение которой не предполагает последующих шагов и действий, постановки новых задач. Процесс обучения сопряжен с получением новой информации, знаний, формированием и развитием умений, навыков, моделей поведения, знакомством и взаимодействием с другими людьми и т. д. Все это обеспечивает последующее развитие человека в личной или профессиональной жизни. Взрослый человек учится, осознавая, для чего ему это необходимо: от формального «получения образования» до целенаправленного продвижения по карьерной лестнице. И в том и в другом случае обучение — не самоцель, а средство, инструмент.

Цели обучения персонала должны соответствовать ключевым целям работы организации, следовательно это может быть «приобретение необходимых для успешного выполнения трудовых функций профессиональных знаний, умений, навыков, выработка моделей поведения; обеспечение более высокого качества производства товаров или предоставляемых услуг; снижение уровня издержек в рабочем процессе персонала; формирование и поддержание необходимого уровня трудовой мотивации сотрудников; повышение уровня лояльности персонала организации, профилактика текучести кадров; развитие эффективного взаимодействия в системе “руководство — подчиненные”» (Чиркова, 2021, С. 75–78).

Кроме того, обучение не может быть спонтанным, неорганизованным. Работа по обучению персонала в компании представляет собой пошаговую технологию, этапы которой тесно взаимосвязаны, что обеспечивает построение эффективной внутриорганизационной системы.

Качество обучения персонала в значительной степени определяется использованием в нем современных технологий, а также таких форм и методов, которые обеспечивают максимальное достижение образовательных целей (Коротков, 2006).

Для понимания специфики применения популярных сегодня форм и методов обучения персонала необходимо рассмотреть их характеристики.

Для начала определим, что понимается под популярными формами и методами обучения. Термин «популярный» (от лат. *popularis* — народный) в Толковом словаре Д. Н. Ушакова имеет два значения: общедоступный, понятный всем по простоте изложения и имеющий большую известность, общественные симпатии. Форма обучения — разнообразные режимы организации учебного процесса, а метод (от греч. *methodos* — путь исследования, способ познания) — «сознательно и последовательно применяемый способ достижения цели» (Социологический энциклопедический словарь, 2000 ; Осипов, 2000, с. 117), установленный способ передачи учебной информации, сведений. Под популярными формами и методами обучения персонала понимаются форматы и способы организации учебного процесса и передачи учебной информации, достаточно известные и доступные всем группам людей.

Популярные формы обучения сотрудников могут быть различны в зависимости от таких признаков, как территориальность, отрыв от работы, количество участников и длительность (таб. 1).

Таблица 1

Формы обучения персонала

Критерии классификации	Формы обучения
Территория проведения	Внешнее Внутрифирменное
Отрыв от трудовой деятельности	Полное Частичное Без отрыва
Количество обучающихся	Индивидуальное Групповое
Длительность	Краткосрочное Долгосрочное

В зависимости от территории проведения обучение сотрудников может быть внешним и внутрифирменным. Внешнее обучение проводится вне территории организации — в образовательных учреждениях, организациях или профильных компаниях, имеющих право оказания образовательных услуг. В качестве таких организаций могут выступать вузы, сузуы, бизнес-школы, промышленные комбинаты, корпоративные университеты других организаций, консалтинговые и кадровые агентства, учебные центры и т. д. Внешнее обучение сотрудников актуально для организаций, обучающих свой персонал в незначительных объемах и не на регулярной основе, а также для организаций, не имеющих собственного подразделения по развитию персонала. Внутрифирменное обучение проводится на базе собственной организации силами штатных или приглашенных преподавателей, инструкторов, тренеров, наставников, кураторов и др. Организация внутрифирменного обучения персонала экономически целесообразна для компаний, обучающих своих работников на постоянной основе и в большом количестве. Ряд организаций, делая серьезные ставки на развитие собственного персонала, использует обе формы, например, предлагая руководящим сотрудникам внешнее обучение, а рядовым работникам — внутрифирменное.

По степени отрыва от основной профессиональной деятельности выделяют обучение с полным отрывом, с частичным отрывом или без отрыва от выполнения профессиональных функций (Чиркова, 2021, с. 18). Полностью отрываясь от работы, сотрудники целиком посвящают время учебе, и обучение носит интенсивный характер. Частичный отрыв от профессиональных задач во время обучения персонала предполагает чередование осуществления трудовых функций и учебных занятий. Обучение персонала без отрыва от работы базируется на одновременном выполнении двух задач: осуществлении работником трудовых функций и его участии в образовательном процессе.

Такой признак, как численность участников, позволяет говорить о групповом обучении, которое подразумевает образовательный процесс в группе и координируется со стороны преподавателем, инструктором, тренером, куратором, либо индивидуальном обучении — организованном и реализуемом образовательном процессе для одного человека с участием преподавателя и без него. Если используются активные методы (тренинги, игры, кейсы, дискуссии и др.), то учебная группа не должна превышать 15–17 человек, а если применяются традиционные методы (лекции, просмотры видеофильмов и др.), может быть представлена большим количеством обучающихся.

По продолжительности обучение бывает краткосрочным, которое, как правило, проходит в течение нескольких дней и носит интенсивный характер, и долгосрочным — в течение нескольких месяцев или даже лет.

Вне зависимости от приоритетной формы обучения сотрудников, каждая организация, развиваясь, подходит к моменту, когда ей необходимо решить вопрос о том, будет ли в ее структуре внутрифирменный центр по обучению и развитию персонала. И часто на это решение оказывают влияние два фактора: масштабы самой организации и периодичность подготовки различных категорий персонала.

Обучение сотрудников предполагает применение различных методов, объединенных в три группы (табл. 2).

Таблица 2

Группы и методы обучения

Группы	Методы
Традиционные	Лекция Семинар Фильм
Активные	Тренинги Ролевые и деловые игры Бизнес-кейсы Поведенческое моделирование Практические упражнения Электронное обучение Баскет-метод
На рабочем месте	Наставничество Стажировка Ротация

Для понимания методических особенностей каждого метода рассмотрим их характеристики.

Традиционные методы. Лекция — классический метод передачи учебной информации, который предполагает одностороннее взаимодействие преподавателя с учебной группой (благодаря современным вспомогательным средствам лекция может применяться для обучения большого количества человек). В ходе лекции можно использовать наглядные средства, аудио-, видеотехнику и другие ресурсы, помогающие трансляции учебного материала. Особенностью лекции является передача преимущественно теоретической информации по рассматриваемому вопросу, редко — технологичных, методических знаний, которые требуют обязательной отработки и закрепления на практике. Для традиционного формата характерна низкая активность обучающихся, хотя модификации, например лекция-визуализация с комментированием и проблемная лекция, содержат дискуссионный метод, и их относят к активным методам обучения.

Семинар представляет собой метод, который обычно завершает лекционную передачу информации, поэтому сам по себе не информативен. Его основная задача — прове-

ритель усвоение материала, закрепить, уточнить полученные сведения, обсудить интересные вопросы с преподавателем и другими участниками, что требует ограничения количества участников до 25 человек (Григорьева, 2019).

Учебный фильм в отечественной системе обучения персонала выступает относительно новым методом, который стал активно применяться в середине 1990-х годов. В основе сюжета учебных фильмов лежит какая-либо проблемная ситуация из профессиональной практики обучающихся. Обучение посредством этого метода основывается на предварительном просмотре фильма и его последующем анализе в группе или индивидуальном режиме при участии модератора или преподавателя. Использование фильма для обучения персонала требует наличия видео- или компьютерной техники, обеспечивающей трансляцию учебного материала.

Активные методы. Тренинг — комплексный метод, который позволяет быстро усвоить учебный материал, сформировать психологическую готовность к профессиональной деятельности и практические навыки, изменить стереотипы поведения и предполагает использование разнообразных элементов, техник и упражнений, игр, которые соотносятся с целями обучения и особенностями участников. Как правило, тренинг включает групповые дискуссии, мозговые штурмы, упражнения, игры, кейсы, подгрупповую работу и т. д. Теоретические блоки материала в тренинге минимизированы, и основное внимание уделяется практической отработке навыков и умений в ходе проживания или моделирования специально заданных ситуаций (Чиркова, 2018).

Ролевая игра — метод, основывающийся на воспроизведении действий и отношений других людей или персонажей какой-либо реальной или выдуманной истории, способ обогащения чувств и накопления опыта, развития воображения, преодоления страхов и развития коммуникативных навыков.

Деловая игра — метод моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности (включая экстремальные) через поиск новых способов ее выполнения. В ходе игры имитируются различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия, снимаются противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности.

Ролевые и деловые игры позволяют обучить персонал поведению в различных рабочих ситуациях, например при ведении переговоров, взаимодействии руководителей с подчиненными, работе с трудными клиентами через игровой контекст. Они предполагают определенный сценарий, правила, базовую информацию, условия игры и позволяют участникам сформировать и отработать новые навыки и образцы поведения, провести анализ стандартных вариантов действий, примерить новую роль или развить навыки межличностного общения, так как предполагают имитацию ситуаций, в основе которых, как правило, лежат сюжеты из непосредственной профессиональной деятельности. Принципиальное различие деловых и ролевых игр заключается в том, что ролевые игры в большей степени ориентированы на проработку поведенческих моделей участников обучения, а деловые игры, хоть и имеют в своей основе ролевые позиции, главной задачей ставят получение бизнес-результата: разработку какой-либо модели, подготовку программы мероприятий, принятие решений.

Метод кейсов, или case-study, — один из старейших и проверенных методов активного обучения, основная задача которого — обучение участников навыкам анализа в группе и при индивидуальной работе; способ обучения, основанный на анализе и разборе практических ситуаций, проблем из профессиональной жизни сотрудников и способствующий развитию у обучающихся аналитических способностей и навыков принятия решений. Как правило, он предполагает знакомство участников с ситуацией, описание которой достаточно подробно, детально и содержит основную и второстепенные проблемы, которые участники должны оценить и разработать варианты решения. Кейсы позволяют находить выход из проблемных профессиональных ситуаций и научиться принимать коллективные решения.

Поведенческое моделирование — относительно новый активный метод, который может использоваться в индивидуальном режиме под руководством наставника и в малых группах по 10–12 человек с целью обучения навыкам межличностного общения, изменения поведенческих установок. Его использование в рамках обучения персонала предполагает три последовательных шага: демонстрацию обучающимся предпочтительной модели поведения, которую планируется изучить; тренировку в освоении представленной модели и предоставление обратной связи об успешности проделанной работы. Этот метод, как и ролевые, деловые игры, ориентирован на формирование и проработку моделей поведения, однако технология обучения иная: дается только образец поведения, который необходимо повторить и закрепить при отсутствии ролей, сюжетной линии, условий игры и правил взаимодействия участников.

Практические упражнения, в основе которых обычно лежит ситуация из профессиональной и личной жизни, могут использоваться как в групповой, так и в индивидуальной форме в самых разнообразных программах обучения для сотрудников с разными возрастными, профессиональными и социальными характеристиками. Практические упражнения направлены на разминку, разогрев, налаживание коммуникации в группе, демонстрацию каких-либо навыков и моделей поведения и их практическую отработку (Санаткина, Ярушева, 2021) и позволяют осознать причины неэффективных решений, обеспечивают поиск наиболее оптимальных идей и проведение сравнительного анализа альтернативных вариантов.

Электронное обучение популярно, так как позволяет дистанционно получать необходимую информацию, осваивать новые технологии работы, методы и приемы выполнения задач. При использовании электронного обучения информация представляется с помощью компьютерной техники и мобильных устройств, небольшими информационными блоками, после изучения которых сотрудник должен ответить на предложенные вопросы, позволяющие оценить его усвоение и перейти к изучению следующей темы или вопроса.

Баскет-метод, базирующийся на разборе и анализе деловых бумаг и документов, может быть полезен для обучения руководителей и специалистов, чья профессиональная деятельность включает работу с документами, и применяться для индивидуального и группового обучения в целях оценки готовности сотрудников к работе с информацией и умения принимать решения на основании имеющихся данных, а также развития их аналитических способностей и навыков классификации с учетом важности и срочности отбора документов. Метод предполагает самостоятельный или групповой анализ предложенных документов, их классификацию и оценку. При использовании баскет-метода в обучении персонала отмечается высокий уровень мотивации участников и их включенности в решение поставленных задач.

Методы обучения на рабочем месте. Наставничество — незаслуженно забытый и возрожденный в начале 2000-х годов некоторыми отечественными компаниями метод обучения персонала, который применяется для обучения всех групп сотрудников: от рабочих до руководителей. Наставник, как правило, опытный, с профессиональными достижениями сотрудник, имеющий собственные представления о том, как должна выполняться работа, чтобы быть эффективной, дает «ученикам» задания, контролирует их выполнение, обсуждает с ними допущенные ошибки или достигнутые успехи, не освобождаясь от своих основных трудовых задач, что вызывает сложности при организации обучения посредством этого метода. Наставничество отличается тесным взаимодействием наставника и «ученика», за одним наставником обычно закрепляют от 1 до 5 человек.

Стажировка может быть использована для обучения с целью освоения новых знаний и навыков, необходимых для выполнения трудовой деятельности; расширения представления о работе, которую предстоит выполнять в ближайшем будущем; активизации творческого потенциала, пересмотра старых подходов к работе; закрепления сотрудников в организа-

ции и повышения их лояльности к ней. В основе стажировки лежит наблюдение обучающегося за тем, как выполняют работу более опытные специалисты. Стажировка может быть краткосрочной или долгосрочной, внешней (на базе другой организации) или внутренней (в каком-либо подразделении своей компании).

Рабочая ротация заключается в перемещении сотрудника с одного участка работы на другой на определенный период времени (от нескольких месяцев до 1 года), в рамках которого работник знакомится с организацией, ее структурой, подразделениями, новыми направлениями работы для получения новой информации, налаживания прочных деловых взаимосвязей, что особенно важно для кандидатов на руководящие должности.

Рассмотренные методы обучения персонала имеют свои конкурентные преимущества и допустимые ограничения, определенные методическими особенностями каждого из них (табл. 3). Для HR-специалистов важно знать данные особенности, чтобы выбирать наиболее оптимальные с точки зрения целей и задач, поставленных перед обучением.

Таблица 3

Преимущества и ограничения различных методов обучения персонала

Методы	Преимущества	Ограничения
Лекция	Большой объем учебной информации Неограниченное количество обучающихся Четкая структурированность учебного материала	Низкая обратная связь Невысокая активность слушателей Отсутствие практической отработки Невозможность учета различий в уровне подготовки слушателей
Семинар	Возможность практической отработки Широкие возможности обратной связи Обмен опытом между участниками	Отсутствие теоретической информации Ограниченное количество участников
Учебный фильм	Возможность неоднократного использования для неограниченного количества участников Наглядность процессов и явлений, облегчающая понимание и запоминание материала Возможность самообучения Удобство использования в любое время и в любом месте	Пассивный режим обучения Невозможность учета различий в уровне подготовки слушателей Отсутствие влияния личности преподавателя Риск снижения образовательной мотивации в ходе просмотра
Тренинг	Возможность практической отработки Широкие возможности обратной связи Обмен опытом между участниками Высокий уровень активности участников и их мотивации к обучению Тесная взаимосвязь содержания обучения и профессиональной деятельности Снижение сопротивления участников обучению	Минимизация теоретической информации Ограниченное количество участников Относительно дорогостоящее обучение из расчета на одного сотрудника
Ролевые и деловые игры	Возможность проработки поведенческих моделей Высокий уровень активности участников и их мотивации к обучению Тесная взаимосвязь содержания обучения и профессиональной деятельности	Ограниченное количество участников Необходимость подробного анализа после игры
Case-study	Тесная взаимосвязь содержания обучения и профессиональной деятельности Обмен опытом между участниками Высокий уровень активности участников и их мотивации к обучению	Ограниченное количество участников Необходимость подробного анализа Риск затянутости в принятии решений

Методы	Преимущества	Ограничения
Поведенческое моделирование	Возможность проработки поведенческих моделей Высокий уровень активности участников и их мотивации к обучению Тесная взаимосвязь содержания обучения и профессиональной деятельности Учет индивидуальных характеристик Широкие возможности обратной связи	Индивидуальный режим обучения Риск затянутости в освоении моделей поведения
Практические упражнения	Тесная взаимосвязь содержания обучения и профессиональной деятельности Высокий уровень активности участников и их мотивации к обучению	Ограниченное количество участников Необходимость подробного анализа Риск затянутости в принятии решений
Электронное обучение	Возможность неоднократного использования для неограниченного количества участников Наглядность процессов и явлений, облегчающая понимание и запоминание материала Возможность самообучения Удобство использования в любое время и в любом месте Неограниченное количество обучающихся Четкая структурированность учебного материала	Отсутствие влияния личности преподавателя Минимизация теоретической информации
Баскет-метод	Возможность неоднократного использования для неограниченного количества участников Наглядность материалов Тесная взаимосвязь содержания обучения и профессиональной деятельности	Необходимость подробного анализа Обязательное сопровождение преподавателем
Наставничество	Непосредственная взаимосвязь содержания обучения и профессиональной деятельности Учет индивидуальных характеристик Широкие возможности обратной связи	Дополнительные затраты времени и сил Риск формального подхода к организации наставничества Риск низкой мотивации наставников Ограниченное количество участников Необходимость для наставника совмещать основную работу с функциями наставника
Стажировка	Непосредственная взаимосвязь содержания обучения и профессиональной деятельности Высокий уровень активности участников и их мотивации к обучению Широкие возможности обратной связи	Минимизация теоретической информации Индивидуальный режим обучения
Рабочая ротция	Непосредственная взаимосвязь содержания обучения и профессиональной деятельности Высокий уровень активности участников и их мотивации к обучению Широкие возможности обратной связи	Минимизация теоретической информации Индивидуальный режим обучения

Таким образом, выделить универсальный метод обучения персонала сложно: для каждого характерен набор специфических характеристик, одни из которых выступают конкурентным преимуществом, другие — ограничением, поэтому выбор того или иного метода должен основываться на оценке стоящих перед обучением целей и индивидуальных характеристик обучающихся, среди которых уровень подготовки, мотивация, базовое образование, опыт работы, возраст и т. д.

Вне зависимости от применяемых в рамках обучения сотрудников форм и методов важно обеспечить соблюдение ряда принципов, способствующих эффективному достижению целей. Это обеспечение обратной связи в образовательном процессе, практическая отработка получаемых знаний, умений и навыков, возможность переноса результатов обучения в реальные рабочие условия и их востребованность в профессиональной деятельности, поддержание высокой учебной мотивации, анализ первоначального уровня компетентности персонала, постучебное сопровождение (Магура, Курбатова, 2004).

Обратная связь по отношению к результативности обучения может носить качественный (развернутые комментарии) и количественный (оценка по шкале) характер и должна не только завершать, но и сопровождать учебный процесс, поскольку необходима сотрудникам для понимания степени развития или допустимых ошибок.

В ходе обучения персонал приобретает знания, умения, навыки и модели поведения, поэтому важна возможность для сотрудника организации отработать и закрепить их на практике и с применением активных методов обучения в определенный временной промежуток.

Эффективность обучения персонала во многом определяется возможностью переноса приобретенных персоналом знаний, умений и навыков в их непосредственную профессиональную деятельность и их востребованностью. Перенос приобретенных результатов обучения может носить положительный, отрицательный и нейтральный характер. В связи с этим руководители должны обеспечить условия, способствующие востребованности результатов обучения, которые связаны с соответствующим оборудованием, технологиями работы, стилем управления и т. д.

Обучение должно быть направлено не только на приобретение персоналом определенных учебных результатов в соответствии с установленными образовательными целями, но и на формирование и поддержание высокой мотивации к развитию. Для этого следует обратить внимание на такие содержательные и организационные аспекты обучения, как непосредственная взаимосвязь содержания обучения и профессиональных функций обучающихся; повышение включенности обучающихся в образовательный процесс посредством активных методов, примеров из профессиональной практики, наглядных образцов; создание комфортной психологической атмосферы во время образовательного процесса; обеспечение образовательного процесса необходимыми условиями и ресурсами — комфортными физиологическими условиями обучения, учебно-методическим, техническим сопровождением (Магура, Курбатова, 2004).

Важное значение для обучения имеет предварительный анализ исходного уровня профессиональной подготовленности и опыта обучающихся, поэтому вначале необходимо провести диагностику уровня знаний, умений, навыков, профессиональных способностей сотрудников с целью подбора учебного материала, оптимальных методов обучения в соответствии с уровнем квалификации персонала, а также формирования учебных групп из участников с близкими образовательным уровнем и опытом работы.

Сопровождение сотрудников после обучения представляет процесс их поддержки с целью более эффективного и быстрого внедрения в практику усвоенных знаний, умений и навыков и включает комплекс действий по закреплению результатов обучения, не ограничивающийся разовым мероприятием (Правкина, 2021).

Соблюдение при планировании и реализации обучения персонала отмеченных принципов будет способствовать подготовке практико-ориентированных образовательных программ, обеспечению востребованности результатов обучения в непосредственной профессиональной деятельности, созданию условий, повышающих включенность обучающихся и их учебную мотивацию. Однако соблюдение этих принципов в рамках образовательного процесса позволяет обеспечить применение не всех методов обучения (табл. 4).

