

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 (72)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2024

УЧРЕДИТЕЛЬ

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Д. А. Боков, кандидат педагогических наук (*председатель*); **И. В. Гайдамашко**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО; **Л. А. Байкова**, доктор педагогических наук, профессор; **Г. М. Аванесян**, доктор психологических наук, профессор (Армения); **М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор; **В. И. Казаренков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. А. Калмыкова**, доктор психологических наук, профессор (Украина); **К. В. Карпинский**, доктор психологических наук, профессор (Беларусь); **Е. А. Петрова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. Е. Рубцова**, доктор психологических наук, профессор.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук и соискание ученой степени кандидата наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 5.8.1 — Общая педагогика, история образования (педагогические науки); 5.8.7 — Педагогика профессиональной деятельности (педагогические науки); 5.3.1 — Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 5.3.3 — Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки); 5.3.5 — Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки); 5.3.8 — Коррекционная психология и дефектология (психологические науки).

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ

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

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Воднева С. Н., Дони́на Е. Е. Феномен взаимодействия педагогов с родителями обучающихся: современный контекст	7
Лях Ю. А., Дони́на И. А., Третьяков А. Л. Электронные образовательные ресурсы для современной школы: организация экспертизы	18
Ушакова О. М., Стрельников С. С., Куприянова А. И. Роль информационных технологий в преподавании математики в современном медицинском вузе	28

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Архипова Е. В. О приоритетных способах толкования значения слова при обучении старшеклассников и студентов с клиповым мышлением.....	39
Богданова Е. С. Подготовка учителя к руководству текстовой деятельностью школьников в свете интегративного подхода.....	47
Волков А. Н., Кузнецов С. В., Козицын А. Л. Концептуальные основы разработки и внедрения единой информационной площадки для обучения боевым приемам борьбы в системе образовательных организаций МВД России	59
Воробьев В. И. Формирование профессиональной компетентности курсантов: результаты исследования в военном вузе	67
Сиваков М. А. Реализация педагогических условий формирования профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки.....	74

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Беспалова Т. М. Сформированность гражданской идентичности личности у членов семей участников специальной военной операции	84
Бирюков А. Н., Рогожкина Ю. С. Связь манипулятивного отношения, макиавеллизма и стилей управления у руководителей различного уровня	93
Казаренков В. И., Киящук Т. В., Карнелович М. М. Особенности индивидуального и диадического копинга у студентов.....	103

Кононыхина В. Б. Эмпирическое исследование эмоционального интеллекта и психологических ресурсов студентов	110
--	-----

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Блинова Е. Е., Блинов О. Ю. Социальная поддержка как фактор субъективного благополучия студентов-переселенцев	119
--	-----

Захарова А. А., Мухина О. Д. Роль наставничества в самоактуализации студентов вуза: социально-психологический аспект	129
---	-----

Корчагина Л. М., Каданцева Ю. С. Социально-психологическая характеристика детско-родительского взаимодействия в многодетных семьях	138
---	-----

Мелекесова Р. М., Окулова Л. П. К вопросу о готовности наставника и наставляемого начального общего образования к наставничеству	150
---	-----

ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Алёшичева А. В., Соколова Е. С. Личностная зрелость и ценностные установки в отношении психологической готовности к отцовству у подростков	157
---	-----

Теняева О. В. Эмоциональный интеллект как ресурс выбора стратегии совладающего поведения специалистов помогающих профессий (на примере медицинских работников)	166
--	-----

Иформация для авторов	175
------------------------------------	-----

TABLE OF CONTENTS

THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Vodneva S. N., Donina E. E. Interaction of teachers with students' parents in the modern context	7
Lyakh Yu. A., Donina I. A., Tretyakov A. L. Electronic educational resources for modern school: organization of expertise	18
Ushakova O. M., Strelnikov S. S., Kupriyanova A. I. The role of information technology in teaching mathematics in a modern medical school.....	28

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION

Arkhipova E. V. On priority methods of interpreting the meaning of a word — for high school and college students with clip thinking	39
Bogdanova E. S. Preparing the teacher to guide textual activities of schoolchildren using an integrative approach.....	47
Volkov A. N., Kuznetsov S. V., Kozitsyn A. L. Conceptual basis for development and implementation of a unified information platform for training in combat fighting techniques in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia	59
Vorobyov V. I. Formation of professional competence of cadets: results of a study in a military higher education institution.....	67
Sivakov M. A. Implementation of pedagogical conditions for forming professional identity of medical students in the process of language training.....	74

RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

Bespalova T. M. Formation of civil identity in family members of participants in a special military operation	84
Biryukov A. N., Rogozhkina Yu. S. The relationship between a manipulative attitude, Machiavellianism and management styles in managers of different levels	93
Kazarenkov V. I., Kiyashchuk T. V., Karnialovich M. M. Specifics of individual and dyadic coping in students	103

Kononykhina V. B. An empirical study of emotional intelligence and psychological resources of students	110
---	-----

MODERN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Blinova O. Ye., Blinov O. Yu. Social support as a factor of subjective well-being of relocated higher-school students	119
--	-----

Zakharova A. A., Mukhina O. D. Role of mentoring in self-actualization of university students: socio-psychological aspect	129
--	-----

Korchagina L. M., Kadantseva Yu. S. Social and psychological characteristics of child-parent interaction in large families	138
---	-----

Melekesova R. M., Okulova L. P. On the readiness of the mentor and the mentee in primary general education for mentoring	150
---	-----

INVESTIGATING PEOPLE AS SUBJECT OF LIFE AND WORK

Aleshicheva A. V., Sokolova E. S. Personal maturity and value attitudes in relation to psychological readiness for fatherhood in adolescents	157
---	-----

Tenyaeva O. V. Emotional intelligence as a resource for choosing a coping strategy for specialists in caring professions (specifically medical specialists)	166
--	-----

Information for authors	175
--------------------------------------	-----



Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 7–17.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 4 (72), pp. 7–17.

Научная статья
УДК 37.018.26
DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.001

Феномен взаимодействия педагогов с родителями обучающихся: современный контекст

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

Донина Екатерина Евгеньевна
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого
Великий Новгород, Россия
Ekaterina.Donina@novsu.ru

Аннотация. В статье рассматривается феномен «взаимодействие» в совокупности психологического и педагогического аспектов. Авторы учитывают принятое в психологии понятие «взаимодействие» как некие действия субъектов, объединенные общей целью. В педагогике рассматривается понятие «педагогическое взаимодействие» как совместное действие участников образовательных отношений, в основе которых сопровождение, помощь, защита, поддержка. В ходе исследования было выделено несколько основных подходов к определению понятия «взаимодействие». В фокусе данного исследования находится педагогическое взаимодействие учителя и родителя (законного представителя) обучающегося, представлен образ современного родителя, изучены особенности педагогического взаимодействия педагога и современного родителя. Авторами данного исследования был проведен опрос среди двух целевых групп: школьные учителя и студенты старших курсов — будущие учителя, всего 49 учителей общеобразовательной школы, и 168 студентов — будущих учителей. Цель опроса — выявление готовности к педагогическому взаимодействию указанных целевых групп и разных субъектов педагогического взаимодействия, а также выявление трудностей при осуществлении коммуникации. Результаты опроса показали, что наибольшую трудность в осуществлении педагогического взаимодействия вызывает взаимодействие в системе «Педагог — Родитель». Образ родителя сегодня меняется, необходимы новые подходы к осуществлению профессиональной подготовки будущего учителя, готового и способного осуществлять качественное педагогическое взаимодействие с родителями обучающихся. Данное исследование является предпосылкой для дальнейшего изучения вопроса формирования готовности (будущего) учителя к педагогическому взаимодействию с современным родителем.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, родители поколения миллениалов.

Для цитирования: Воднева С. Н., Донина Е. Е. Феномен взаимодействия педагогов с родителями обучающихся: современный контекст // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 3 (71). С. 7–17. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.001.

Original article

Interaction of teachers with students' parents in the modern context

Svetlana Nikolaevna Vodneva

Pskov State University
Pskov, Russia
wodnewa@yandex.ru

Ekaterina Evgenievna Donina

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University
Veliky Novgorod, Russia
Ekaterina.Donina@novsu.ru

Abstract. The article considers the phenomenon of “interaction” in all of its psychological and pedagogical aspects. The authors take into account the concept of “interaction” accepted in psychology as some actions of subjects united by a common goal. Pedagogy considers the concept of “pedagogical interaction” as a joint action of participants of educational relations, based on support, assistance, and protection. In the course of the study, several main approaches to the definition of the concept of “interaction” were