Соотношение основных методов и принципов обучения

Методы	Основные принципы					Стоимость метода (из расчета на 1 сотрудника)
	Возможность обратной связи	Возможность практической отработки	Уровень учебной мотивации	Перенос в работу	Возможность учета индивидуальных характеристик	
Лекция	Низкая	Низкая	Низкий	Ограниченный	Ограниченная	Низкая
Семинар	Высокая	Средняя	Средний	Ограниченный	Ограниченная	Средняя
Учебный фильм	Низкая	Низкая	Средний	Ограниченный	Ограниченная	Низкая
Тренинг	Высокая	Высокая	Высокий	Хороший	Хорошая	Высокая
Ролевые и деловые игры	Высокая	Высокая	Высокий	Хороший	Хорошая	Высокая
Case-study	Высокая	Высокая	Высокий	Хороший	Средняя	Высокая
Поведенческое моделирование	Высокая	Высокая	Высокий	Хороший	Хорошая	Высокая
Практические упражнения	Высокая	Высокая	Высокий	Хороший	Средняя	Высокая
Электронное обучение	Средняя	Средняя	Высокий	Средний	Средняя	Средняя
Баскет-метод	Средняя	Высокая	Высокий	Хороший	Средняя	Средняя
Наставничество	Высокая	Высокая	Высокий	Хороший	Хорошая	Высокая
Стажировка	Высокая	Высокая	Высокий	Хороший	Средняя	Высокая
Рабочая ротация	Высокая	Высокая	Высокий	Хороший	Средняя	Средняя

Выводы. Все многообразие форм и методов обучения персонала может быть классифицировано по некоторым критериям. Так, формы обучения различаются в зависимости от территории и длительности проведения, отрыва от трудовой деятельности и количества обучающихся.

Популярные в настоящее время в области управления персоналом методы обучения могут быть объединены в три группы: традиционные (лекции, семинары, учебные фильмы); активные (тренинги, ролевые и деловые игры, бизнес-кейсы, поведенческое моделирование, практические упражнения, электронное обучение, баскет-метод) и методы, применяемые на рабочем месте (наставничество, стажировки, ротация). Каждому методу свойственны специфические характеристики, одни из которых выступают их конкурентным преимуществом, другие — ограничением, поэтому выбор того или иного метода должен основываться на оценке стоящих перед обучением целей и уровня подготовки персонала.

Кроме того, следует учитывать, что применение не всех методов обеспечивает возможность соблюдения ключевых принципов эффективного обучения: в большей мере такая возможность открывается при использовании активных методов и обучении на рабочем месте.

Список источников

1. Григорьева И. В. Формы и способы повышения квалификации в контексте реализации профессиональных стандартов // Вестник российского университета кооперации. — 2019. — № 1 (35). — С. 29–34. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-sposoby-povysheniya-kvalifikatsii-v-kontekste-realizatsii-professionalnyh-standartov/viewer> (дата обращения: 18.05.2022).

2. Кибанов А. Я. Основы управления персоналом : учеб. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Инфра-М, 2014. — 447 с.
3. Коротков Э. М. Управление качеством образования : учеб. пособие для вузов. — М. : Академический Проект : Мир, 2006. — 320 с.
4. Красникова М. Ю. Развитие персонала в современных условиях путем внедрения системы корпоративного обучения // Психология управления персоналом и социальное предпринимательство в условиях изменения технологического уклада : сб. ст. — Н. Новгород, 2019. — С. 522.
5. Магура М. И., Курбатова М. Б. Обучение персонала как конкурентное преимущество. — М. : Управление персоналом, 2004. — 216 с.
6. Правкина Ю. Р. Технология тренингового обучения и проблемы применения тренингов в организации // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. — 2021. — № 2 (39). — С. 71–79.
7. Санаткина К. П., Ярушева С. А. Повышение квалификации кадров: современные методы // Общество, экономика, управление. — 2021. — Т. 6, № 1. — С. 54–59. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kvalifikatsii-kadrov-sovremennye-metody/viewer> (дата обращения: 20.05.2022).
8. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / ред.-коорд. Г. В. Осипов. — М. : Норма, 2000. — 488 с.
9. Чиркова Ю. Р. Профессиональное тренинговое обучение персонала как инструмент развития современного бизнеса // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. — 2018. — № 6 (25). — С. 42–51.
10. Чиркова Ю. Р. Управление персоналом организации : учеб. пособие. — М. : Русайнс, 2021. — 168 с.

References

1. Grigor'eva I. V. Forms and Means of Professional Training in the Context of Professional Standards Implementation. *Vestnik rossijskogo universiteta kooperacii* [Bulletin of Russian University of Cooperation]. 2019, no. 1 (35), pp. 29–34, URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-sposoby-povysheniya-kvalifikatsii-v-kontekste-realizatsii-professionalnyh-standartov/viewer> (accessed: 18.05.2022). (In Russian).
2. Kibanov A. Ja. *Osnovy upravlenija personalom* [Personnel Management]. Moscow, Infra-M Publ., 2014, 447 p. (In Russian).
3. Korotkov Je. M. *Upravlenie kachestvom obrazovanija* [Quality Management in Education]. Moscow, Academic Project Publ., World Publ., 2006, 320 p. (In Russian).
4. Krasnikova M. Ju. Personnel Development through Corporate Education. *Psihologija upravlenija personalom i social'noe predprinimatel'stvo v uslovijah izmenenija tehnologicheskogo uklada* [Psychology of Personnel Management and Social Entrepreneurship in Technological Conditions]. Nizhny Novgorod, 2019, pp. 522. (In Russian).
5. Magura M. I., Kurbatova M. B. *Obuchenie personala kak konkurentnoe preimushhestvo* [Personnel Management as a Competitive Advantage]. Moscow, Personnel Management Publ., 2004, 216 p. (In Russian).
6. Pravkina Ju. R. The Technology of Personnel Training and Corporate Training Problems. *Rossijskaja nauka i obrazovanie segodnja: problemy i perspektivy* [Russian Science and Education Today: Problems and Prospects]. 2021, no. 2 (39), pp. 71–79. (In Russian).
7. Sanatkina K. P., Jarusheva S. A. Personnel Training: Modern Methods. *Obshchestvo, jekonomika, upravlenie* [Society, Economics, Management]. 2021, vol. 6, no. 1, pp. 54–59, URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kvalifikatsii-kadrov-sovremennye-metody/viewer> (accessed: 20.05.2022). (In Russian).
8. Osipov G V. (ed.). *Sociologicheskij jenciklopedicheskij slovar'. Na russkom, anglijskom, nemeckom, francuzskom i cheshskom jazykah* [Sociological Encyclopaedia. Russian, English, German, French, Czech]. Moscow, Norm Publ., 2000, 488 p. (In Russian).
9. Chirkova Ju. R. Personnel Training as a Tool of Modern Business Development. *Rossijskaja nauka i obrazovanie segodnja: problemy i perspektivy* [Russian Science and Education Today: Problems and Prospects]. 2018, no. 6 (25), pp. 42–51. (In Russian).
10. Chirkova Ju. R. *Upravlenie personalom organizacii* [Personnel Management]. Moscow, Ruscience Publ., 2021, 168 p. (In Russian).

Информация об авторе

Правкина Юлия Романовна — старший преподаватель кафедры управления персоналом факультета социологии и управления Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Pravkina Yuliya Romanovna — Assistant Professor in the Department of Personnel Management at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 20.06.2022; одобрена после рецензирования 03.10.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 20.06.2022; approved after reviewing 03.10.2022; accepted for publication 19.10.2022.



Актуальные направления коррекционной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 141–150.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 4 (64), pp. 141–150.

Научная статья

УДК 376. 4-053.4

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.015

Психолого-педагогическое сопровождение коммуникативно-речевого развития старших дошкольников с расстройством аутистического спектра

Дмитриева Елена Ермолаевна

Нижегородский государственный педагогический

университет имени Козьмы Минина

Нижний Новгород, Россия

dmitrievaele@gmail.com

Лункина Наталья Ивановна

Медико-психологический центр

«Росток»

Нижний Новгород, Россия

lynkina.natalia@gmail.com

Аннотация. Реализация социальной и образовательной интеграции детей с расстройством аутистического спектра (РАС) предъявляет высокие требования к коммуникативно-речевому развитию этих детей.

В статье представлены результаты изучения коммуникативно-речевого развития старших дошкольников с РАС и их родителей. Диагностическая программа включала в себя диагностику субъектно-деятельностных характеристик общения детей со взрослым и сверстником (потребностей, мотивов, средств общения); особенностей коммуникативного поведения детей в спонтанной деятельности на основе экспертных оценок специалистов центра, реализующих индивидуальные программы медико-психолого-педагогической помощи этим детям, и воспитательских компетенций родителей по итогам анкетирования.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил выделить содержательные характеристики общения (потребностно-мотивационные установки на общение, особенности средств коммуникации) дошкольников с различными партнерами, составить индивидуальные коммуникативные портреты, определить доминирующие установки и тактики поведения родителей в общении с детьми.

В статье представлены содержание модульной программы психолого-педагогического сопровождения коммуникативно-речевого развития дошкольников с РАС на этапе их подготовки к школьному обучению, формы взаимодействия дошкольников, имеющих РАС, с педагогами, сверстниками, родителями при организации коррекционного обучения. Командная работа (в групповых и индивидуальных формах) специалистов по организации психолого-педагогического сопровождения дошкольников с РАС расширяет социальное пространство детей, оптимизирует их личностное, коммуникативное развитие, взаимодействие с социумом.

В исследовании реализуется социокультурный подход к пониманию процесса социализации детей с РАС. Преодоление коммуникативно-речевого недоразвития старших дошкольников рассматривается в качестве условия оптимизации их социальной и образовательной интеграции. Экспериментальное подтверждение данного положения в рамках проведенного нами исследования расширяет возможности понимания механизмов социализации детей с РАС. Результаты исследования могут быть широко использованы педагогами и специалистами в коррекционно-педагогической работе с детьми этой категории.

Ключевые слова: коммуникативно-речевое развитие, дошкольники с расстройством аутистического спектра, субъектные характеристики общения, адаптивные возможности, образовательная интеграция, социализация, общение, социокультурный подход, коммуникация, социум.

Для цитирования: Дмитриева Е. Е., Лункина Н. И. Психолого-педагогическое сопровождение коммуникативно-речевого развития старших дошкольников с расстройством аутистического спектра // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 141–150. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.015.

Original article

Encouraging Speech and Language Development in Senior Preschool Children with Autism Spectrum Disorders

Dmitriyeva Elena Ermolayevna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin
Nizhny Novgorod, Russia
dmitrievaele@gmail.com

Lunkina Natalya Ivanovna

Medical Psychology Centre “Growth”
Nizhny Novgorod, Russia
lynkina.natalia@gmail.com

Abstract. Effective speech and language development of children with autism spectrum disorders fosters children’s social and academic integration.

The article presents the results of a study dealing with speech and language development in senior preschool children with autism spectrum disorders and in their parents. The authors tested parental and peer communication (interpersonal needs, communication motives, means of communication), they also had experts assess parental competence and children’s communication patterns in spontaneous communication.

Empirical analysis enabled the authors to single out interactional patterns employed by children when interacting with different partners (communication motives, means of communication) and to identify predominant communication guidelines and tactics employed by parents when communicating with children.

The article presents a program aimed at providing psychological and pedagogical support to preschool children with autism spectrum disorders and at encouraging speech and language development in them. It also outlines various means of communication that can be used by preschoolers with autism spectrum disorder when communicating with teachers, parents and peers. Team work (with teachers and with peers) enables children with autism spectrum disorder to better engage in social interaction and facilitates their personal and social development.

The research employs the socio-cultural approach to investigate the process of socialization of children with autism spectrum disorders. By facilitating senior preschool children’s speech and language development, teachers facilitate their social and academic integration. Plentiful experimental evidence enables researchers to better understand the mechanism of socialization of children with autism spectrum disorders. The results of the study can be used by correctional educators when working with children with autism spectrum disorders.

Key words: speech and language development, preschool children with autism spectrum disorders, subjective characteristics of communication, adaptive potential, academic integration, socialization, communication, socio-cultural approach, communication, society.

For citation: Dmitriyeva E. E., Lunkina N. I. Encouraging Speech and Language Development in Senior Preschool Children with Autism Spectrum Disorders // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 4 (64), pp. 141–150. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.015.

Введение. В условиях реализации вариативных моделей обучения детей с РАС, признания инклюзивной модели образования как наиболее приемлемой для большинства аутичных детей особую актуальность приобретает проблема коммуникативной и социально-личностной готовности дошкольников с РАС к школьному обучению (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья).

В трудах Н. Н. Малофеева, О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой, О. С. Никольской отмечается, что дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) реализуют свой потенциал при условии адекватно организованного процесса воспитания и обучения уже на этапе раннего детства (Никольская, Баенская, Либлинг, 2014) и только в этих условиях возможно преодолеть основные дефициты развития детей, которые тормозят их социализацию.

В настоящее время фокус психолого-педагогической работы с детьми с РАС сосредоточен на раннем и дошкольном возрасте и нацелен на решение специфических задач развития (работа с речью, развитие моторных, коммуникативных навыков, игровой деятельности и др.). Учитывая неравномерность развития детей с РАС, коррекционно-педагогическая помощь реализуется в рамках индивидуального подхода, реализации индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка (Григоренко, Гуржанов, Шведковская, 2016). Вместе с тем психолого-педагогическая помощь этим детям недостаточно ориентирована на оптимизацию процесса их социализации, активизации адаптивных возможностей взаимодействия с социумом, преодоления дисфункциональных семейных паттернов снижения требований к ребенку в отношении правил и норм социальной жизни (Бурина, Кудинова, 2020, с. 29).

По мнению отечественных ученых (Никольская, Баенская, Либлинг, 2014 ; Мастюкова, 1997 ; и др.), одним из ведущих нарушений, препятствующих успешности социализации и индивидуализации детей с РАС, выступает низкий уровень их коммуникативно-речевого развития. При аутистических расстройствах одним из ключевых является нарушение речевого развития детей, так как в первую очередь страдает коммуникативная функция их речи: они не используют речь как средство общения. Особенности вербальной коммуникации являются недостаточная вербальная активность, неспособность к диалогу, неумение слушать обращенную речь и адекватными способами выражать эмоции, отсутствие эмпатии и т. п. Невербальные средства (мимика, жестикация, пантомимика, интонация), как правило, не поддерживают вербальную коммуникацию (Леонтьева, 2020 ; Кисова, Конева, Уромова, Дмитриева, 2021 ; Хаустов, 2010).

Актуальность проблемы исследования, ее практическая значимость позволили нам инициировать экспериментальное изучение коммуникативно-речевого развития детей с РАС в условиях РКЦ МПС «Росток».

Цель исследования. Принимая во внимание коммуникативно-речевые трудности детей с РАС во взаимодействии с субъектами социального пространства, целями актуального и приоритетного для специальной педагогики и психологии исследования являлись изучение коммуникативно-речевого развития и определение технологий коррекции

онно-педагогической работы по оптимизации коммуникации этих детей с социумом (Дмитриева, Каштанова, Медведева, Ольхина, Уромова, 2020).

Задачи исследования — апробировать диагностическую программу эмпирического изучения коммуникативно-речевого развития старших дошкольников с РАС; диагностировать особенности воспитательских компетенций родителей дошкольников с РАС; обосновать содержание программы психолого-педагогического сопровождения коммуникативно-речевого развития данной категории детей в условиях реализации групповых и подгрупповых форм работы.

Гипотеза исследования. С учетом важнейшего концептуального положения организации нашего исследования — реализации субъектно-деятельностного подхода к изучению и оценке коммуникативно-речевого развития детей было выдвинуто предположение о том, что субъективную активность ребенка в социальном взаимодействии определяют содержание его потребностно-мотивационной сферы общения со взрослым и сверстником и уровень развития вербальных и невербальных средств общения.

Полагаем, что реализация данной теоретической платформы позволит выявить актуальные и потенциальные возможности становления ребенка в качестве субъекта коммуникативного развития и может быть использована при разработке программы психолого-педагогического сопровождения процесса социализации детей с РАС. Реализация методологии также показала ее продуктивность при изучении детей с нарушениями интеллекта, речи и зрения (Дмитриева, 2021).

В исследовании, которое проводилось на базе РКЦ МПС «Росток» Нижнего Новгорода, участвовали 16 дошкольников 6–7 лет с диагнозом РАС и их мамы.

Чаще всего родители детей с РАС обращаются в медицинский центр с жалобами на недостаточный уровень развития речи детей, трудности общения с окружающими их взрослыми и сверстниками.

С первых дней нахождения в центре с детьми и их родителями начинает работать команда специалистов. Дошкольники проходят комплексное обследование и получают по показаниям индивидуальную помощь логопеда, психиатра, дефектолога, нейропсихолога. Сроки посещения центра варьируются от года до трех лет в зависимости от тяжести состояния. Индивидуализированная поддержка специалистов оптимизирует возможности коррекции дефицитных сфер развития детей, расширяет их возможности взаимодействия с социумом. На предшкольном этапе развития детям и родителям предлагается посещение групп развития, где в рамках групповых и подгрупповых форм работы реализуется коррекционно-развивающая программа становления детей в качестве субъектов общения со взрослым и сверстником, происходит развитие общей способности к учению и учебному сотрудничеству. С группой детей (8 человек) работают двое взрослых (педагог-психолог, педагог-дефектолог).

Методы исследования. С целью оценки коммуникативного поведения детей (выраженности потребности в общении со взрослым и сверстником, понимания речи партнера, владения вербальными и невербальными средствами общения, ориентации на партнера по общению, умения слушать собеседника, эмоционального отношения к процессу коммуникации) использовали метод экспертной оценки. Все специалисты, реализующие индивидуальную помощь детям с РАС, заполняли разработанную нами анкету, которая предполагала балльную оценку (от 1 до 3 баллов) степени выраженности (высокая, средняя, слабая) характеристик коммуникативного поведения детей, что позволило дифференцировать уровни развития их коммуникативного поведения.

С целью оценки развития общения детей, имеющих РАС, с разными партнерами использован метод моделирования ситуации их делового, познавательного и личностного общения со взрослым, а также эмоционально-практического и делового общения со сверстником.

Проведена оценка предпочитаемого ребенком варианта общения с партнером, желательной длительности общения, преобладающего эмоционального фона, содержательных характеристик инициативных речевых контактов, использования невербальных средств общения.

В качестве критериальных оценок доминирования у детей потребностно-мотивационных установок на взаимодействие с партнером выступали возрастные уровни развития общения дошкольников с нормативным развитием с разными партнерами. Для анализа субъективной активности детей в общении с партнерами были применены критериально-уровневые характеристики общения со взрослым и сверстником, апробированные Е. Е. Дмитриевой (Дмитриева, 2021, с. 29–30).

С целью оценки воспитательских компетенций родителей (матерей) применена анкета «Определение воспитательных умений у родителей детей с отклонениями в развитии» (В. В. Ткачева). Ответы родителей позволили выявить отношение к проблемам развития ребенка и его взаимодействия с социумом, определить доминирующую тактику общения с детьми.

Работа в группах проходила в течение учебного года (сентябрь — май).

На диагностическом этапе были решены проблемы, связанные с оценкой особенностей коммуникативного поведения детей с РАС в спонтанных коммуникативных ситуациях, развитием у них деятельности общения со взрослым и сверстником (потребностей, мотивов, средств общения) в специально созданных коммуникативных ситуациях, а также воспитательскими стратегиями и тактиками родителей.

Обсуждение результатов исследования. По результатам экспертных оценок специалистов, которые фиксировали особенности коммуникативного поведения детей, и соотнесения с уровневыми характеристиками их выраженности были составлены индивидуальные коммуникативные портреты детей.

Средний уровень выраженности показателей коммуникативного поведения обнаружен у 75 % детей. В качестве примера опишем поведение Саши Д., который был достаточно контактен, однако в общении участвовал по инициативе другого; демонстрировал позитивное отношение к процессу общения; обращенную речь понимал в полном объеме, умел слушать, отвечать на вопросы. Однако ответы на вопросы были недостаточно развернуты, ребенок не умел излагать мысли, затруднялся при их формулировке; редко применял невербальные средства общения, возникали проблемы при привлечении внимания собеседника.

Низкий уровень показателей коммуникативного поведения зафиксирован у 25 % детей. В качестве примера приведем поведение Артема С., у которого были отмечены невыраженная потребность в общении, контактность; нейтральное отношение к партнеру неполное понимание обращенной речи, несоблюдение дистанции в общении, частые перебивы партнера и соскальзывание на другую тему; неумение правильно излагать мысли, затруднения при формулировке вопросов, односложные ответы, иногда их игнорирование, повторы одних и тех же фраз, неиспользование средств невербального общения.

Детей с высоким уровнем выраженности характеристик коммуникативного поведения в результате экспертных оценок не было обнаружено.

Представим результаты изучения субъективных характеристик общения (потребностей, мотивов, средств) обследованных старших дошкольников с РАС с разными партнерами.

Результаты экспериментального изучения свидетельствуют о том, что в процессе общения со взрослыми у детей доминировал ситуативно-деловой уровень (рис. 1). В предметно-практической деятельности преобладали ситуативные контакты со взрослыми (просьбы о помощи, ожидание оценки), стремление к продуктивному сотрудничеству не наблюдалось. Вербальные средства общения детей отличались бедностью по теме, функции и содержанию: преобладали несоциальные, констатирующие высказывания, просьбы о помощи. Невербальные средства общения — жесты, мимику — дети использовали эпизодически (при обращении к взрослому за оценкой действий).



Рис. 1. Уровень общения дошкольников с РАС со взрослыми

Интерес к теоретическому сотрудничеству показали 12 % детей. У них наблюдалась недостаточная вариабельность познавательных контактов, которые возникали только в ситуации использования наглядных опор (при рассмотрении картинок, книг), что свидетельствовало об отсутствии устойчивого интереса к теоретическому сотрудничеству со взрослым, обсуждению проблем мира физических и социальных явлений. Инициативные вербальные контакты были ситуативными, по теме — несоциальными высказываниями, по функции — вопросами (кто? что?), по содержанию — констатирующими. Невербальные средства в общении со взрослым дети не использовали.

Таким образом, экспериментальные данные показывают низкий уровень развития субъектных характеристик в общении со взрослым (бедность мотивационных побуждений, низкий уровень развития вербальных средств общения) у дошкольников с РАС.

В процессе общения со сверстниками у 38 % детей наблюдался эмоционально-практический уровень. Они подражали действиям партнера, соучаствовали в играх-забавах сверстников, использовали вокализации, отдельные слова; содержательные контакты отсутствовали.

Способность к ситуативно-деловому сотрудничеству с партнером-сверстником показали 62 % дошкольников с РАС. У них доминировали стремление к эпизодическому ситуативному сотрудничеству; несоциальные, констатирующие высказывания, просьбы о помощи. Такие дети не стремились к согласованию действий, достижению результата в совместной практической деятельности, удовлетворению потребности во внимании и признательности партнера (рис. 2).

Дети не проявляли интереса к теоретическому сотрудничеству, внеситуативным контактам с партнерами, не делились впечатлениями; не было оценочных высказываний и интереса к обсуждению тем, выходящих за пределы конкретной практической деятельности.

Таким образом, экспериментальные данные свидетельствовали о низком уровне развития субъектных характеристик в общении со сверстниками, бедности и ситуативности мотивационных побуждений к общению, низком уровне развития вербальных средств.

Анализ результатов анкетирования матерей детей, участвовавших в экспериментальном исследовании показал, что 31 % из них эмоционально не принимали и не всегда понимали своих детей, 50 % использовали недостаточно адекватные формы взаимодействия с детьми, пытались оградить их от требований социума.

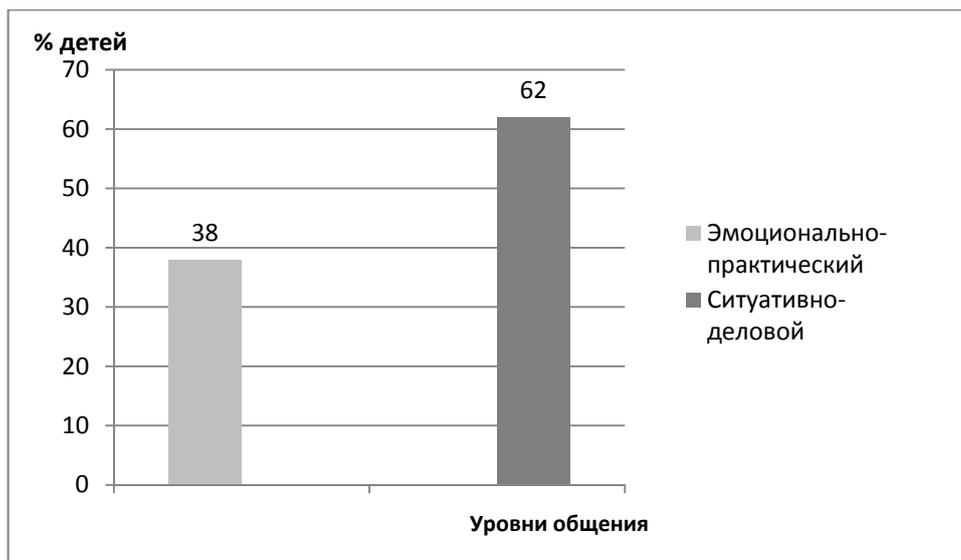


Рис. 2. Уровень общения дошкольников с РАС со сверстниками

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что коммуникативно-речевое развитие старших дошкольников с РАС и общение с ними родителей нуждается в специальном психолого-педагогическом сопровождении.

Нами была реализована программа психолого-педагогического сопровождения коммуникативно-речевого развития дошкольников с РАС, основанная на методологии коммуникативного подхода и предполагавшая включение детей в педагогически организованные коммуникативные ситуации. Эти ситуации были должны мотивировать детей на решение различных коммуникативных задач в общении с разными партнерами, на овладение вариативными типами коммуникативных высказываний (Волковская, Левченко, 2020). Дошкольники также, благодаря программе, включались в игры и занятия, различные по содержанию, уровню сложности, степени социального опосредования.

Работу осуществляли 2 специалиста: педагог-дефектолог и педагог-психолог в группах детей по 8 человек в течение десяти месяцев (октябрь — май). В этот период дети продолжали по предписанию получать индивидуальную помощь специалистов.

Представим содержание модулей программы сопровождения.

Модуль I. Развитие коммуникативно-речевых умений и навыков детей с РАС.

Коммуникативно-речевое развитие детей выступает условием становления ребенка в качестве субъекта вариативно-коммуникативных отношений, поэтому задачами работы с детьми выступали развитие коммуникативной активности, обогащение содержания потребностно-мотивационной сферы общения; развитие вербальных и невербальных средств общения; базовых коммуникативных умений выражать просьбу, отказ, давать ответ на вопрос или комментарий, привлекать внимание партнера по общению и т. п.; социоэмоциональных умений и навыков адекватно выражать эмоции и сообщать о своих чувствах, проявлять эмпатию и способность к просоциальным действиям и др.; умений и навыков диалогического общения — начинать и завершать, поддерживать диалог, соблюдать социальную дистанцию).

В работе с детьми использовано моделирование ситуаций теоретического, практического, учебного сотрудничества с разными партнерами (взрослыми, сверстниками), которое позволило включать их в решение различных коммуникативных задач, стимулировало использование вербальных средств общения для их решения, а также вариативные коммуникативные игры, развивавшие коммуникативно-речевые умения и навыки видеть и понимать партнера, эмоционально откликаться на его действия, сотрудничать и т. д.

Модуль II. Развитие социальной компетентности и социальных навыков детей с РАС.

Цель — обогатить социальный опыт детей, осознать систему социальных отношений, в которую включены дети, актуализировать личностную позицию ребенка.

Задачами являлись воспитание у детей интереса к окружающему социальному миру; развитие их социального интеллекта (понимание социальных норм, знаний о способах решения конфликтов и др.); социальных навыков и способности к ролевому поведению.

Для обогащения социального опыта использованы приемы библиотерапии, анализ нравственно-этических коллизий, составление социальных историй, за счет которых дети учились понимать и оценивать поступки людей, мотивы их поведения, правила социального взаимодействия.

Для развития способности к ролевому поведению дошкольники включались в реализацию ролевых отношений, усложняли ролевые задачи, время удержания ролевой задачи (роль дежурного, лидера команды, ведущего помощника, командира и др.).

Для расширения социального пространства и возможности реализации социального опыта проводили праздники, музыкально-развлекательные мероприятия, викторины, на которые приглашали родителей и детей, посещающих центр.

Модуль III. Формирование у детей предпосылок учебного сотрудничества со взрослыми.

Полагаем, что основное условие развития учебного сотрудничества со взрослыми на этапе подготовки к школьному обучению — развитие общей способности к учению (мотивационные, операциональные и регулятивные компоненты).

Задачи работы с детьми были следующие: развитие мотивационного компонента (познавательная активность, интерес к выполнению учебной задачи и т. п.); операционального компонента общей способности к учению (умение планировать, прогнозировать учебные действия и др.); регуляторного компонента (удержание цели, навыков самоконтроля, критического отношения к результатам деятельности и др.) общей способности к учению; осознание позиции ученика в учебном сотрудничестве.

В рамках модуля педагоги формировали у детей базовые предпосылки образовательной деятельности: навыки имитации, понимания инструкций (простых, многоступенчатых, фронтальных) и работы по образцу, заданным правилам, на основе зрительной и словесной инструкций). Им предлагали учебные задания различной степени сложности, ситуации произвольно-контекстного общения со взрослыми (выделение правил и подчинение им).

Модуль IV. Работа с родителями.

Диагностическое изучение выявило определенные нарушения родительско-детских отношений, которые ограничивали развитие личности ребенка и препятствовали его эффективной социализации.

Задачами работы с родителями выступали знания об эффективном взаимодействии с детьми; изменение отношения родителей к диагнозу и его ограничениям; нахождение баланса между возможностями ребенка и требованиями социума; обучение родителей эффективным способам общения с детьми.

Формы работы с родителями: консультирование по результатам коррекционно-педагогической работы с детьми, проведение открытых занятий с детьми, проведение совместных мероприятий (праздников, конкурсов и др.) и тренинга эффективного общения.

Диагностические пробы дошкольников с РАС после реализации программы, динамическое наблюдение специалистами центра за коммуникативным поведением детей и родителей позволили отметить позитивные достижения в развитии субъектных характеристик коммуникаций детей: увеличение их инициативности в общении, готовности к субъект-субъектным коммуникативным отношениям, партнерскому взаимодействию; вариативности побуждений к коммуникации, использованных в общении речевых средств; преодоление ситуативности в общении с партнером и готовность к внеситуативному общению.

Кроме того, изменилась личностная позиция матерей в отношении возможности и готовности дошкольников с РАС взаимодействовать с социумом.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. Полученные в исследовании результаты подтвердили научные данные о недостаточности коммуникативно-речевого развития старших дошкольников с РАС.

Применение в исследовании субъектно-деятельностного подхода к диагностике и развитию общения детей с РАС свидетельствует о том, что их возрастные возможности в развитии общения со взрослыми и сверстниками не реализованы: доминируют характерные для детей раннего и младшего дошкольного возраста ситуативные потребности в практическом взаимодействии, нет потребностей в познавательных, личностных, внеситуативных контактах с партнерами, что ограничивает возможности речевой коммуникации.

Выявленные особенности развития общения дошкольников с РАС важно учитывать при организации психолого-педагогической помощи этим детям.

Апробированная нами программа психолого-педагогического сопровождения коммуникативно-речевого развития дошкольников с РАС, направленная на обогащение их коммуникативного опыта, развитие субъективной активности в общении с партнерами позволила оптимизировать процесс коммуникации детей, повышая их адаптивные возможности взаимодействия с социумом.

Следует отметить, что проведенная работа не является завершенной и требует дальнейшего осмысления, поиска оптимальных моделей психолого-педагогического сопровождения социализации детей с РАС на этапе раннего детства.

Список источников

1. Бурина Е. А., Кудинова А. Е. Особенности современной российской семьи в условиях социально-исторических изменений института родительства // Вестник Мининского университета. — 2020. — Т. 8, № 1. — С. 29.
2. Волковская Т. Н., Левченко И. Ю. Коммуникативный подход в контексте современной методологии психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития // Дефектология. — 2020. — № 3. — С. 17–21.
3. Григоренко Е. Л., Гуржанов В. А., Шведковская А. А. Аутизм. Российский квадрат: диагностика, ранняя помощь, образование, жизнь в обществе // Психологическая наука и образование / под общ. ред. В. В. Рубцова, А. А. Марголиса. — 2016. — № 3. — С. 106.
4. Дмитриева Е. Е. Социально-коммуникативное развитие дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: субъектно-деятельностный подход // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2021. — № 199. — С. 27–36.
5. Леонтьева И. В. Развитие коммуникативных и речевых навыков дошкольников с РАС // Современное педагогическое образование. — 2020. — № 2. — С. 157–162.
6. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии — М.: Владос, 1997. — 304 с.
7. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. — 8-е изд. — М.: Теревинф, 2014. — 288 с.
8. Учителю о детях с расстройством аутистического спектра: пособие для специалистов психолого-педагогического сопровождения младших школьников с расстройствами аутистического спектра / сост. В. В. Кисова, И. А. Конева, С. Е. Уромова, Е. Е. Дмитриева — Н. Новгород: Минин. ун-т, 2021. — 96 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утв. Приказом Мин-ва образования и науки РФ от 19 дек. 2014 г. // Гарант (дата обращения: 10.09.2022).
10. Хаустов А. В. Формирование навыка речевой коммуникации у детей с РАС. — М.: Центр психол.-мед.-соц. сопровождения детей и подростков с аутизмом, 2010. — 87 с.
11. Dmitrieva E. E., Kashtanova S. N., Medvedeva E. Yu., Olkhina E. A., Uromova S. E. The development of Social Competence in Preschoolers with Disabilities as the Conolition for Their Successful Educational Integration // Universal Journal of Educational Research. — 2020. — Vol. 8, Iss. 7. — Pp. 3244–3250.

References

1. Burina E. A., Kudinova A. E. Peculiarities of Modern Russian Families in the Conditions of Social and Historical Changes. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2020, vol. 8, № 1, pp. 29. (In Russian).

2. Volkovskaja T. N., Levchenko I. Ju. Communicative Approach in the Context of Modern Psychological and Pedagogical Support to Children with Speech Delays. *Defektologija* [Defectology]. 2020, no. 3, pp. 17–21. (In Russian).
3. Grigorenko E. L., Gurzhanov V. A., Shvedkovskaja A. A. Autism. Russian Quartet: Diagnostics, Early Assistance, Education, Social Life. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. Rubcov V. V., Margolis A. A. (eds.), 2016, no. 3, pp. 106. (In Russian).
4. Dmitrieva E. E. Social and Communicative Development in Preschool Children with Mental Retardation: Subjectivity-Activity Approach. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Bulletin of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2021, no. 199, pp. 27–36. (In Russian).
5. Leont'eva I. V. The Development of Communicative and Speech Skills in Preschool Children with Autism. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern Pedagogical Education]. 2020, no. 2, pp. 157–162. (In Russian).
6. Mastjukova E. M. *Lechebnaja pedagogika (rannij i doskol'nyj vozrast). Sovety pedagogam i roditeljam po podgotovke k obucheniju detej s osobymi problemami v razvitii* [Healing Pedagogy (Infants and Preschool Children). Counselling Teachers and Parents Teaching Children with Developmental Problems]. Moscow, Vados Publ., 1997, 304 p. (In Russian).
7. Nikol'skaja O. S., Baenskaja E. R., Libling M. M. *Autichnyj rebenok. Puti pomoshhi* [Autistic Children. Ways of Assistance]. Moscow, Terevinf Publ., 2014, 288 p. (In Russian).
8. *Uчителju o detjah s rasstrojstvom autisticheskogo spektra : posobie dlja specialistov psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija mladshih shkol'nikov s rasstrojstvami autisticheskogo spektra* [To Teachers about Autistic Children: Psychological and Pedagogical Support to Primary Schoolchildren with Autism]. Kisova V. V. , Koneva I. A. , Uromova S. E. , Dmitrieva E. E. (eds.). Nizhny Novgorod, Minin University Publ., 2021, 96 p. (In Russian).
9. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja : utverzhdeny Prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii 19 Dekabrya 2014* [Federal State Educational Standard of Primary Compulsory Education for Children with Limited Health Abilities: Approved by Law of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 19, 2014]. (In Russian).
10. Haustov A. V. *Formirovanie navyka rechevoj kommunikacii u detej s RAS* [The Formation of Speech Communication Skills in Children with Autism]. Moscow, Centre for Psychological, Medical and Social Support to Autistic Children and Teenagers]. Moscow, Centre of Psychological, Medical and Social Support to Autistic Children and Teenagers Publ., 2010, 87p. (In Russian).
11. Dmitrieva E. E., Kashtanova S. N., Medvedeva E. Ju., Ol'hina E. A., Uromova S. E. The development of Social Competence in Preschoolers with Disabilities as the Condition for Their Successful Educational Integration. *Universal Journal of Educational Research*. 2020, vol. 8, iss. 7, pp. 3244–3250.

Информация об авторах

Дмитриева Елена Ермолаевна — доктор психологических наук, профессор кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Лункина Наталья Ивановна — кандидат психологических наук, нейропсихолог медико-психологического центра «Росток».

Information about the authors

Dmitriyeva Elena Yermolayevna— Doctor of Psychology, Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Lunkina Natalya Ivanovna — Candidate of Psychology, Neuropsychologist of Medical Psychology Centre “Growth”.

Статья поступила в редакцию 16.05.2022; одобрена после рецензирования 29.09.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 16.05.2022; approved after reviewing 29.09.2022; accepted for publication 19.10.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 151–157.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 4 (64), pp. 151–157.

Научная статья

УДК 159.9:376.4-053.6:371.26

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.016

Особенности психических состояний подростков с задержкой психического развития в период сдачи экзаменов

Карпушкина Наталья Викторовна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина

Нижний Новгород, Россия

karpushkina.nv@gmail.com

Конева Ирина Алексеевна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина

Нижний Новгород, Россия

konvia@mail.ru

Семенова Лидия Эдуардовна

Приволжский исследовательский медицинский университет

Министерства здравоохранения РФ

Нижний Новгород, Россия

verunechka08@list.ru

Аннотация. В статье рассмотрены особенности психических состояний подростков с задержкой психического развития в период сдачи экзаменов, а также подходы к осуществлению их психолого-педагогического сопровождения в соответствии с обнаруженными особенностями.

Раскрыта возрастная специфика эмоциональной саморегуляции подростков и ее типологические особенности, характерные для лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также ведущие психические состояния подростков, имеющих норму психического развития и отклоняющееся развитие.

Выявлено влияние биологических и психологических, личностных факторов на формирование эмоциональной саморегуляции у подростков с задержкой психического развития.

Обоснована важность проведения целенаправленной работы со школьниками с задержкой психического развития с целью коррекции нарушений саморегуляции.

Доказана необходимость разработки программы коррекции саморегуляции подростков с задержкой психического развития с учетом особенностей их психических состояний, которая должна включать в себя два блока: диагностику психических состояний в период сдачи экзаменов и коррекцию негативных психических состояний у подростков с задержкой психического развития.

Сформулированы аргументированные, обоснованные выводы о том, что подростки с задержкой психического развития имеют особенности психических состояний в период сдачи экзаменов, а также индивидуально-стилевые особенности саморегуляции.

Ключевые слова: саморегуляция эмоций, подростки, задержка психического развития, особенности личности, коррекция, психолого-педагогическое сопровождение.

Для цитирования: Карпушкина Н. В., Конева И. А., Семенова Л. Э. Особенности психических состояний подростков с задержкой психического развития в период сдачи экзаменов // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 151–157. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.016.

Original article

Mental States in Teenagers with Mental Retardation during Examination Sessions

Karpushkina Natalya Viktorovna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin
Nizhny Novgorod, Russia
karpushkina.nv@gmail.com

Koneva Irina Alekseyevna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin
Nizhny Novgorod, Russia
konvia@mail.ru

Semenova Lidiya Eduardovna

Volga Research Medical University
of the Ministry of Health of the Russian Federation
Nizhny Novgorod, Russia
verunehka08@list.ru

Abstract. The article treats mental states experienced by teenagers with mental retardation during examination sessions. It also focuses on various approaches to providing psychological and pedagogical support.

The article focuses on the peculiarities of mentally retarded teenagers' emotional self-regulation as well as on mental states characteristic of teenagers with mental retardation.

The article deals with the impact biological, psychological and personality-related factors produce on the formation of mentally-retarded teenagers' emotional self-regulation.

The authors underline that in order to correct teenagers' self-regulation, it is important to constantly provide psychological and pedagogical support for schoolchildren with mental retardation

The authors underline the importance of improving mentally-retarded teenagers' self-regulation taking into consideration their mental states, i.e. diagnosing mental states experienced by teenagers during examination sessions and improving their mental health.

The article maintains that teenagers with mental retardation experience negative mental states during examination sessions and experience problems with self-regulation.

Key words: emotional self-regulation, teenagers, mental retardation, personality traits, correction, psychological and pedagogical support.

For citation: Karpushkina N. V., Koneva I. A., Semenova L. E. Mental States in Teenagers with Mental Retardation during Examination Sessions // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 4 (64), pp. 151–157. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.016.

Актуальность исследования. Подростковый и юношеский возраст является важным и непростым этапом личностного развития, в том числе эмоциональной сферы, и требует серьезного психолого-педагогического сопровождения.

По мнению родоначальника концепции психических состояний в России Н. Д. Левитова (2010), активность психики отражают психические состояния, которые влияют на любую деятельность. Единство переживаний и действий отмечает и А. Д. Захаров (2002), влияние психических состояний на работоспособность — Н. Ф. Феденко и П. И. Сергеюк (2016).

Особого внимания заслуживают эмоциональные состояния подростков с задержкой психического развития, которые испытывают значительные интеллектуальные и эмоциональные нагрузки, связанные с учебой и межличностными отношениями (Эвенски, Сорокумова, Суворова, 2018), особенно во время сдачи экзаменов. В этой ситуации стресс в оптимальных количествах позволяет человеку мобилизовать свои силы, но избыточное или слишком продолжительное его воздействие может вызвать отрицательные последствия для психического состояния (Каштанова, Кудрявцев, 2018; Семенова, Серебрякова, 2018). От умений обучающихся с задержкой психического развития правильно действовать в стрессовых ситуациях, регулировать свое эмоциональное состояние в период сдачи экзаменов будет зависеть их дальнейшее личностное развитие. В связи с этим очень важна своевременная диагностика психических состояний у подростков и юношей с задержкой психического развития в период сдачи экзаменов, что позволит сформулировать рекомендации для профилактики и решения выявленных проблем, адекватные исходному уровню.

Проблемой психических состояний и эмоциональной саморегуляции у подростков с задержкой психического развития занимались Н. В. Карпушкина (2019), И. А. Конева (2020), А. М. Гусева (2019), формированием стрессоустойчивости у подростков и юношей с ЗПР — В. Р. Назырова (2016), однако психологические особенности психических состояний этих подростков в период сдачи экзаменов изучены еще недостаточно.

Цель исследования — изучить психические состояния у подростков с задержкой психического развития и с учетом этого разработать программу их коррекции.

Гипотеза: предположение о том, что у подростков с задержкой психического развития (ЗПР), в отличие от сверстников с нормальным психическим развитием (НПР), в период сдачи экзаменов преобладают такие отрицательные психические состояния, как утомление, стресс, тревога при неразвитых функциональных умениях саморегуляции.

Методы и методики исследования. Основным методом исследования был эксперимент. Для изучения эмоциональных состояний подростков были использованы методики «Психические состояния школьников» А. О. Прохорова, «Саморегуляция психических состояний» А. К. Осницкого и методика Дж. Тейлор (в адаптации Т. А. Немчина, определяющая склонность к развитию стресса); для обработки результатов исследования — методы первичной и вторичной математической статистики.

Основные результаты исследования. С учетом работ о психических состояниях как целостной характеристике личности (Н. Д. Левитов), характеристике психической деятельности (А. Д. Ганюшкин); о саморегуляции психических состояний (О. А. Конопкин) нами на базе Нижегородской школы-интерната № 10 было проведено исследование психических состояний 20 подростков с ЗПР и 20 подростков с НПР в возрасте 15–16 лет.

Представим полученные эмпирические данные об особенностях психических состояний подростков двух обследованных групп.

С помощью методики А. О. Прохорова были выявлены статистически значимые различия ($U_{\text{эмп}} < U_{\text{кр}} 0,05$) по выраженности следующих психических состояний: активности, усталости, страха, волнения, внимательности, интереса, лени, радости, скуки, спокойствия, счастья, удовлетворенности. У подростков с ЗПР, по сравнению с подростками с НПР, во время экзаменов было больше переживаний таких негативных психических состояний, как апатия, усталость, страх, волнение, злость, скука.

В то же время подростки с НПР характеризовались средней или выше среднего выраженностью положительных состояний: деятельностных (активность, бодрость, веселье, внимание, восхищение, интерес, радость, спокойствие, счастье, удовлетворенность, терпение); мотивационных коммуникативных (внимание и интерес); психофизиологических (активность, бодрость, возбужденность); интеллектуальных (активность, внимание, интерес) и волевых (терпение, спокойствие) при низких или ниже среднего отрицательных эмоциональных (страх, волнение, печаль, злость, скука); волевых (трудность, лень); деятельностных (апатия, усталость, страх, возбуждение, волнение, печаль, злоба, трудность, лень, скука, сонливость); интеллектуальных (трудность); коммуникативных мотивационных (апатия, злость, скука, трудность, лень) состояниях (табл. 1).

Значимые различия в выраженности различных психических состояний у подростков с ЗПР (n = 20) и НПР (n = 20)

Среднегрупповой балл / уровень и группы	Подростки с ЗПР	Подростки с НПР	U _{эмп}	U _{кр}	Уровень статистической значимости
Состояния					
Апатия (равнодушие, вялость, безразличие)	3,1 Средний уровень	4,0 Выше среднего	94	{84 (p ≤ 0,05); 67 (p ≤ 0,01)}	U _{эмп} > U _{кр} 0,05
Активация (активность, энергичность)	4,0 Выше среднего	2,2 Ниже среднего	68	{97 (p ≤ 0,05); 77 (p ≤ 0,01)}	U _{эмп} ≤ U _{кр} 0,01
Усталость (утомление)	3,2 Средний уровень	4,2 Выше среднего	85	{177 (p ≤ 0,05); 147 (p ≤ 0,01)}	U _{эмп} ≤ U _{кр} 0,01
Страх (робость, боязнь, ужас)	1,7 Низкий	2,2 Ниже среднего	57	{65 (p ≤ 0,05); 50 (p ≤ 0,01)}	U _{эмп} ≤ U _{кр} 0,05
Возбуждение (возбужденность)	2,4 Ниже среднего	2,1 Ниже среднего	54	{95 (p ≤ 0,05); 118 (p ≤ 0,01)}	U _{эмп} ≤ U _{кр} 0,01
Волнение (взволнованность)	3,2 Средний уровень	3,5 Средний уровень	47	{68 (p ≤ 0,05); 53 (p ≤ 0,01)}	U _{эмп} ≤ U _{кр} 0,01
Восхищение	2,8 Ниже среднего	3,1 Средний уровень	69	{97 (p ≤ 0,05); 77 (p ≤ 0,01)}	U _{эмп} ≤ U _{кр} 0,01
Злость (злоба, озлобленность)	3,0 Средний уровень	4,2 Выше среднего	57	{65 (p ≤ 0,05); 50 (p ≤ 0,01)}	U _{эмп} ≤ U _{кр} 0,05
Трудность (тяжесть, затруднение, сложность, затруднительство)	3,2 Средний уровень	3,5 Средний уровень	4,9	{2 (p ≤ 0,05); 0 (p ≤ 0,01)}	U _{эмп} > U _{кр} 0,05
Настроение (1 — минимальный уровень, 5 — максимально хороший)	4,0 Выше среднего	4,3 Выше среднего	90	{84 (p ≤ 0,05); 67 (p ≤ 0,01)}	U _{эмп} > U _{кр} 0,05
Радость	3,0 Средний уровень	2,8 Ниже среднего	66	{97 (p ≤ 0,05); 77 (p ≤ 0,01)}	U _{эмп} ≤ U _{кр} 0,01
Скука (тоска)	2,7 Ниже среднего	3,0 Средний уровень	83	{177 (p ≤ 0,05); 147 (p ≤ 0,01)}	U _{эмп} ≤ U _{кр} 0,01
Счастье (блаженство, удача)	2,2 Ниже среднего	4,2 Выше среднего	49,5	{68 (p ≤ 0,05); 53 (p ≤ 0,01)}	U _{эмп} ≤ U _{кр} 0,01
Удовлетворенность (довольство)	2,1 Ниже среднего	3,5 Средний уровень	53	{65 (p ≤ 0,05); 50 (p ≤ 0,01)}	{65 (p ≤ 0,05); 50 (p ≤ 0,01)}

Исследование саморегуляции психических состояний в период сдачи экзаменов показало, что у подростков с ЗПР недостаточно и значительно хуже, чем у подростков с НПР ($\varphi^*_{эмп} > \varphi^*_{кр 0,05}$), развиты структурные, функциональные, личностно-стилевые и динамические умения саморегуляции, что выражается в особенностях моделирования, программирования, оценки и прогнозирования действий саморегуляции.

В группе подростков с ЗПР больше лиц со средним и низким уровнями сформированности и обеспеченности отдельных звеньев регуляции и самоорганизации, а в группе их сверстников с нормативным развитием преобладают лица с высоким их уровнем (табл. 2), оптимальным для успешной учебной деятельности во время экзаменов.

Таблица 2

Уровни сформированности и обеспеченности отдельных звеньев регуляции и самоорганизации подростков с ЗПР (n = 20) и НПР (n = 20), в %

Уровень и группы Звенья регуляции и самоорганизации	Высокий		Средний		Низкий	
	ЗПР	НПР	ЗПР	НПР	ЗПР	НПР
Структурно-компонентные умения саморегуляции	–	75	60	25	40	–
Функциональные умения саморегуляции	–	60	40	40	60	–
Личностно-стилевые особенности саморегуляции	–	75	30	25	70	–
Динамические характеристики саморегуляции	–	75	60	25	40	–

Следовательно, сформированность и обеспеченность отдельных звеньев регуляции и самоорганизации подростков с ЗПР требует развития и коррекции.

Результаты диагностики по методике, определяющей склонность к развитию стресса в период сдачи экзаменов, показали, что в группе подростков с ЗПР 80 % имели среднюю стрессоустойчивость и тревогу, 10 % — высокую стрессоустойчивость и низкий уровень тревоги, еще 10 % — низкую стрессоустойчивость и высокий уровень тревоги. Среди подростков с НПР у 75 % были обнаружены высокая стрессоустойчивость и низкий уровень, у 25 % — средние стрессоустойчивость и тревога при отсутствии лиц с низкой стрессоустойчивостью и высоким ее уровнем (табл. 3). Подростки с высокой стрессоустойчивостью и низкой тревожностью находились в состоянии эустресса, который помогал мобилизоваться и успешно выполнять поставленные задачи; со средними стрессоустойчивостью и тревогой нуждались в обучении приемам саморегуляции и анти-стресс-технологиям, так как у них была вероятность возникновения негативных последствий стресса; у подростков с низкой стрессоустойчивостью и высоким уровнем тревоги было возможно наступление дистресса, который мешал успешной деятельности.

Таблица 3

Уровень стрессоустойчивости и тревоги у подростков с ЗПР и НПР

Высокая стрессоустойчивость / низкий уровень тревоги		Средняя стрессоустойчивость / средний уровень тревоги		Низкая стрессоустойчивость / высокий уровень тревоги	
ЗПР	НПР	ЗПР	НПР	ЗПР	НПР
10	75	80	25	10	–

С помощью критерия Фишера (F^*) были выявлены статистически значимые различия между выраженностью среднего и высокого уровней стрессоустойчивости / среднего и низкого уровней тревоги у подростков с ЗПР и НПР, хотя по выраженности низкого уровня стрессоустойчивости / высокого уровня тревоги они не различались.

Выводы. Таким образом, у подростков с ЗПР были выявлены менее благоприятные для сдачи экзаменов психические состояния, чем у их сверстников с НПР; недостаточное развитие структурных, функциональных, личностно-стилевых и динамических умений саморегуляции для устранения неблагоприятных психических состояний апатии, усталости, страха, волнения, злости, скуки, что проявлялось в низком самоконтроле эмоций и поведения, а также средний уровень стрессоустойчивости и тревоги.

Таким образом, необходима целенаправленная работа с подростками с задержкой психического развития по коррекции отдельных звеньев эмоциональной саморегуляции и развитию умений ее осуществлять для повышения успешности их учебной деятельности и профилактики формирования школьной дезадаптации. С этой целью нами была разработана и апробирована программа коррекции негативных психических состояний в период сдачи экзаменов у подростков с ЗПР и развития у них навыков саморегуляции, механизмами реализации которой выступили создание специальных образовательных условий для подростков с ОВЗ и учет их индивидуально-типологических особенностей.

Список источников

1. Захаров А. Д. О психических состояниях человека. — М. : Просвещение, 2002. — 153 с.
2. Карпушкина Н. В., Гусева А. М. К проблеме стрессоустойчивости подростков с задержкой психического развития // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. — 2019. — № 1. — С. 199–204.
3. Карпушкина Н. В., Конева И. А. Особенности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 67 (3). — С. 265–268.
4. Каштанова С. Н., Кудрявцев В. А. Карьера маршрутизации как стратегия профессионального и личностного развития инвалидов // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6, № 2. — С. 67–79.
5. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. — М. : Академия, 2010. — 356 с.
6. Назырова В. Р. Формирование стрессоустойчивости студентов вузов // Научный журнал. — 2016. — № 4. — С. 98–99.
7. Семенова Л. Э., Серебрякова Т. А. Психологическое благополучие студентов-психологов с разными личными ресурсами профессионально значимых характеристик // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6, № 3. — С. 25–36.
8. Сергеюк П. И., Феденко Н. Ф. Военная психология в годы Первой мировой войны // Психологический журнал. — 2016. — № 2. — С. 128–135.
9. 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. — С. 122–128.

References

1. Zaharov A. D. *O psichicheskikh sostojanijah cheloveka* [On Mental States]. Moscow, Enlightenment Publ., 2002, 153 p. (In Russian).
2. Karpushkina N. V., Guseva A. M. To the Issue of Stress-resilience in Adolescents with Mental Retardation. *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitija sovremennoj psihologii* [Relevant Issues and Prospects of Modern Psychology]. 2019, no. 1, pp. 199–204. (In Russian).
3. Karpushkina N. V., Koneva I. A. Peculiarities of Emotional Intellect in Primary School Children with Mental Retardation. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2020, no. 67 (3), pp. 265–268. (In Russian).
4. Kashtanova S. N., Kudrjavcev V. A. Route Carer as a Strategy of Professional and Personal Development of Disabled People. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2018, vol. 6, no. 2, pp. 67–79. (In Russian).

5. Levitov N. D. *O psihicheskikh sostojanijah cheloveka* [On Mental States]. Moscow, Academy Publ., 2010, 356 p. (In Russian).
6. Nazyrova V. R. The Formation of Stress Resilience in University Students. *Nauchnyj zhurnal* [Research Journal]. 2016, no. 4, pp. 98–99. (In Russian).
7. Semenova L. Je., Serebrjakova T. A. Psychological Wellbeing of Psychology Students with Different Personal Professionally-Significant Resources. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2018, vol. 6, no. 3, pp. 25–36. (In Russian).
8. Sergejuk P. I., Fedenko N. F. Military Psychology in the Early Years of World War I. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2016, no. 2, pp. 128–135. (In Russian).
9. Jevenski I. V., Sorokumova S. N., Suvorova O. V. Novice Teachers' Professional Readiness to Work with Disabled Students and People with Disabilities in Inclusive Environments. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2018, vol. 6, no. 1, pp. 122–128. (In Russian).

Информация об авторах

Карпушкина Наталья Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Ресурсосберегающие технологии в специальном и инклюзивном образовании» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Конева Ирина Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Специальная психология» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Семенова Лидия Эдуардовна — доктор психологических наук, профессор кафедры общей и клинической психологии, руководитель ОПОП «Клиническая психология» Приволжского исследовательского медицинского университета Министерства здравоохранения РФ.

Information about the authors

Karpushkina Natalya Viktorovna — Candidate of Psychology, Associate Professor of Special Pedagogy and Psychology, Head of the Resource Preservation in Special and Inclusive Education Department at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Koneva Irina Alekseyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology, Head of the Special Psychology Department at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Semenova Lidiya Eduardovna — Doctor of Psychology, Professor in the Department General and Clinical Psychology, Head of the Clinical Psychology Department at Volga Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 02.09.2022; одобрена после рецензирования 09.10.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 02.09.2022; approved after reviewing 09.10.2022; accepted for publication 19.10.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 158–166.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 4 (64), pp. 158–166.

Научная статья

УДК 159.9:376.4-053.6

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.017

Особенности развития психологических защит у подростков с задержкой психического развития

Кисова Вероника Вячеславовна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина

Нижний Новгород, Россия

kisovaverv@mail.ru

Юренкова Марина Валерьевна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина

Нижний Новгород, Россия

marina.yurenkova@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы личностного становления подростков с задержкой психического развития в контексте особенностей использования психологических защит. Рассмотрены исследования специфики развития у них самооценки, рефлексии, самоотношения, личностной саморегуляции, а также психологических защит.

Описана программа диагностического исследования, направленная на изучение компонентов самосознания (самоотношение, самопознание, саморегуляция поведения) и стратегий психологических защит у подростков с задержкой психического развития.

Дан подробный сравнительный анализ особенностей развития самоотношения, самопознания и саморегуляции поведения у подростков с задержкой психического развития и нормальным психическим развитием. Выявлены сходные и различные аспекты развития указанных личностных феноменов при нормальном и задержанном развитии. Определены типологические характеристики самосознания у подростков в аспекте онто- и дизонтогенеза.

Описаны результаты изучения стратегий психологических защит у подростков с задержкой психического развития и нормальным психическим развитием, определены общие и различные тенденции развития психологических защит у этих подростков в зависимости от особенностей развития самосознания.

Ключевые слова: подростки с задержкой психического развития, неадаптивные психологические защиты, умеренно эффективные психологические защиты, адаптивные психологические защиты, самосознание, самоотношение, самопонимание, саморегуляция поведения, ауторефлексия, социорефлексия.

Для цитирования: Кисова В. В., Юренкова М. В. Особенности развития психологических защит у подростков с задержкой психического развития // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 158–166. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.017.

Original article

Mindfulness in Teenagers with Mental Retardation

Kisova Veronika Vyacheslavovna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin
Nizhny Novgorod, Russia
kisovaverv@mail.ru

Yurenkova Marina Valeryevna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin
Nizhny Novgorod, Russia
marina.yurenkova@yandex.ru

Abstract. The article analyzes issues related to the development of mindfulness in teenagers with mental retardation. The article focuses on the development of such mechanisms as self-esteem, reflection, self-attitude, self-regulation and defence mechanisms

The article describes diagnostic research aimed at the investigation of mindfulness (self-attitude, self awareness, self-regulation) and defence mechanisms in teenagers with mental retardation.

The article provides a comparative analysis of how mindfulness (self-attitude, self awareness, self-regulation) develops in teenagers with and without mental retardation. The article singles out similarities and differences associated with the development of mindfulness in teenagers with and without mental retardation.

The article describes the results of an investigation aimed at investigating mindfulness in teenagers with and without mental retardation. It singles out general and specific tendencies associated with the development of mindfulness and defence mechanisms in teenagers with and without mental retardation.

Key words: teenagers with mental retardation, non-adaptive psychological defence, self-awareness, self-attitude, self-regulation of behaviour, self-reflection, socio-refection.

For citation: Kisova V. V., Yurenkova M. V. Mindfulness in Teenagers with Mental Retardation // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 4 (64), pp. 158–166. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.017.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования утверждает в качестве личностных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы следующие характеристики: развитие нравственного сознания и умения решать моральные проблемы на основе самостоятельного осознанного выбора, формирование нравственных чувств и саморегуляции собственного поведения посредством соблюдения нравственных норм. Несомненно, что развитие всех вышеперечисленных феноменов непосредственным образом связано с формированием личности.

В исследованиях И. С. Кона, А. М. Прихожан, А. В. Толстых, Д. И. Фельдштейна и других ученых указывается на то, что продолжением фазы первичной социализации является подростковый возраст, в течение которого интенсивно формируются такие личностные образования, как самосознание, саморефлексия, самооценка, самоотношение, что позволяет подростку обрести первые контуры личностной идентичности.

Значительным своеобразием отличается личностное развитие в условиях дизонтогенеза. Исследования особенностей становления личности у подростков с задержкой

психического развития (ЗПР) позволяют констатировать не только специфичное, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, развитие личностных феноменов, но и то, что эти феномены формируются в более поздние временные периоды. М. Н. Кропачева (2019), С. А. Лебедева (2014), О. А. Талипова (2007) отмечают, что самоотношение таких подростков имеет в целом позитивный характер: они принимают самих себя и ощущают ценность собственной личности. Однако по параметрам развития рефлексивности, критичности, самопознания и самоанализа подростки с ЗПР значительно уступают нормально развивающимся школьникам. Существенное влияние на развитие самоотношения подростков с ЗПР оказывают эмоциональное отвержение или амбивалентное отношение со стороны родителей, а также коммуникативные трудности со сверстниками.

По мнению В. В. Кисовой (2014), И. А. Коневой (2016, 2017, 2019), И. В. Поповой (2007), для подростков с ЗПР характерны следующие эмоционально-личностные особенности: неадекватно завышенный уровень самооценки, сочетающийся с нереалистичским уровнем притязаний; высокий уровень тревожности, в частности школьной; неразвитость образа Я. Большинство подростков с ЗПР имеют определенные акцентуации характера, например эпилептоидный, лабильный или гипертимный типы.

Исследования Е. И. Панариной (2017), С. И. Смирновой (2009) показывают, что в общей самооценке подростков с ЗПР отмечаются завышенная и заниженная, нет положительной динамики в развитии общей и частной самооенок, слабо представлена дифференциация самооценки. С. И. Смирнова констатирует у подростков с ЗПР отсутствие согласованной взаимосвязи самооценки и уровня притязаний, тревожности и социометрического статуса, что во многом обуславливает специфику их самосознания и общую личностную незрелость.

Т. Н. Матанцева (2014) отмечает у подростков с ЗПР системное нарушение всех компонентов, входящих в структуру личностной саморегуляции и характерную для них искаженную связь активности, ценностных ориентаций и рефлексии, которая обуславливает слабое развитие у них личностной регуляторной системы и высокую склонность к различным формам девиантного поведения.

Т. Н. Матанцевой (2015), Н. Н. Шешуковой (2016), Н. В. Цветковой (2016) анализируются особенности психологических защит подростков с ЗПР, репертуар которых формируется на основе так называемых примитивных защитных механизмов (изоляция, избегание, отрицание, регрессия и др.). Это во многом связано с тем, что личностное развитие таких подростков не дает им возможности использовать более конструктивные и разнообразные виды психологической защиты. Также психологические защиты характеризуются невысокой интенсивностью по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Большинство научных работ по изучению особенностей личности подростков с ЗПР затрагивают отдельные аспекты развития самосознания, не рассматривая его как целостный феномен, определяющий становление личности в пубертатном периоде. Также следует отметить, что не было исследовано влияние самосознания подростков с ЗПР на специфику используемых ими психологических защит.

Цель нашего **исследования** заключалась в определении влияния самосознания подростков с ЗПР на специфику используемых ими психологических защит.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что своеобразие развития всех структурных компонентов самосознания (самопознание, самоотношение, личностная саморегуляция) подростков с ЗПР определяет слабую осознанность, пассивность, малую адекватность и невысокую эффективность используемых ими психологических защит.

Методики исследования. Для выявления особенностей развития ядерных и периферических компонентов самоотношения подростков с ЗПР была использована методика В. В. Столина, С. Р. Панталева; для изучения осознанной личностной саморегуляции поведения — методика В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения»

(ССПМ) в авторской модификации, которая заключалась в выделении ее уровня (высокого, среднего и низкого); для исследования самопознания — методика М. Гранта (в адаптации Е. Е. Туник), давшая возможность определить уровни развития у них ауторефлексии и социорефлексии; для выявления преобладающего стиля психологических защит — «Опросник структуры психологических защит» М. Бонда (в адаптации Е. Е. Туник).

Исследование проводилось на базах ГКОУ «Нижегородская школа-интернат № 10» и МБОУ «Школа № 133» Нижнего Новгорода. Экспериментальную группу составили 20 подростков с ЗПР в возрасте 14–15 лет, контрольную — 20 их нормально развивающихся сверстников (подростков с нормальным психическим развитием — НПР).

Основные результаты исследования. Рассмотрим результаты изучения самоотношения подростков с ЗПР и НПР (по методике В. В. Столина и С. Р. Пантилеева) (табл. 1).

Таблица 1

Результаты исследования самоотношения у подростков с ЗПР и НПР, в %

Показатели самоотношения	Степень выраженности					
	Не выражено		Выражено		Ярко выражено	
	ЗПР	НПР	ЗПР	НПР	ЗПР	НПР
<i>Показатели ядра самоотношения</i>						
Шкала S (интегральная)	35	15	65	60	0	20
Шкала самоуважения	65	10	35	60	0	30
Шкала аутосимпатии	45	10	25	45	30	45
Шкала ожидаемого положительного отношения от других	100	50	0	23	0	27
Шкала самоинтереса	50	5	50	20	0	75
<i>Периферические показатели самоотношения</i>						
Шкала установки на самоуверенность	70	50	20	45	10	5
Шкала установки на положительное отношение от других	90	40	10	50	0	10
Шкала установки на самопринятие	20	10	50	50	30	40
Шкала установки на саморуководство	45	20	55	60	0	20
Шкала установки на самообвинение	50	10	30	60	20	30
Шкала установки на самоинтерес	20	5	25	20	55	75
Шкала установки на самопонимание	50	5	50	75	0	20

Показатели интегрального самоотношения (шкала S) у нормально развивающихся подростков соответствовали показателям других шкал: интегральное самоотношение было сильно выражено у 80 %, а соответствующие показатели шкал — самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес — у 90, 90 и 95 % из них. Только такие показатели шкалы ожидаемого положительного отношения от других продемонстрировали 50 % подростков с НПР. На наш взгляд, результат может быть обусловлен недостаточным уровнем психологической безопасности как образовательной, так и семейной среды подростков. Таким образом, у подростков с НПР развито большинство показателей ядра самоотношения в соответствии с возрастными нормативами.

Среди установок на самоотношение у подростков с НПР самыми проблемными были установки на самоуверенность, положительное отношение со стороны других и самообвинение, что может указывать на предрасположенность к развитию личностных акцентуаций.

У 65 % подростков с ЗПР были выражены показатели интегрального самоотношения (шкала S), однако ни один, в отличие от подростков с НПР, не показал сильно выраженной степени развития данного феномена.

Ярко выраженные и выраженные самоуважение, аутосимпатия и самоинтерес были обнаружены у 35, 55 и 50 % из них соответственно (существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников).

Самый неблагоприятный показатель был получен по шкале ожидаемого положительного отношения от других: у всех (100 %) подростков с ЗПР такая характеристика в самоотношении отсутствовала (у подростков с НПР такая тенденция тоже была обнаружена). Это позволило высказать предположение о недостаточности благоприятных психолого-педагогических условий для воспитания подростков с ЗПР.

Среди установок на самоотношение у подростков с ЗПР самой проблемной была предрасположенность воспринимать окружающий социум как враждебный, так как 90 % из них не ждали положительного отношения к себе со стороны окружающих. Среди подростков с нарушением развития 70 % были не уверены в себе, в своих возможностях, хотя показатель установки на самопринятие приближался к нормативному, как и установки на самоинтерес, желание познавать свой внутренний мир, индивидуальные особенности. Возможно, подростки с ЗПР показывали такие результаты, сохраняя тенденции более младших возрастов, когда безусловное принятие себя является своеобразной психологической защитой от травматического воздействия социума.

Исследование рефлексии показало, что большинство (70 %) подростков с ЗПР имели низкий уровень ауторефлексии, свидетельствующий о серьезных затруднениях в самоанализе, некритичном отношении к себе и своим поступкам, неспособности понять и объяснить свое эмоциональное состояние, свои положительные качества и недостатки. Еще большее их количество (90 %) демонстрировали низкий уровень социорефлексии, отражающий неспособность к самоанализу своих переживаний в отношениях с другими людьми, неумение анализировать чувства других людей, сопровождавшие процесс общения, предвосхищать те или иные возможные реакции на собственное поведение в микросоциуме.

У значительной группы (70 %) подростков с НПР был выявлен средний и высокий уровни ауторефлексии, что свидетельствует о выраженной у них субъектности, хороших потенциальных возможностях познания и понимания себя. Однако уровень социорефлексии у подростков с НПР, как и у их сверстников с задержанным развитием, был ниже: средний и высокий ее уровень был выявлен у 60 % (табл. 2). Очевидно, что рефлексия межличностных отношений является более сложной для подростков и более интенсивно развивается в последующих возрастных периодах.

Таблица 2

Уровень развития рефлексии у подростков с ЗПР и НПР, в %

Уровень развития	Группы подростков			
	Подростки с ЗПР		Подростки с НПР	
	Ауторефлексия	Социорефлексия	Ауторефлексия	Социорефлексия
Низкий	70	90	30	40
Средний	30	10	40	40
Высокий	–	–	30	20

В ходе исследования саморегуляции поведения у большинства (70 %) подростков с НПР был выявлен средний уровень ее развития, характеризовавшийся достаточной осознанностью при неспособности всегда оперативно и адекватно реагировать на непривычные социальные ситуации. Социальная мотивация их поведения соответствовала такому стилю саморегуляции, который мог компенсировать некоторые неблагоприятные личностные качества.

Для подростков с ЗПР наиболее типичным (зафиксирован у 70 %) являлся низкий уровень развития саморегуляции поведения: они имели слабо развитые навыки саморегуляции, высокую зависимость от мнения референтной группы, что не могло обеспечивать эффективное управление собственным поведением и его осознанность (табл. 3).

Таблица 3

Уровень развития саморегуляции поведения у подростков с ЗПР и НПР

Уровень развития	Группы подростков	
	Подростки с ЗПР	Подростки с НПР
Низкий	70	5
Средний	30	70
Высокий	–	25

С учетом результатов проведенного исследования представим типичные характеристики самосознания (самопознание, самоотношение и личностная саморегуляция поведения) подростков с НПР и ЗПР.

У подростков с НПР большинство характеристик самоотношения соответствуют возрастному нормативу развития. Исключение составляет такой компонент ядра данного феномена, как ожидание положительного отношения от других, а также периферические компоненты (установки на самоуверенность, положительное отношение со стороны других и самообвинение). Самопознание подростков характеризуется достаточным уровнем развития ауторефлексии и чуть более низким — социорефлексии, что в целом тоже можно считать соответствующим возрастной норме. Развитие личностной саморегуляции дает возможность адекватно и оперативно управлять своим поведением в большинстве ситуаций.

У подростков с ЗПР все показатели самоотношения существенно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. Наиболее проблемными являются ожидание положительного отношения от других и самоуверенность. Сформированность установки на самоинтерес близка к возрастной норме. Самопознание характеризуется низким уровнем развития ауторефлексии и социорефлексии. Низкая личностная саморегуляция не всегда обеспечивает эффективное управление собственным поведением.

Обратимся к результатам изучения психологических защит подростков с НПР и ЗПР.

Наиболее часто использованной подростками с НПП психологической защитой являлась умеренно эффективная самопринижающая стратегия, отражавшая влияние такого ядерного компонента самоотношения, как ожидание положительного отношения от других, а также некоторых периферических компонентов (установки на самоуверенность, положительное отношение со стороны других и самообвинение). На наш взгляд, это во многом объясняется существующими проблемами воспитания и обучения в отечественной системе образования. Однако, в отличие от подростков с ЗПП, они активно использовали и такие адаптивные психологические защиты, как юмор, обращение за поддержкой к окружающим, прогнозирование возможной ситуации, сублимация, что, несомненно, обеспечивалось параметрами самосознания, близкими к возрастным нормативам (табл. 4).

Таблица 4

Использование психологических защит подростками с ЗПП и НПП

Виды психологических защит	Используются редко или никогда		Используются иногда		Используются часто	
	Группы подростков					
	ЗПП	НПП	ЗПП	НПП	ЗПП	НПП
Неадаптивные, неэффективные	–	–	55	70	45	30
Умеренно эффективные, искажающие образ	–	–	5	60	95	40
Умеренно эффективные, самопринижающие	–	–	–	25	100	75
Адаптивные, эффективные	100	–	–	60	–	40

Для подростков с ЗПП наиболее привычными стратегиями психологических защит были все, кроме адаптивных. Несомненными лидерами по частоте использования являлись защиты умеренно эффективные, искажающие образ самого себя и окружающей действительности, и самопринижающие, умеренно эффективные защиты, отражающие выявленные нами особенности самосознания. Например, причиной частого использования защит, основанных на примитивной идеализации своего образа и образа других людей, отстраненности от социальной ситуации можно считать низкий уровень рефлексии, выражающийся в неадекватном восприятии самого себя и окружающих; причиной выбора всеми (100 %) подростками защитной стратегии самопринижения — ожидание негативного отношения со стороны других людей. Значительное место подростками с ЗПП в стратегиях также отводилось неадаптивным, неэффективным психологическим защитами, которые могли выражаться в форме бегства в болезнь, регрессивного поведения, пассивной агрессии и т. п.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Итак, своеобразие развития всех структурных компонентов самосознания (самопознание, самоотношение, личностная саморегуляция) подростков с ЗПП определяло слабую осознанность, пассивность, малую адекватность и невысокую эффективность использованных ими психологических защит, которые, на наш взгляд, характеризовались как «фоновые», то есть это были защиты примитивного уровня с низким уровнем психического напряжения.

Подростки с ЗПП, не имеющие нормативного развития личностных феноменов и как следствие не пережившие нормативный возрастной кризис, не были мотивированы на усиление или изменение психологической защиты.

Результаты данного исследования показали, что необходимы планомерная комплексная работа по обеспечению адекватных психолого-педагогических условий для развития личностного потенциала подростков с ЗПП и разработка научно обоснованной психологической программы развития их самосознания.

Список источников

1. Кисова В. В. Клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития как основа коррекционно-развивающей работы в специализированных образовательных учреждениях // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2014. — Т. 16, № 2/2. — С. 348–352.
2. Конева И. А., Зотова Р. А. К проблеме самосознания подростков с задержкой психического развития, склонных к аддиктивному поведению // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 55/9. — С. 295–301.
3. Конева И. А., Карпушкина Н. В. Психологические особенности подростков с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 65/2. — С. 168–171.
4. Конева И. А., Кондратьева Н. П. Интегрированное и дифференцированное обучение подростков с задержкой психического развития и их личностное развитие // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 3. — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/240> (дата обращения 28.08.2022).
5. Кропачева М. Н. Психологические особенности самоотношения у подростков с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 64/1. — С. 333–337.
6. Лебедева С. А. Особенности самоотношения у подростков с задержкой психического развития // Гуманитарные ведомости Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого. — 2014. — № 3 (11). — С. 99–110.
7. Матанцева Т. Н. Личностная саморегуляция как фактор саморазвития подростков с задержкой психического развития // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2014. — № 11. — С. 255–260.
8. Матанцева Т. Н., Хмелькова Е. В., Петушкова О. А. Фрустрация подростков с задержкой психического развития // Личность семьи и общество: вопросы педагогики и психологии. — 2015. — № 59. — С. 134–140.
9. Панарина Е. И., Капитанец Е. Г. Особенности самооценки младших подростков с задержкой психического развития // Концепт. — 2017. — URL : <https://e-koncept.ru/2017/970804.htm> (дата обращения: 28.08.2022).
10. Попова И. В. Развитие самосознания подростков с задержкой психического развития в различных психолого-педагогических условиях // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. — 2007. — Т. 13, № 1. — С. 88–91.
11. Смирнова С. И. Особенности личностной самооценки учащихся 10–12 лет с задержкой психического развития : автореф. ... дис. канд психол. наук. — 2009. — 24 с.
12. Талипова О. А. Особенности самоотношения в структуре самосознания старших подростков с задержкой психического развития : автореф. ... дис. канд психол. наук. — 2007. — 22 с.
13. Цветкова Н. В., Иванова С. И. Психологические защиты подростков с задержкой психического развития в учреждениях закрытого типа // Концепт. — 2016. — № 8. — С. 109–115. — URL : <https://e-koncept.ru/2016/56130.htm> (дата обращения: 28.08.2022).
14. Шешукова Н. Н., Хмелькова Е. В. Особенности психологических защит у подростков с задержанным развитием, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа и семьи // Современные тенденции развития науки и технологий. — 2016. — № 1/9. — С. 134–136.

References

1. Kisova V. V. Clinical and Psychological Peculiarities of Children with Mental Retardation as a Basis of Correctional Work in Specialized Educational Institutions. *Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk* [Bulletin of Samara Research Centre of the Russian Academy of Sciences]. 2014, vol. 16, no. 2/2, pp. 348–352. (In Russian).
2. Koneva I. A., Zotova R. A. To the Issue of Self-Awareness in Teenagers with Mental Retardation Inclined to Addictive Behaviour. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2017, no. 55/9, pp. 295–301. (In Russian).
3. Koneva I. A., Karpushkina N. V. Psychological Traits of Teenagers with Mental Retardation. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2019, no. 65/2, pp. 168–171. (In Russian).

4. Koneva I. A., Kondrat'eva N. P. Integration and Differentiation of Education of Teenagers with Mental Retardation and their Personal Development. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2016, no. 3, URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/240> (accessed 28.08.2022). (In Russian).
5. Kropacheva M. N. Psychological Peculiarities of Self-Attitude in Teenagers with Mental Retardation. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2019, no. 64/1, pp. 333–337. (In Russian).
6. Lebedeva S. A. Self-Attitude in Teenagers with Mental Retardation. *Gumanitarnye vedomosti Tul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni L. N. Tolstogo* [Humanitarian Proceedings of Tula State Pedagogical University named for L. N. Tolstoy]. 2014, no. 3 (11), pp. 99–110. (In Russian).
7. Matanceva T. N. Personal Self-Regulation as a Factor of Self-Development in Teenagers with Mental Retardation. *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta* [Bulletin of Vyatka State Humanitarian University]. 2014, no. 11, pp. 255–260. (In Russian).
8. Matanceva T. N., Hmel'kova E. V., Petushkova O. A. Frustration in Teenagers with Mental Retardation. *Lichnost' sem'i i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii* [Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology]. 2015, no. 59, pp. 134–140. (In Russian).
9. Panarina E. I., Kapitanec E. G. Self-Evaluation in Primary Schoolchildren with Mental Retardation. *Koncept* [Concept]. 2017, URL : <https://e-koncept.ru/2017/970804.htm> (accessed: 28.08.2022). (In Russian).
10. Popova I. V. Self-Awareness in Teenagers with Mental Retardation in Different Psychological and Pedagogical Environments. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N. A. Nekrasova* [Bulletin of Kostroma State University named for N. A. Nekrasov]. 2007, vol. 13, no. 1, pp. 88–91. (In Russian).
11. Smirnova S. I. *Osobennosti lichnostnoj samoocenki uchashhihsja 10–12 let s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya* [Self-evaluation in 10-12-year Aged Schoolchildren with Mental Retardation]. 2009, 24 p. (In Russian).
12. Talipova O. A. *Osobennosti samootnosheniya v strukture samosoznaniya starshih podrostkov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya* [Self-attitude as a Component of Self-Awareness in Senior Schoolchildren with Mental Retardation]. 2007, 22 p. (In Russian).
13. Cvetkova N. V., Ivanova S. I. Psychological Defence of Teenagers with Mental Retardation in Closed Educational Institutions. *Koncept* [Concept]. 2016, no. 8, pp. 109–115, URL : <https://e-koncept.ru/2016/56130.htm> (accessed: 28.08.2022). (In Russian).
14. Sheshukova N. N., Hmel'kova E. V. Psychological Defence in Teenagers with Mental Retardation in Orphanages and in Families. *Sovremennye tendencii razvitiya nauki i tehnologij* [Modern Tendencies of the Development of Science and Technology]. 2016, no. 1/9, pp. 134–136. (In Russian).

Информация об авторах

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

Юренкова Марина Валерьевна — магистрант факультета психологии и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Information about the authors

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

Yurenkova Marina Valeryevna — Master Student of the Faculty of Psychology and Pedagogy at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Статья поступила в редакцию 29.08.2022; одобрена после рецензирования 29.09.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 29.08.2022; approved after reviewing 29.09.2022; accepted for publication 19.10.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 167–175.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 4 (64), pp. 167–175.

Научная статья

УДК 615.851-053.5

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.018

Коррекция дидактогении у детей младшего школьного возраста посредством игровой терапии

Ланских Марина Васильевна

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

Гатилова Кристина Юрьевна

Белгородский государственный
национальный исследовательский университет,
Белгород, Россия
kristina.gatilova.14@gmail.com

Аннотация. Необходимость изучения дидактогении у детей младшего школьного возраста как причины формирования отрицательного психоэмоционального состояния, влияющего на их отношение к окружающим и включенность в учебный процесс, приводящего к неврологическим расстройствам и психосоматическим заболеваниям, определяет актуальность проведенного авторами исследования.

Возникновение дидактогении связано с применением учителем неправильных и некорректных методов педагогического воздействия на обучающихся, вследствие чего необходимо предотвращение такого воздействия путем создания учителем образовательной среды, способствующей полноценному и всестороннему развитию личности обучающихся в максимально возможном диапазоне реализации их потенциальных возможностей и росту психологических ресурсов.

Авторы предположили, что у школьников с дидактогией высокий уровень тревожности и конфликтности, снижена учебная мотивация, проблемы в процессе общения и взаимодействия с одноклассниками и учителями, а эффективным средством коррекции дидактогении у детей младшего школьного возраста является игровая терапия.

В статье описаны и проанализированы результаты экспериментального исследования особенностей проявления дидактогении у детей младшего школьного возраста, в котором приняли участие обучающиеся МАОУ «Центр образования № 1» Белгорода.

Доказано, что с помощью разработанной авторами программы, основанной на применении игровой терапии, можно скорректировать дидактогению у детей младшего школьного возраста, повысив их интерес и мотивацию к учебной деятельности, снизив уровень тревожности и конфликтности и улучшив процесс общения и взаимодействия с одноклассниками и учителями. Данная программа может быть использована школьными психологами в практике коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста со склонностью к дидактогении.

Ключевые слова: младший школьный возраст, дидактогения, структурные компоненты дидактогении, тревожность, конфликтность, страхи, социальная приспособленность ребенка, межличностные отношения ребенка, коррекционная программа, игровая терапия.

Для цитирования: Ланских М. В., Гатилова К. Ю. Коррекция дидактогении у детей младшего школьного возраста посредством игровой терапии // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 167–175. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.018.

Original article

The Therapeutic Potential of Games in Reducing the Level of Didactogenic Neuroses in Junior Preschool Children

Lanskih Marina Vasilyevna

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

Gatilova Kristina Yuryevna

Belgorod State National Research University
Belgorod, Russia
kristina.gatilova.14@gmail.com

Abstract. The relevance of the research is accounted for by the necessity to investigate didactogenic neuroses resulting in psychosomatic disorders in junior preschool children as an underlying cause of negative emotional responses affecting children's attitude to others as well as their involvement in learning activities. Didactogenic neuroses develop in learning environments when children receive inappropriate criticism of their skills and academic results. It is essential that educators should do their best to prevent the development of this disorder and promote children's comprehensive development.

The authors of the article maintain that schoolchildren suffering from didactogenic depression are anxiety-prone and aggressive, they lack motivation, they experience problems communicating with classmates and teachers. Games are a therapy effective in reducing the levels of didactogenic neuroses in junior preschool children. The article describes and analyzes the results of an experimental research aimed at investigating didactogeny manifestations in junior preschool children (learners of Belgorod Education Centre no. 1).

The article maintains that the authors' program, which is based on the therapeutic effect of games, enables educators to reduce the levels of didactogenic neuroses in preschool children, to mitigate stress and anxiety, to improve peer interaction and teacher communication. The program can be used by school psychologists struggling to reduce levels of didactogenic stress in junior preschool children.

Key words: junior schoolchildren, didactogeny, structural components of didactogeny, anxiety, aggressiveness, fears, social adaptability, interpersonal interaction, correctional activities, game therapy.

For citation: Lanskih M. V., Gatilova K. Yu. The Therapeutic Potential of Games in Reducing the Level of Didactogenic Neuroses in Junior Preschool Children // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 4 (64), pp. 167–175. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.018.

Введение. Младший школьный возраст является благоприятным для развития личности ребенка: именно в этот период формируются ценности и качества личности, самооценка, потребности и способности. Особую роль играет образовательная среда, в которой обучается ребенок, так как она является одним из главных факторов гармоничного психического развития школьника.

Образовательная среда зависит от личности учителя и стиля его педагогической деятельности, особенностей выстраивания им процесса общения с обучающимися. Педагогом в учебном процессе должна создаваться благоприятная обстановка, в которой между ним и учениками складывается продуктивное взаимодействие и осуществляется успешное усвоение знаний (Подласый, 2016). Однако иногда в учебном процессе могут возникать проблемы, влияющие на ожидаемый конечный результат. Одной из таких проблем является негативное влияние на него личности учителя, в частности неправильное

и некорректное педагогическое воздействие на детей, а иногда даже и жесткое поведение по отношению к ним в различных ситуациях (Тельнюк, Худик, 2012). Это может приводить к возникновению у обучающихся дидактогении, которая отрицательно влияет на их учебную деятельность, отношения с окружающими, представляет угрозу психоэмоциональному и физическому здоровью и может приводить к неврологическим расстройствам и психосоматическим заболеваниям. В основе всех форм дидактогении лежит психическая травма, получаемая учеником по вине преподавателя. В связи с этим обучающимся необходима соответствующая психологическая помощь в образовательной организации, а иногда и специальное лечение методами психотерапии.

Различными исследователями (Ш. А. Амонашвили, М. А. Галагузова, В. В. Давыдов, Т. В. Летягова, А. А. Мирошниченко, К. А. Морнова, К. К. Платонов, О. Л. Подлиняева, В. А. Сухомлинский, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, И. В. Страхов и др.) изучались проблемы дидактогении: причины ее возникновения и различные формы проявления (Мирошниченко, 2017); составляющие ее компоненты (Мухина, 2015); связи дидактогении с нарушением педагогического такта, отсутствием эмпатии (Нагорнова 2016); вопросы психологической коррекции дидактогении и дидактогенических неврозов (Landreth, 2012; Klein, 2016).

При наличии различных подходов к пониманию дидактогении большинство авторов трактуют ее как негативное психическое состояние ребенка, возникающее из-за неактивности и других неправильных действий педагога, что может отрицательно воздействовать на его взаимоотношения с окружающими (одноклассниками, учителями, родителями) и учебной деятельности (Летягова, Романова, Филиппов, 2011). В качестве структурных компонентов рассматривают отношение к учителю, интерес и мотивацию школьника в учебной деятельности, конфликтность, агрессивное поведение, трудности в установлении контактов с окружающими (С. А. Архипова, С. А. Мартыненко, А. М. Медведева) (Мухина, 2015).

Несмотря на то что ученые уделяют большое внимание исследованию видов дидактогении и причин ее появления, особенности коррекции у детей младшего школьного возраста еще недостаточно изучены, что и определило проблему нашего исследования.

Цель исследования заключалась в выявлении дидактогении у детей младшего школьного возраста и ее дальнейшей коррекции посредством игровой терапии.

Гипотезы исследования: 1) дети с ярко выраженной дидактогией имеют высокий уровень тревожности и конфликтности, низкую любознательность и учебную мотивацию, проявляют страх при проверке знаний и в процессе общения с учителем, стремятся к уединению;

2) в процессе специально организованных занятий с применением игровой терапии можно корректировать дидактогению у детей младшего школьного возраста.

Методики исследования. Для достижения цели были использованы следующие методики: «Диагностика уровня школьной тревожности» Филлипса, «Фильм — тест межличностных отношений ребенка» Р. Жилия и «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой.

В исследовании принимали участие 110 учеников 3–4 классов МАОУ «Центр образования № 1» Белгорода в возрасте от 9 до 10 лет.

Обсуждение основных результатов. В ходе исследования было обнаружено, что в целом младшие школьники имели низкий уровень выраженности показателей школьной тревожности. У 21 % детей был выявлен высокий уровень общей школьной тревожности, у стольких же — страха несоответствия ожиданиям окружающих, у 24 % — страха проверки знаний, у 22 % — страха самовыражения, у 17 % — переживания социального стресса (рис. 1).

У обучающихся наблюдалось нестабильное эмоциональное состояние и большое количество страхов, связанных со школой, поэтому они были отнесены к группе риска.

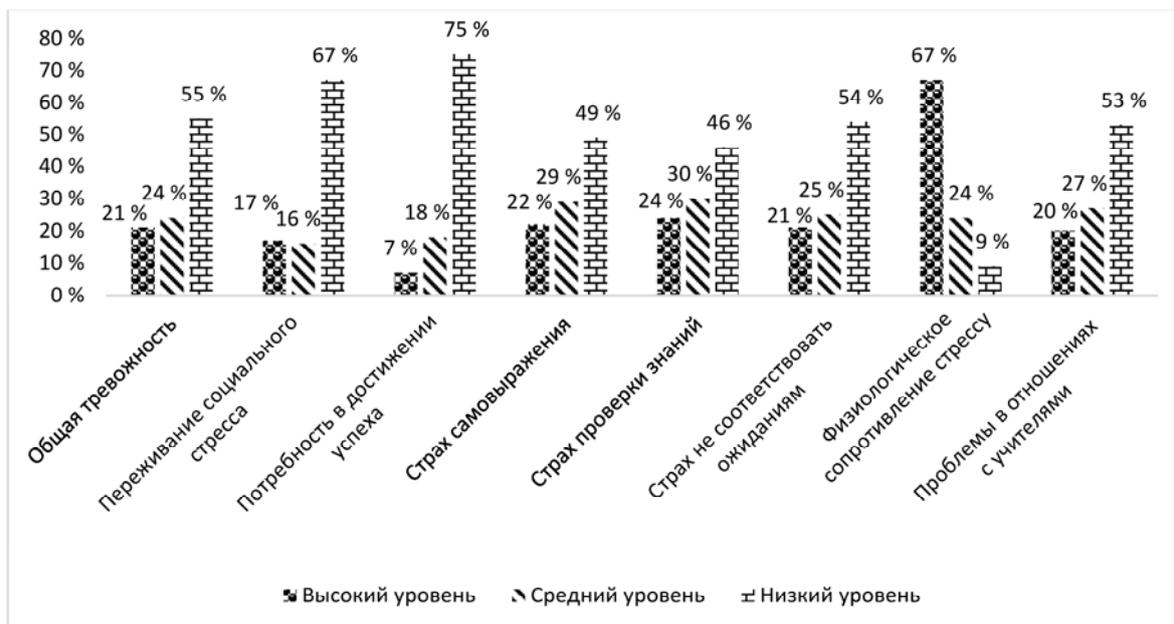


Рис. 1. Уровень школьной тревожности у младших школьников, в %

В процессе изучения социальной приспособленности и взаимоотношений младших школьников с окружающими у большинства из них были обнаружены недостаточная любознательность (средний балл 2,64 при max = 6); отсутствие стремления к общению в больших группах детей и проявления лидерских качеств (средние баллы 2,85 и 2,08 при max = 7 и max = 6 соответственно); проявления конфликтности и агрессивного поведения (средний балл 3,11 при max = 8); неудовлетворительные отношения (боязнь, отсутствие уважения) с учителями (средний балл 5,76 при max = 12) (рис. 2), что указывало на их неуверенность в себе, некоммуникабельность, замкнутость и низкий уровень социальной приспособленности, которые в дальнейшем могут препятствовать социализации в обществе.

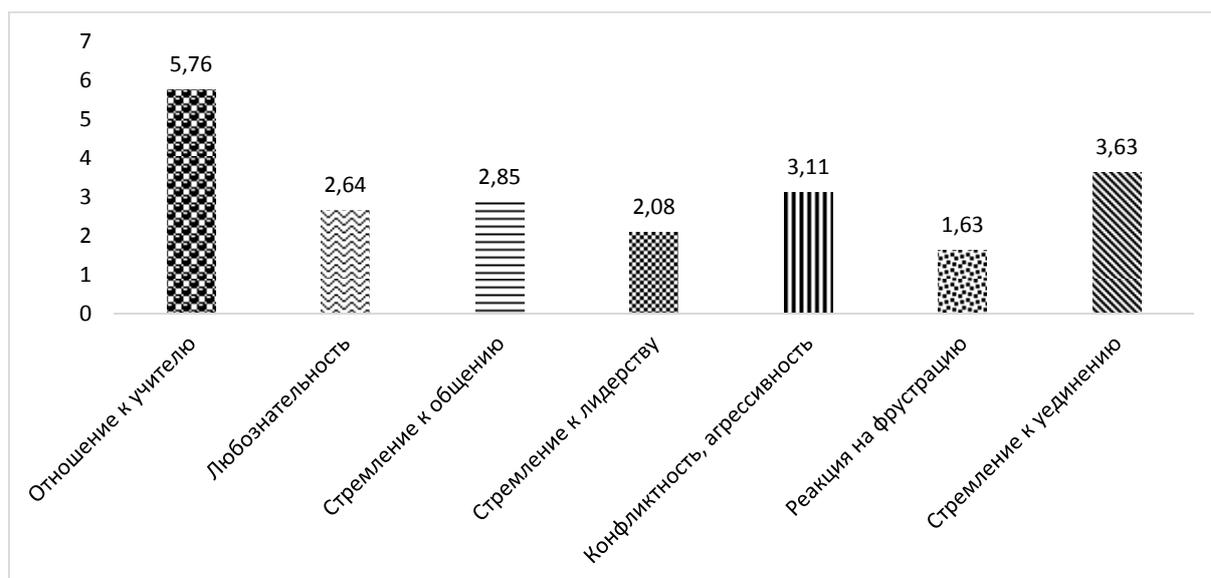


Рис. 2. Средние баллы выраженности показателей социальной приспособленности младших школьников

Отмеченные личностные особенности и качества младших школьников могли препятствовать успешности учебной деятельности и социализации в обществе в целом, что диктовало необходимость внесения их в группу особого внимания.

Вместе с тем половина детей имели достаточную школьную мотивацию (30 % — высокую, 20 % — очень высокую), что указывало на их учебную активность, успешное выполнение всех школьных требований, четкое следование указаниям учителя, добросовестность и ответственность. У четверти (24 %) из них была обнаружена низкая и у 8 % — очень низкая мотивация (рис. 3). Эти дети неохотно посещали школу, пропускали занятия, на уроках часто занимались посторонними делами, испытывали проблемы в общении с одноклассниками и учителями.

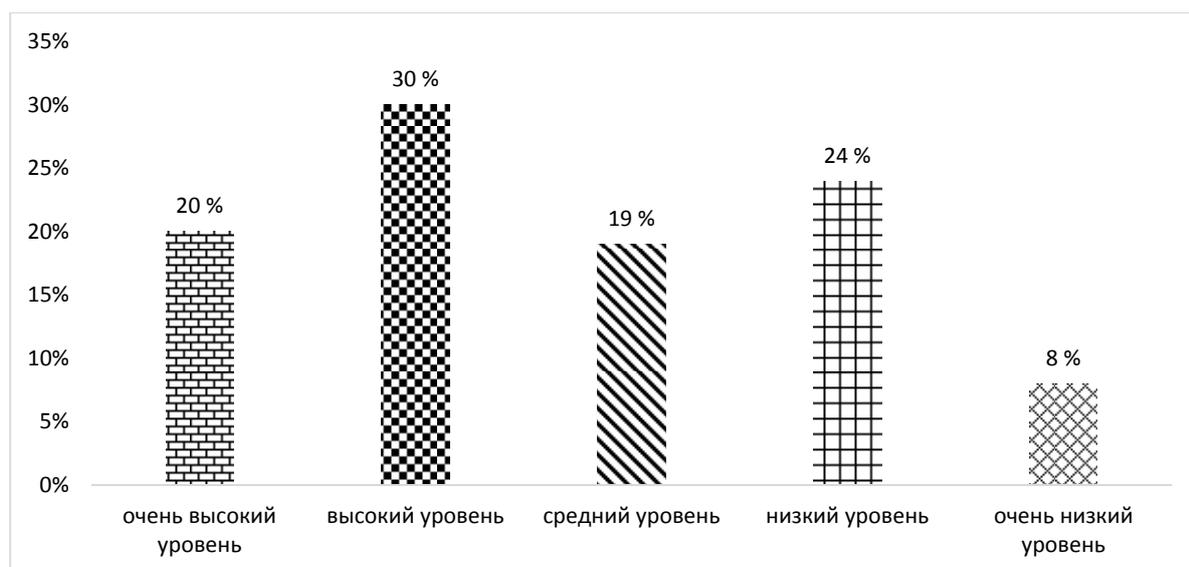


Рис. 3. Уровень учебной мотивации младших школьников, в %

По результатам исследования дети были объединены в две группы: экспериментальную (с дидактогенией), в которую вошли 20 младших школьников, и контрольную.

Для работы с детьми экспериментальной группы по коррекции дидактогении была разработана специальная программа с использованием игровой терапии, направленная на снижение их негативного психического состояния, которое было выражено в повышенной тревожности, агрессивности, конфликтности, низком уровне школьной мотивации и вызвано нетактичностью и другими некорректными действиями со стороны педагога (Хамидова, 2019). Программа была рассчитана на 19 занятий с детьми по 40–45 минут каждое, которые проводились 2 раза в неделю.

Повторная диагностика младших школьников экспериментальной группы после проведения работы по данной программе показала существенное изменение ряда их первоначальных показателей. Так, высокий уровень школьной тревожности и сильное переживание социального стресса сохранились только у 15 %, а высокого уровня страхов самовыражения, проверки знаний и несоответствия ожиданиям окружающих не было обнаружено ни у кого. У большинства детей эмоциональное состояние и психический фон стали благоприятными, исчезли проблемы в отношениях с учителями (рис. 4).

Улучшилось отношение к учителям (средний балл 6,16 при max = 12), возросли любознательность (средний балл 3,8 при max = 6) и стремление к общению в больших группах детей (средний балл 3,24 при max = 7) и с учителями при снижении конфликтности, агрессивности (средний балл 2 при max = 8), стремления к уединению и отгороженности

(средний балл 2,4 при max = 8) (рис. 5). Это свидетельствует о том, что у обучающихся стало наблюдаться адекватное поведение на уроке и возросло стремление к общению со сверстниками и учителем.

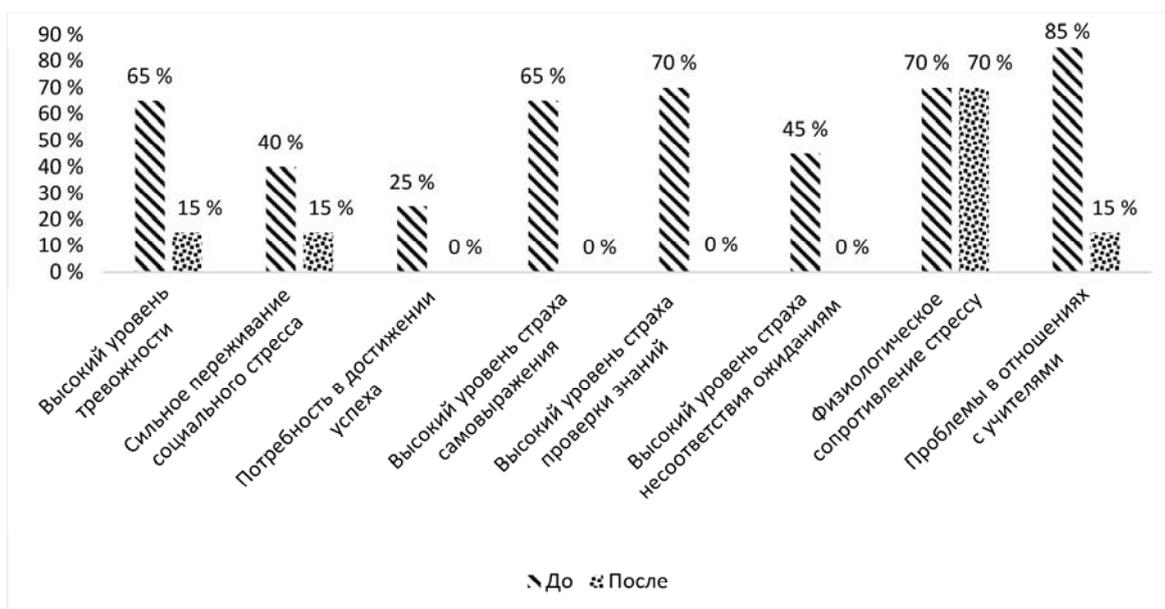


Рис. 4. Показатели шкал школьной тревожности школьников экспериментальной группы до и после коррекционной работы

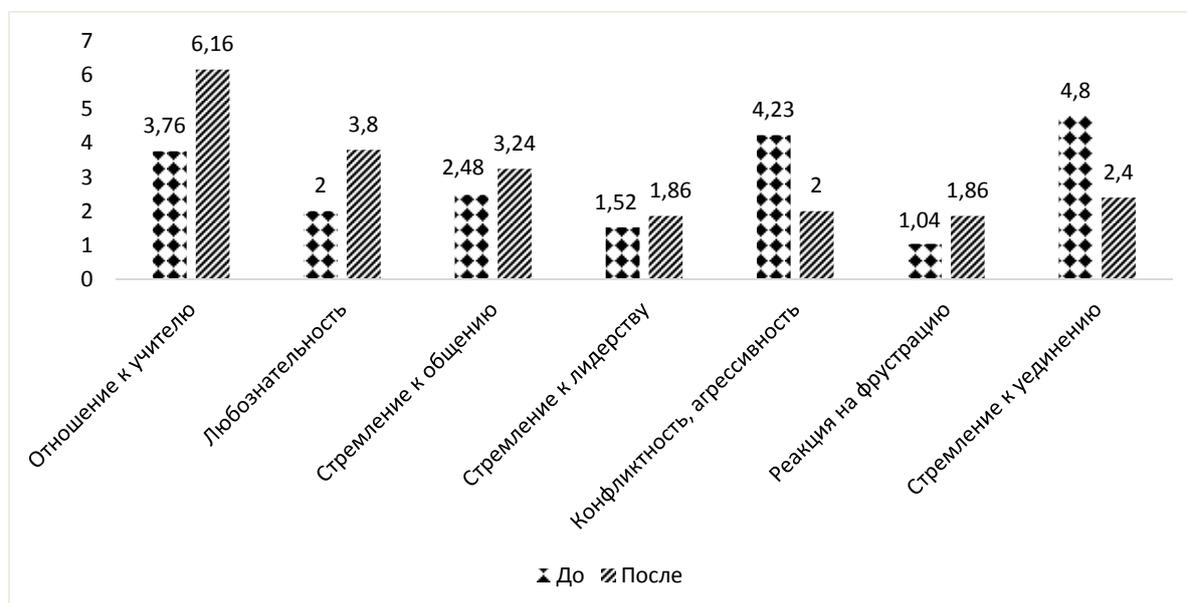


Рис. 5. Показатели социальной приспособленности детей экспериментальной группы до и после коррекционной работы

После коррекции повысилась школьная мотивация детей: у 40 % из них был выявлен высокий, у 30 % — средний ее уровень, очень низкого обнаружено не было (рис. 6). Дети экспериментальной группы стали посещать школу с большим интересом, а на уроках стали внимательнее слушать учителя, не отвлекаясь на посторонние дела.

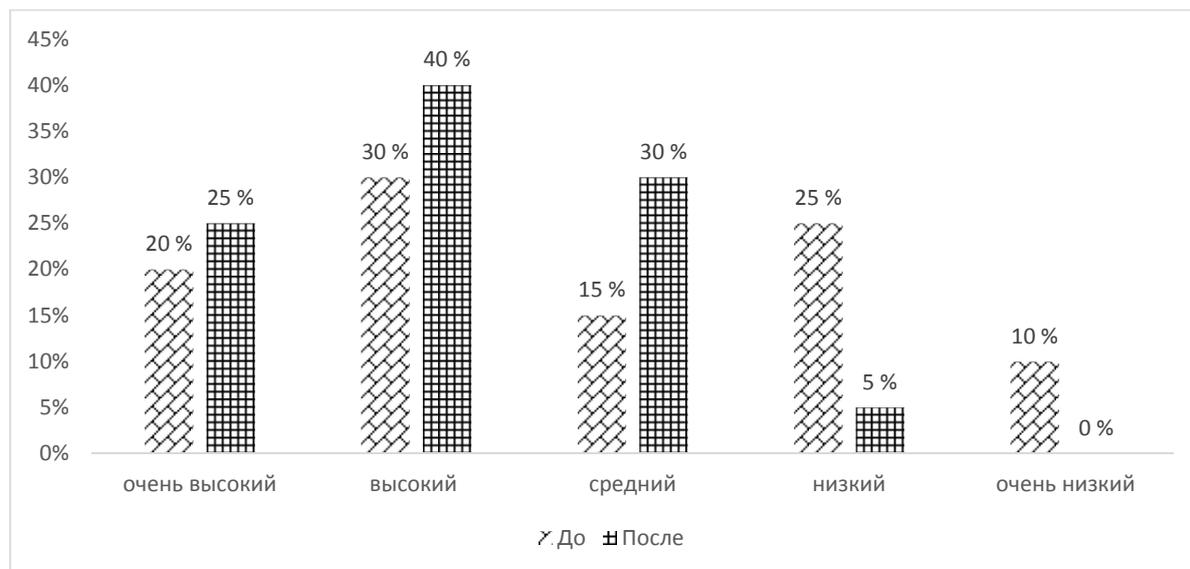


Рис. 6. Уровень учебной мотивации детей экспериментальной группы до и после коррекции

Статистическая значимость между показателями дидактогении у детей экспериментальной группы до и после коррекционной работы была доказана с помощью непараметрического статистического критерия W-Уилкоксона. На очень высоком уровне статистической значимости $p \leq 0,01$ различались показатели общей тревожности, страха самовыражения и проверки знаний, проблем и страха в отношениях с учителями, мотивации, конфликтности, агрессивности, а на достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,05$ — показатели переживания социального стресса, страха не соответствовать ожиданиям окружающих, отношения к учителю, любознательности (табл.).

Таблица

Значимость различий между показателями дидактогении у детей экспериментальной группе до и после коррекции

Показатели дидактогении	До коррекции	После коррекции	W _{эмп}
Общая тревожность	18,45	14,4	-4,379**
Переживание социального стресса	7,15	4,95	-4,035*
Страх самовыражения	5,85	2,7	-4,375**
Страх ситуации проверки знаний	4,7	1,8	-4,3**
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	2,95	1,45	-4,264*
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	5,55	2,1	-4,341**
Уровень мотивации	2,8	3,7	-4,889**
Отношение к учителю	3,3	5,2	-4,254*
Любознательность	2,75	3,45	-4,139*
Конфликтность, агрессивность	2,45	1,6	-4,636**

Примечание. * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

Это свидетельствовало об эффективности проведенной коррекционной работы.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, анализ результатов проведенного нами исследования подтвердил выдвинутые гипотезы.

Дети с ярко выраженной дидактогией имели высокий уровень тревожности и конфликтности, низкую любознательность и учебную мотивацию, стремились к уединению, переживали страх при проверке знаний и в процессе общения с учителями.

Целенаправленная работа по коррекции дидактогии посредством игровой терапии позволила снизить их общую тревожность, конфликтность, агрессивность, страхи самовыражения, проверки знаний, отношений с учителями, несоответствия ожиданиям окружающих, уменьшить переживания социального стресса и значительно повысить учебную мотивацию и любознательность.

Полученные результаты исследования, их анализ, а также разработанная нами программа могут быть использованы психологами образовательных организаций в работе с детьми младшего школьного возраста со склонностью к дидактогии.

Данная актуальная проблема требует дальнейшего изучения на большей по объему и более разнообразной выборке (например, мальчики и девочки).

Список источников

1. Лetyагова Т. В., Романова Н. Н., Филиппов А. В. Тысяча состояний души : кратк. психол.-филолог. слов. — М. : Флинта : Наука, 2011. — 423 с.
2. Мирошниченко А. А. Комплексная оценка деятельности учителя как условие профилактики дидактогии // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2017. — № 2. — С. 162–163.
3. Мухина А. Ю. Проявление дидактогии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Гуманитарные науки. Науки об образовании. — 2015. — № 4. — С. 105–110.
4. Нагорнова А. Ю. Дидактогии как негативные психические состояния младших школьников // Вестник Псковского государственного университета. Сер. «Психолого-педагогические науки». — 2016. — № 3. — URL : <https://www.elibrary.ru> (дата обращения: 17.06.2022).
5. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов : учеб. пособие для вузов. — М. : Владос-пресс, 2006. — 365 с.
6. Тельнюк И. В., Худик В. А. К вопросу о генезисе и профилактике дидактогии в условиях образовательной среды школы // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. — 2012. — № 4. — С. 48–53.
7. Хамидова Р. Х. Применение игровой терапии в целях коррекции детей младшего школьного возраста // Учитель создает нацию. — 2019. — № 4. — С. 557–560.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М. : Просвещение, 1985. — 176 с.
9. Klein M. Рассказ о детском анализе. — Нью-Йорк, 2016. — 496 с.
10. Landreth G. L. Игровая терапия: искусство отношений. — Нью-Йорк : Рутледж, 2012. — 3-е изд. — 442 с.

References

1. Letjagova T. V., Romanova N. N., Filippov A. V. Tysjacha sostojanij dushi [A Thousand Mental States]. Moscow, Flinta Publ., Science Publ., 2011, 423 p. (In Russian).
2. Miroshnichenko A. A. Complex Assessment of Teachers' Work as a Prerequisite for Didactogeny Prevention. Voprosy psihicheskogo zdorov'ja detej i podrostkov [Issues of Children's and Teenagers' Mental Health]. 2017, no. 2, pp. 162–163. (In Russian).
3. Muhina A. Ju. Didactogeny in Junior Preschool Children with Mental Retardation. *Gumanitarnye nauki. Nauki ob obrazovanii* [Humanities. Education Science]. 2015, no. 4, pp. 105–110. (In Russian).
4. Nagornova A. Ju. Didactogeny as Junior Schoolchildren's Negative Mental States. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Psihologo-pedagogicheskie nauki"* [Bulletin of Pskov State University. Psychological and Pedagogical Sciences series]. 2016, no. 3, URL : <https://www.elibrary.ru> (accessed: 17.06.2022). (In Russian).

5. Podlasyj I. P. *Pedagogika: 100 voprosov — 100 otvetov* [Pedagogy: a Hundred Questions and a Hundred Answers]. Moscow, Vldos-press Publ., 2006, 365 p. (In Russian).
6. Tel'njuk I. V., Hudik V. A. To the Issue of Genesis and Didactogeny Prevention in Secondary Education. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina* [Bulletin of Leningrad State University named for A. S. Pushkin]. 2012, no. 4, pp. 48–53. (In Russian).
7. Hamidova R. H. Game Therapy as a Means of Primary Schoolchildren's Correction. *Uchitel' sozdaet naciju* [Teachers Create Nations]. 2019, no. 4, pp. 557–560. (In Russian).
8. Jel'konin D. B. *Psihologija igry* [Game Psychology]. Moscow, Enlightenment Publ., 1985, 176 p. (In Russian).
9. Klein M. *The Beginnings of Child Analysis*. New York, 2016, 496 p.
10. Landreth G. L. *Game Therapy: The Art of the Relationship*. New York, Routledge Publ., 2012, , 442 p.

Информация об авторах

Ланских Марина Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной и социальной психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета.

Гатилова Кристина Юрьевна — студент факультета психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета.

Information about the authors

Lanskih Marina Vasilyevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Age and Social Psychology at Belgorod State National Research University.

Gatilova Kristina Yuryevna — Student of the Faculty of Psychology of the Institute of Pedagogy at Belgorod State National Research University.

Статья поступила в редакцию 16.08.2022; одобрена после рецензирования 30.09.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 16.08.2022; approved after reviewing 30.09.2022; accepted for publication 19.10.2022.



Исследования человека как субъекта жизни и деятельности

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 176–185.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 4 (64), pp. 176–185.

Научная статья

УДК 378.14:34

DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.019

Основания и структура готовности будущих юристов к правотворческой деятельности

Наумова Людмила Юрьевна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина

(Мининский университет)

Нижний Новгород, Россия

naumovanauka999@mail.ru

Повshedная Фаина Викторовна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина

(Мининский университет)

Нижний Новгород, Россия

povshedfv@yandex.ru

Аннотация. Социальное бытие права и необходимость его познания и использования, а также регулярное изменение норм права и увеличение объема нормативных правовых актов, совершенствование и изменение законодательства ведет к тому, что студент, поступив на юридическую специальность, обучается содержанию норм права, которые за время его обучения могут быть многократно изменены или отменены. Эти изменения могут происходить не единожды, что предъявляет дополнительные требования к подвижности и критичности мышления, а также к способности быстро найти необходимые правовые источники, оперативно правильно их трактовать и применять на практике. После окончания образовательной организации высшего образования дипломированный юрист может приступить к практическому осуществлению правотворческой деятельности, продуктом которой являются нормы права.

С привлечением деятельностного, комплексного, знаково-контекстного, системного и аксиологического подхода было выполнено исследование с целью теоретического обоснования сущности и структуры готовности будущих юристов к правотворческой деятельности. Объектом выступало педагогическое стимулирование формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности, предметом — структура этой готовности.

В результате проведения исследования установлено, что готовность будущих юристов к правотворческой деятельности органично включает в себя интеллектуально-когнитивные ресурсы, коммуникативные способности и потенциал, мотивацию и ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности, эмоционально-волевую готовность к ее осуществлению и способность творчески осуществлять решение профессиональных задач.

Ключевые слова: готовность, правотворческая деятельность, нормы права, содержание образования, коммуникативные способности, эмоционально-волевая готовность, педагогическое стимулирование.

Для цитирования: Наумова Л. Ю., Повshedная Ф. В. Основания и структура готовности будущих юристов к правотворческой деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 176–185. DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.019.

Original article

Novice Lawyers' Readiness for Legal Action

Naumova Lyudmila Yuryevna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin (Minin University)
Nizhny Novgorod, Russia
naumovanauka999@mail.ru

Povshednaya Faina Viktorovna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin (Minin University)
Nizhny Novgorod, Russia
povshedfv@yandex.ru

Abstract. Since laws have social significance, reflect current social needs, recognize the present values of society, are regularly amended, revised or even cancelled, law students have to study legal systems that might be transformed before they graduate from a university. Therefore, law students should have elastic thinking and highly developed critical thinking. They should be able to find required sources, they should know how to interpret and apply legislation.

The authors use such approaches as the activity based approach, the context-based approach, the systemic approach and the axiological approach to theoretically substantiate the essence of novice lawyers' readiness for legal action, to investigate its structure and to outline teaching strategies that can be used to motivate law students to engage in the learning process.

The research shows that novice lawyers' readiness for legal action encompasses intellectual and cognitive resources, communicative abilities and communicative potential, motivation and encouragement, professional values, emotional and volitional readiness for work, creativity.

Key words: readiness, legal action, legal norms, education content, communicative abilities, emotional and volitional readiness, motivation and encouragement.

For citation: Naumova L. Yu., Povshednaya F. V. Novice Lawyers' Readiness for Legal Action // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 4 (64), pp. 176–185. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.64.4.019.

Введение. Изменения правовой жизни общества и государства, трансформационным образом следующие за реальными тенденциями общественной практики, привели к новым вызовам для педагогического сообщества при подготовке будущих юристов. Это связано с тем, что события последних лет обусловили часто стихийную и сложно формирующуюся государственную практику оперативного изменения законодательства, что было наглядно продемонстрировано, например, в период пандемии новой коронавирусной инфекции.

Социальное бытие таких сложных явлений, как право и законодательство, а также последовательное динамическое наращивание и замена законодательной базы ведет к тому, что студенты, поступая на юридическую специальность, ориентируются на нормы права, кото-

рые за период обучения могут быть изменены. Это требует корпусного понимания ключевых (длительное время остающихся неизменными) правовых норм и динамически, порой неоднократно изменяемых положений, что предъявляет дополнительные требования к подвижности и критичности мышления, способности студентов быстро находить нужные правовые источники, оперативно правильно их трактовать и применять на практике. Кроме того, сразу после окончания образовательной организации дипломированные юристы могут приступить к практическому осуществлению правотворческой деятельности, продуктом которой являются нормы права, закрепленные в юридических документах локально-организационного, местного, муниципального, регионального, исполнительно-властного, правительственного, федерального или конституционного значения.

В исследованиях популярны вопросы педагогического стимулирования формирования и развития, становления различных личностно-субъектных качеств, профессиональной компетентности и ценностно-смысловых отношений. Есть научные работы по стимулированию как педагогическому процессу (Равкин, 1972) активизации учебно-познавательной деятельности (Агафонова, 2017); становления и развития концепции педагогического стимулирования в теории педагогики (Пряникова, 1993); педагогического стимулирования курсантов к преодолению трудностей (Юрцев, 2011; Яхеева, 2015); возможностей коллективно-распределенного взаимодействия в стимулировании учебной деятельности студентов (Лихачева, 2020); структуры педагогического стимулирования студентов к профессиональной рефлексии (Качалов, 2020); исторических аспектов педагогического стимулирования (Давыденко, Крапивина, 2021) и многих иных его аспектов (Гордин, 1979; Вяликова, 2009, 2012; Богдан, 2011; Савосина, 2011; Калмыков, Асербеков, 2017; Ваганова, 2020; Гучетль, Иващенко, Манченко, Двойникова, 2021). Отдельные вопросы педагогического стимулирования формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности рассмотрены в наших исследованиях (2017, 2019, 2020, 2021 года).

Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании основ и структуры готовности будущих юристов к правотворческой деятельности. Задачами были проведение ретроспективного анализа и обобщения научных источников по проблеме структуры готовности будущих юристов к правотворческой деятельности, конкретизация содержания и структуры этой готовности.

Методологической основой исследования стали *деятельностный подход*, позволяющий рассматривать, с одной стороны, деятельность обучающихся по формированию у себя готовности к правотворческой деятельности, с другой — действия преподавателей и педагогических коллективов в педагогическом процессе, направленные на достижение задач исследования; *комплексный подход*, предполагающий рассмотрение проблемы формирования готовности к правотворческой деятельности комплексно с формированием навыков и умений профессиональной деятельности будущего юриста и другими образовательно-воспитательными проблемами; *системный подход*, позволяющий в полном объеме решать задачи предметного, компонентного и структурного анализа изучаемого феномена, а также рассматривать готовность к осуществлению правотворческой деятельности как единую целостную систему, входящую в метасистему профессиональной деятельности; *знаково-контекстный подход* к познанию контекста (особенностей и специфики) будущей профессиональной деятельности через организацию квазипрофессиональной деятельности; *аксиологический (ценностный) подход*, в котором применяются аксиологические знания в формировании ценностного компонента правотворческой деятельности, дается возможность выработать ценностное отношение к правомерному поведению и правотворчеству, соблюдению в профессиональной деятельности правопорядка, законности и трудовой дисциплины (подход направлен на освоение и присвоение правовых ценностей, формирует ценностное осознание будущего юриста-профессионала).

Методы исследования. Применены *общенаучные* (сравнительный, логический, системный, функциональный, математический анализ; репродуктивно-ретроспективный метод; аналогия; сравнение и сопоставление; абстрагирование; информационный и аналити-

ческий синтез; дедукция и индукция; гипотетический метод); *психолого-педагогические* (анализ деятельности, педагогическое моделирование, проектирование, конструирование, наблюдение, экспертный метод) и *практико-эмпирические* (анализ независимых характеристик, опрос и беседа, консультирование) методы научного поиска.

Обсуждение результатов исследования. Педагогическое стимулирование понимается как целенаправленный, эмоционально-интеллектуальный субъектный процесс побуждения и активизации потенциала обучающихся методами и средствами внешнего психолого-педагогического воздействия, направленного на достижение запланированного результата и повышение эффективности стимулируемой правотворческой деятельности. Оптимальной, на наш взгляд, является конструкция педагогического стимулирования сформировать готовность будущих юристов к правотворческой деятельности. Эта конструкция позволяет, с одной стороны, учесть особенности участников (субъектов) педагогического процесса и выявить их реальное эмоционально-интеллектуальное взаимодействие, а с другой — обеспечивает рассмотрение и внедрение педагогического стимулирования с позиций мотивационно-ценностного подхода, помогает представить педагогическое стимулирование как деятельность, а также использовать возможности знаково-контекстного обучения. Как любое целенаправленное педагогическое взаимодействие и воздействие, педагогическое стимулирование имеет свои специфические средства и методы (Наумова, 2020).

Правотворческая деятельность может осуществляться уполномоченными государственными органами власти в соответствии с их компетенцией, а также в организациях (различных организационно-правовых норм) в целях подготовки, разработки и принятия локальных правовых актов, регулирующих отдельные стороны деятельности данной организации. Последовательно сменяют друг друга этапы разработки и принятия правовых актов, среди которых выделяют потребностно-планирующий, подготовительный, начальный, основной, заключительный и правоприменительный. Участниками (субъектами) правотворческой деятельности являются органы (должностные лица), вовлеченные в планирование, разработку, принятие и применение правового акта, а объектом — общественные отношения (их отдельные стороны), которые призваны урегулировать правовой акт. Ее структуру представляет единство организационного, субъектного, информационно-содержательного, процессуального, результативного и аналитико-прогностического компонентов.

Различные стороны профессиональной деятельности юриста, многоаспектной и полифункциональной, отражаются в структуре готовности будущих специалистов к правотворческой деятельности, которую составляют интеллектуальные компоненты, аккумулирующие знания в области разработки и сферы применения правового акта, аксиологические характеристики смысловой значимости правовых норм, коммуникативные аспекты, раскрывающие различные стороны профессионального общения, а также элементы правового творчества, рефлексии над процессами и продуктами профессиональных действий.

Готовность к осуществлению правотворческой деятельности как задача высшего образования согласуется с нормативно-определенными требованиями к профессии, установленными федеральными государственными образовательными стандартами в области юриспруденции, профессиональными стандартами и содержанием должностных обязанностей. Пункт 1.12 Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат (утвержден приказом Минобрнауки России от 13 августа 2020 года № 1011) по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» регламентирует подготовку выпускников к решению задач, в том числе нормотворческого типа профессиональной деятельности, и развитие способности участвовать в разработке проектов нормативных правовых актов и иных юридических документов (ОПК-6). В пункте 1.13 Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — специалитет по направлению подготовки 40.05.02 «Правоохранительная деятельность» (утвержден приказом Минобрнауки России от 28 августа 2020 года № 1131) и 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» (утвержден приказом Минобрнауки России от 31 августа 2020 года № 1138) обоснована подготовка к решению задач, в том числе правотворческого типа профессио-

нальной деятельности, и способность разрабатывать нормативные правовые акты в области профессиональной деятельности (ОПК-3). В пункте 1.13 Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — специалитет по направлению подготовки 40.05.04 «Судебная и прокурорская деятельность» (утвержден приказом Минобрнауки России от 18 августа 2020 года № 1058) рассмотрена подготовка к решению задач, в том числе правотворческого типа профессиональной деятельности, и способность участвовать в подготовке проектов правовых актов и иных юридических документов (ОПК-7). В пункте 1.13 Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — магистратура по направлению подготовки 40.04.01 «Юриспруденция» (утвержден приказом Минобрнауки России от 25 ноября 2020 года № 1451) отмечена необходимость формирования следующих общепрофессиональных компетенций: способностей самостоятельно готовить экспертные юридические заключения, проводить экспертизу нормативных (индивидуальных) правовых актов (ОПК-2), самостоятельно составлять юридические документы и разрабатывать проекты нормативных (индивидуальных) правовых актов (ОПК-5). Профессиональный стандарт «Специалист по конкурентному праву» (утвержден приказом Минтруда России от 16 сентября 2021 года № 637н) обосновывает способность осуществлять трудовые действия по подготовке проектов локальных нормативных правовых актов организации и (или) нормативных правовых актов органов государственной власти и органов местного самоуправления.

Готовность будущих юристов к правотворческой деятельности имеет специфическое эмоционально-коммуникативное и ценностно-смысловое содержание, обусловленное, с одной стороны, уровнем функционально-психомоторной готовности к решению правотворческих задач и соответствующим уровнем интеллектуально-творческих устремлений, основанных на кумулятивно накопленных знаниях, опыте и ценностном отношении к будущей профессии, с другой — эмоционально-волевым взаимодействием и коммуникацией одних субъектов — носителей готовности к правотворческой деятельности с другими (Наумова, Наумов, Повshedная, 2019; Наумова, Наумов, Сорокоумова, 2019; Наумова, 2020).

Структура готовности будущего юриста к правотворческой деятельности, которая формируется при использовании методов педагогического стимулирования, включает в себя следующие компоненты: когнитивно-правовой; организационно-проектный; функционально-процессуальный, художественно-творческий, ценностный и юридико-технический.

Когнитивно-правовой компонент готовности будущих юристов к правотворческой деятельности определяет необходимые для профессии правовые и общие знания (теоретические, методологические, операционно-практические), способность применять правовые знания в правотворческой деятельности, операционную и моторную готовность применять правовые знания в правотворческой деятельности. Организационно-проектный ее компонент представлен необходимыми правовыми и организаторскими знаниями, способностью организовывать правотворческую деятельность — свою и подчиненных, операционной и моторной готовностью применять правовые знания в правотворческой деятельности, к планированию и проектированию правотворческой деятельности, способностью к профессиональному общению, лидерскими качествами и навыками. Функционально-процессуальный компонент характеризуется внешними (профессиональная, коммуникативная, регулятивная, организационная, культурно-идентичная) и внутренними (мотивационная, смысловая, эмоциональная, когнитивная и преобразовательная) функциями. Ценностный компонент аккумулирует в себе ценностно-смысловые образования, которые обеспечивают положительную значимость правотворчества и норм права для субъекта деятельности, а юридико-технический — способность использовать технические методы, приемы и способы при разработке проектов правовых актов, правовые и лингвистические знания, понятийно-терминологическую и формально-логическую компетентность, правовой и информационный кругозор.

Критериями оценки уровня сформированности компонентов готовности будущих юристов к правотворческой деятельности выступают когнитивно-правовой, ориентационно-ценностный и деятельностно-творческий. Общими функциями этих критериев являются

телеологическая, структурно-организационная, обобщающе-аналитическая, оценочно-уровневая и информационно-диагностическая, а специальными — рефлексивно-коррекционная, прогностическая, ориентационно-ценностная и логически-аргументационная. Каждый из критериев характеризуется ознакомительно-информационным, профессионально-необходимым и оптимально-достаточным уровнями. (Наумова, 2022).

Нами была проведена диагностика первоначального уровня сформированности готовности к правотворческой деятельности у 186 студентов — будущих юристов первого курса федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный социальный университет» (далее — РГСУ), 97 из которых составили контрольную, а 89 — экспериментальную группы.

Результаты показали, что в целом студенты первого курса характеризовались способностью к осуществлению отдельных видов правотворческих действий, но не обладали ни устойчивыми представлениями об этом, ни начальными навыками ее реализации (табл. 1).

Таблица 1

Первоначальный уровень сформированности готовности к правотворческой деятельности будущих юристов КГ (N = 97) и ЭГ (N = 89), в %

Критерии \ Уровень	Ознакомительно-информационный		Профессионально-необходимый		Оптимально-достаточный	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Когнитивно-правовой	92,78	94,38	7,22	5,62	–	–
Ориентационно-ценностный	95,88	96,63	4,12	3,37	–	–
Деятельностно-творческий	93,81	95,51	6,19	4,49	–	–

Далее с экспериментальной группой (ЭГ) в течение года проводилась работа, направленная на формирование готовности к правотворческой деятельности в процессе внедрения в образовательный процесс РГСУ разработанного нами педагогического сопровождения с соблюдением выявленных педагогических условий.

Анализ результатов данной работы по итогам одного года экспериментального обучения и педагогического сопровождения показал, что студенты контрольной группы (КГ) в большинстве своем остались на ознакомительно-информационном уровне готовности к осуществлению правотворческой деятельности и ее отдельных действий (табл. 2).

Таблица 2

Уровень сформированности готовности к правотворческой деятельности будущих юристов КГ (N = 97) и ЭГ (N = 89) после экспериментального обучения

Критерии \ Уровень	Ознакомительно-информационный		Профессионально-необходимый		Оптимально-достаточный	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Когнитивно-правовой	89,69	51,69	9,28	38,20	1,03	10,11
Ориентационно-ценностный	92,78	52,81	5,15	33,71	2,06	13,48
Деятельностно-творческий	91,75	48,31	7,22	39,33	1,03	12,36

В то же время среди студентов ЭГ стало больше тех, кто характеризовался готовностью и способностью к изучению основ правотворчества, поиску необходимой нормативной правовой базы, разработке проектов правовых актов, участию в деятельности организации по разработке правовых предписаний (локальных актов) или правовому консультированию по вопросам правотворчества. Реализация прогностической функции готовности указывала на то, что у студентов наметилась позитивная тенденция к мотивированному овладению навыками правотворческой деятельности, формированию готовности и способности ее совершенствовать, лидерской позиции юриста.

У студентов ЭГ показатели сформированности готовности к правотворческой деятельности были выше, чем у студентов КГ, с которыми работа не проводилась, что свидетельствовало об эффективности внедренных в учебный процесс авторских разработок.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. Таким образом, готовность будущих юристов к правотворческой деятельности включает в себя интеллектуально-когнитивные ресурсы (особенно нормативные правовые, юридико-технические и информационно-правовые знания), коммуникативные способности и потенциал, мотивацию и ценностное отношение к будущей профессиональной и правотворческой деятельности, эмоционально-волевую готовность к ее осуществлению, способность творчески осуществлять решение профессиональных правотворческих и нормотворческих задач и требует специального психолого-педагогического сопровождения в процессе обучения.

Перспективным направлением дальнейшего исследования является познание закономерностей и особенностей внешнего и внутреннего функционирования компонентов готовности будущего юриста к правотворческой деятельности и их влияния на успешность профессиональной деятельности.

Список источников

1. Агафонова Е. А. Педагогическое стимулирование: практический опыт с целью активизации учебно-познавательной деятельности студентов в вузе // Региональный опорный вуз в рамках программы развития образования: миссия, функции и перспективы : сб. ст. Сыктывкар : Сыктывкар. гос. ун-т им. Питирима Сорокина. — 2017. — С. 148–154.
2. Богдан С. В. Педагогическое стимулирование как основа взаимодействия педагога и воспитанников в процессе нравственного воспитания подростков // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. — 2011. — № 4 (28). — С. 121–124.
3. Ваганова М. Ю. Педагогическое стимулирование как функция управления творческим саморазвитием будущих библиотекарей // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2020. — № 6 (159). — С. 96–107.
4. Вяликова Г. С., Костякова М. З. Концептуальные идеи представителей антрополого-гуманистического направления о педагогическом стимулировании // Известия Российской академии образования. — 2012. — № 4 (24). — С. 20–31.
5. Вяликова Г. С. Педагогическое стимулирование как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя // Известия Российской академии образования. — 2009. — № 2. — С. 57–64.
6. Гордин Л. Ю. Теория и практика педагогического стимулирования : дис. ... д-ра пед. наук. — 1979. — 385 с.
7. Гучетль И. Н., Иващенко Т. А., Манченко Т. В., Двойникова Е. С. Формирование ценностного отношения студентов к здоровому образу жизни на основе концепции педагогического стимулирования: социокультурный анализ // Вестник Майкопского государственного технологического университета. — 2021. — № 1 (13). — С. 102–110.
8. Давыденко В. А., Крапивина И. В. Учебно-исследовательская работа студентов — условие и фактор педагогического стимулирования (60–80-е гг. XX века) // Вестник педагогических наук. — 2021. — № 3. — С. 72–77.
9. Калмыков С. Г., Асербеков О. У. Педагогическое стимулирование лидерских качеств студентов // Актуальные проблемы воспитания в образовательном процессе вуза : сб. ст. межвуз. науч.-практ. конф. / под общ. ред. О. М. Поповой. — Саратов : Саратов. гос. аграр. ун-т, 2017. — С. 60–62.

10. Качалов А. В. Педагогическое стимулирование студентов технического вуза к профессиональной рефлексии // *Kant*. — 2020. — № 1 (34). — С. 245–249.
11. Лихачева Е. А. Педагогическое стимулирование учебной деятельности как функция преподавателя современного вуза // *Научно-педагогическое обозрение*. — 2020. — № 6 (34). — С. 98–104.
12. Лихачева Е. А. Возможности коллективно-распределенного взаимодействия в стимулировании учебной деятельности студентов // *Мир науки. Сер. «Педагогика и психология»*. — 2020. — Т. 8, № 2. — С. 67.
13. Наумова Л. Ю. Механизмы противодействия и способы борьбы с «потребительским экстремизмом» // *Наука Красноярья*. — 2017. — Т. 6, № 2/3. — С. 27–33.
14. Наумова Л. Ю., Наумов П. Ю., Повshedная Ф. В. Комплекс психолого-педагогических условий стимулирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности // *Педагогический журнал*. — 2019. — Т. 9, № 6А. — С. 31–40.
15. Наумова Л. Ю., Наумов П. Ю., Сорокоумова С. Н. Вопросы структуры готовности будущего юриста к правотворческой деятельности // *Научный альманах ООО «Консалтинговая компания Юком» (Тамбов)*. — 2019. — № 10/1 (60). — С. 166–168.
16. Наумова Л. Ю. Педагогическое стимулирование формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности: подходы, этапы, средства // *Вестник Мининского университета*. — 2020. — Т. 8, № 3. — С. 4–20.
17. Наумова Л. Ю., Повshedная Ф. В. Характеристика педагогических средств стимулирования формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Сер. «Психолого-педагогические науки»*. — 2021. — № 4 (58). — С. 87–97.
18. Наумова Л. Ю. Концептуализация критериев оценки сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности // *Russian Journal of Education and Psychology*. — 2022. — Т. 13, № 1. — С. 101–112.
19. Пряникова В. Г. Становление и развитие концепции педагогического стимулирования в теории советской педагогики : дис. ... д-ра пед. наук. — 1993. — 434 с.
20. Равкин З. И. Стимулирование как педагогический процесс (основы общей теории) // *Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследования истории советской школы : сб. ст.* — Йошкар-Ола : Марийск. гос. пед. ин-т, 1972. — 292 с.
21. Савосина Т. И. Оптимальная совокупность методических приемов педагогического стимулирования у подростков потребности в самосовершенствовании // *Образование и саморазвитие*. — 2011. — № 2 (24). — С. 20–25.
22. Юрцев И. В. Педагогическое стимулирование курсантов к преодолению трудностей во взаимодействии с социальными институтами // *Проблемы и перспективы развития образования в России*. — 2011. — № 10. — С. 188–192.
23. Яхеева В. Ф. Педагогическое стимулирование курсантов к преодолению трудностей взаимодействия в процессе обучения в военном вузе // *Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Сер. «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика»*. — 2015. — Т. 21, № 1. — С. 120–122.

References

1. Agafonova E. A. Motivation and Encouragement: Practical Experience Aimed at Boosting University Students' Learning Activities. *Regional'nyj opornyj vuz v ramkah programmy razvitiya obrazovaniya: missija, funkcii i perspektivy* [Regional Universities Within the Framework of Education Development: Mission, Functions, Prospects]. Syktyvkar, Syktyvkar State University named for Pitirim Sorokin Publ., 2017, pp. 148–154. (In Russian).
2. Bogdan S. V. Motivation and Encouragement as a Basis for Teacher-Learner Interaction during the Process of Teenagers' Moral Education. *Vestnik Cheljabinskoy gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv* [Bulletin of Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts]. 2011, no. 4 (28), pp. 121–124. (In Russian).
3. Vaganova M. Ju. Motivation and Encouragement as Novice Librarians' Creative Self-Development Management. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of South Ural State Humanitarian Pedagogical University]. 2020, no. 6 (159), pp. 96–107. (In Russian).

4. Vjalikova G. S., Kostjakova M. Z. Anthropological Humanists on Motivation and Encouragement. *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija* [Proceedings of the Russian Academy of Education], 2012, no. 4 (24), pp. 20–31. (In Russian).
5. Vjalikova G. S. Motivation and Encouragement as a Means of Novice Teachers' Professional Competence Formation. *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija* [Proceedings of the Russian Academy of Education]. 2009, no. 2, pp. 57–64. (In Russian).
6. Gordin L. Ju. *Teorija i praktika pedagogičeskogo stimulirovanija* [Theory and Practice of Motivation and Encouragement]. 1979, 385 p. (In Russian).
7. Guchetl' I. N., Ivashhenko T. A., Manchenko T. V., Dvojnjkova E. S. Promoting Students' Volitional Attitude to Healthy Lifestyle: Sociocultural Analysis. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologičeskogo universiteta* [Bulletin of Maykop State Technological University]. 2021, no. 1 (13), pp. 102–110. (In Russian).
8. Davydenko V. A., Krapivina I. V. Students' Research Work as a Motivational Prerequisite (the 1960s–1980s). *Vestnik pedagogičeskikh nauk* [Bulletin of Pedagogical Research]. 2021, no. 3, pp. 72–77. (In Russian).
9. Kalmykov S. G., Aserbekov O. U. Encouraging the Development of Leadership Qualities in Students. *Aktual'nye problemy vospitanija v obrazovatel'nom processe vuza : sbornik statej Mezhhuzovskoj nauchno-praktičeskoj konferencii* [Relevant Issue of University Education: Proceedings of an Interuniversity Research Conference]. Popova O. M. (ed.). Saratov, Saratov State Agrarian University, 2017, pp. 60–62. (In Russian).
10. Kachalov A. V. Encouraging Technical Students' Professional Reflection. *Kant*, 2020, no. 1 (34), pp. 245–249. (In Russian).
11. Lihacheva E. A. Motivation and Encouragement as a Modern University Teacher's Function. *Nauchno-pedagogičeskoe obozrenie* [Pedagogical Observer]. 2020, no. 6 (34), pp. 98–104. (In Russian).
12. Lihacheva E. A. Motivational Potential of Team Interaction. *Mir nauki. Serija "Pedagogika i psihologija"* [The World of Science. Pedagogy and Psychology series]. 2020, vol. 8, no. 2, pp. 67. (In Russian). (In Russian).
13. Naumova L. Ju. Countermeasures Used to Deal with Consumer Extremism. *Nauka Krasnojars'ja* [Krasnoyarsk Science]. 2017, vol. 6, no. 2/3, pp. 27–33. (In Russian).
14. Naumova L. Ju., Naumov P. Ju., Povshednaja F. V. Psychological and Pedagogical Conditions Encouraging Novice Lawyers to Get Ready for Legal Action. *Pedagogičeskij zhurnal* [Pedagogical Journal]. 2019, vol. 9, no. 6A, pp. 31–40. (In Russian).
15. Naumova L. Ju., Naumov P. Ju., Sorokoumova S. N. Structural Issues of Novice Lawyers' Readiness for Law Action. *Nauchnyj al'manah OOO "Konsaltingovaja kompanija Jukom" (Tambov)* [Research Almanac of Counselling Company Ukom, LLC]. 2019, no. 10/1 (60), pp. 166–168. (In Russian).
16. Naumova L. Ju. Encouraging Novice Lawyers to Get Ready for Legal Action: Approaches. Stages, Means. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2020, vol. 8, no. 3, pp. 4–20. (In Russian).
17. Naumova L. Ju., Povshednaja F. V. Encouraging Novice Lawyers to Get Ready for Legal Action: a Description. *Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota. Serij "Psihologo-pedagogičeskie nauki"* [Proceedings of Baltic State Academy of the Fishing Fleet. Psychological and Pedagogical Sciences]. 2021, no. 4 (58), pp. 87–97. (In Russian).
18. Naumova L. Ju. Conceptualizing the Assessment Criteria of Novice Lawyers' Readiness to Legal Action. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2022, vol. 13, no. 1, pp. 101–112. (In Russian).
19. Prjanikova V. G. *Stanovlenie i razvitie koncepcii pedagogičeskogo stimulirovanija v teorii sovetskoj pedagogiki* [The Formation and Development of the Concept of Motivation and Encouragement in the Theory of Soviet Pedagogy]. 1993, 434 p. (In Russian).
20. Ravkin Z. I. Motivation and Encouragement as a Pedagogical Process (General Theory). *Problemy pedagogičeskogo stimulirovanija i metodologii issledovanija istorii sovetskoj shkoly* [Issues of Motivation and Encouragement as a Methodology of Investigating the History of Soviet School]. Yoshkar-Ola, Mari El State Pedagogical Institute Publ., 1972, 292 p. (In Russian).
21. Savosina T. I. An Optimal Complex of Methodological Methods of Encouraging Teachers' Self-Development. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and Self-Development]. 2011, no. 2 (24), pp. 20–25. (In Russian).

22. Jurcev I. V. Motivating and Encouraging Military Students' to Overcome Difficulties Associated with Social Interaction. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovanija v Rossii* [Problems and Prospects of Education Development in Russia]. 2011, no. 10, pp. 188–192. (In Russian).

23. Jaheeva V. F. Motivating and Encouraging Military Students to Overcome Challenges Associated with Interaction in a Military University. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. Serija "Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika"* [Bulletin of Kostroma State University named for N. A. Nekrasov. Psychology, Pedagogy, Social Work, Juvenology, Socio-kinetics series]. 2015, vol. 21, no. 1, pp. 120–122. (In Russian).

Информация об авторах

Наумова Людмила Юрьевна — соискатель кафедры общей и социальной педагогики факультета психологии и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининский университет), ведущий юрист ООО «Республика “Ермак”».

Повшедная Фаина Викторовна — доктор педагогических наук, профессор, отличник народного просвещения, профессор кафедры общей и социальной педагогики факультета психологии и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининский университет), член экспертного совета ВАК по педагогике и психологии.

Information about the authors

Naumova Lyudmila Yuryevna — Postgraduate of the Department of General and Social Pedagogy of the Faculty of Psychology and Pedagogy at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin (Minin University), senior lawyer of the Yermak Republic, LLC.

Povshednaya Faina Viktorovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Honorary Worker of Education and Enlightenment, Professor in the Department of General and Social Pedagogy of the Faculty of Psychology and Pedagogy at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin (Minin University), member of the Expert Council of the Higher Attestation Commission on Pedagogy and Psychology.

Статья поступила в редакцию 02.04.2022; одобрена после рецензирования 12.04.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 02.04.2022; approved after reviewing 12.04.2022; accepted for publication 19.10.2022.

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). Желающие приобрести печатный экземпляр могут заблаговременно оформить подписку на соответствующий квартал и приобрести журнал по цене, указанной в Объединенном каталоге «Пресса России» (индекс — 55172).

14. Авторские гонорары не выплачиваются.
15. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал.

Требования к оформлению статей

1. *Научный аппарат статьи* состоит из индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор), DOI (Digital Object Identifier), аннотации, ключевых слов, текста статьи и списка источников.

2. На первом и втором листах приводятся УДК, DOI, название статьи, ФИО автора/ов (полностью), место работы (или учебы), город, страна, электронный адрес, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

3. *Название статьи* дается строчными буквами (заглавные используются только по мере необходимости) полужирным шрифтом без аббревиатур и сокращений.

4. *Аннотация* (без аббревиатур и сокращений) должна иметь *объем 150–300 слов и повторять структуру статьи*, то есть отражать актуальность проблемы, цель, методы, гипотезу исследования, его новизну, теоретическую и практическую значимость, основные результаты, полученные автором, выводы и перспективы дальнейших исследований (без выделения этих структурных компонентов).

Язык аннотации должен быть предельно простым и понятным для широкого круга специалистов.

Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: <http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf>.

5. *Ключевые слова* даются без использования любых аббревиатур и сокращений и *разделяются запятой*.

Минимальный объем ключевых слов — 10; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов.

6. *Текст статьи* печатается с использованием шрифта Times New Roman (размер шрифта — 14, интервал — 1,5). Параметры страницы: верхнее поле — 20 мм, нижнее — 20 мм, правое — 20 мм, левое — 30 мм. Абзацный отступ — 1,25 см.

7. Номера страниц проставляются в центре нижнего колонтитула.

8. Рекомендуемый объем статьи — 0,5–1,0 авт. л. (от 20 до 30 тыс. знаков или 12–24 листов, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список литературы на русском и английском языках).

9. Статьи должны быть четко структурированы и содержать следующие *разделы: введение* (с обоснованием актуальности и кратким анализом содержания проблемы); *цель; гипотезы; методики исследования; обсуждение основных результатов*, полученных автором; *выводы и перспективы дальнейших исследований*, которые необходимо выделить в тексте жирным курсивом).

10. В статье обязательны *внутритекстовые ссылки* на все источники, использованные автором. Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», а также рекомендациями Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартом APA (American Psychological Association), который принято использовать при подготовке рукописей научных статей психологической тематики.

Внутритекстовая ссылка заключается в *круглые скобки* и содержит сведения об *авторе, годе публикации* рассматриваемого или упоминаемого в тексте статьи источника, например (Иванов, 2019), а при цитировании — обязательно указывается страница/ы цитаты, например (Иванов, 2019, с. 7–8). Если имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «...» (с. 7–8).**

11. Заимствования без ссылок запрещаются.
12. Ссылки на Википедию не допускаются.
13. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *дату обращения в формате* (дата обращения: 10.12.2018).
14. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки: (табл. 1) или (рис. 1)*.
15. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется раздельно) и название.
16. Название таблиц дается *над* ними. В них и в самих таблицах *не допускаются сокращения слов*.
17. Названия рисунков (также без сокращений) располагаются *под* ними. Например, *Рис. 1*. Название (шрифт Times New Roman, кегль 12).
18. Условные обозначения, поясняющие символы рисунка, помещаются на строке ниже и обозначаются как *Примечание*:
19. Рисунки должны быть качественными, четкими, в форматах TIFF, JPEG или PNG, с разрешением не менее 150–300 точек/дюйм в реальном размере.
20. После статьи помещается **Список источников** на русском языке.
21. Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».
22. Источники в списке литературы размещаются в алфавитном порядке. Источники с одинаковыми авторами располагаются по году публикации, начиная с самого раннего. Если один и тот же автор включен и как единственный, и вместе с соавторами, сначала следует разместить те работы, в которых он заявлен как единственный автор. При совпадении первых авторов нескольких публикаций их размещают в зависимости от фамилии второго автора; если совпадают и они, — то третьего и т. д.
23. В начале библиографического описания источника идет фамилия автора, потом его инициалы (между инициалами ставится пробел). Например, **Выготский Л. С.**
24. После ФИО автора указывается название источника; место (город) издания, издательство, год, страницы (например, для монографий: **256 с.**, а для статей в журналах или сборниках: **С. 23–35**).
25. Недопустимо сокращать название статьи, книги, журнала, кроме тех случаев, когда сокращение имеется в предписанном источнике информации.
26. В периодических или продолжающихся изданиях следует указывать текущий номер и (в скобках) валовой, то есть номер с момента основания издания.
27. В списке источников рекомендуется привести *не менее 10* наименований, среди которых должно быть *не менее 30 % работ, опубликованных за последние 5–10 лет*, и источники иностранных авторов.
28. Доля самоцитирования в одной публикации по существующим нормам научной этики не должна в среднем превышать 25 %. Самоцитирование оправдано, если оно вызвано необходимостью изложения, доказательства или обоснования своих научных идей, если нет других источников информации или работа проведена на основе или в продолжение цитируемых исследований. Цитаты на свои работы должны быть оформлены в соответствии правилами и не быть избыточными.
29. Во всех случаях, когда у цитируемого материала есть цифровой идентификатор (DOI), он указывается в конце библиографической ссылки, а электронный адрес опускается. Проверять наличие DOI статьи следует на сайте <http://search.crossref.org/> или <https://www.citethisforme.com>, введя в поисковую строку название статьи на английском языке.
30. Список использованных источников на латинице (**References**) составляется в порядке, полностью идентичном русскоязычному варианту. Перевод русского текста на латиницу производится с помощью автоматического транслитератора <http://ru.translit.net/>

?account=bsi (Формат BSI). В транслитерации научных статей перевод названия статьи на английский язык дается в квадратных скобках, а в конце описания в круглых скобках обязательно указывается язык, на котором опубликован включенный в список источник (In Russian, In English, In Norwegian, In Chinese, etc.).

31. После списка источников приводится **Информация об авторе (авторах)** на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество (даются полностью и жирным шрифтом; ученая степень, звание, должность и место работы с точным, официальным названием кафедры и вуза, например: кафедра психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина); информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз); правительственные и другие звания, относящиеся к профессии (например, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации), а также почтовый адрес с индексом, мобильный телефон, которые используются для связи редакции с авторами и не публикуются в журнале.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» — 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2022

№ 4 (64)

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 19.12.2022. Цена свободная.
Заказ № 78. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 22,09. Уч.-изд. л. 16,0. Тираж 100 экз.

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



Адрес издателя:
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:
Редакционно-издательский центр РГУ имени С. А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а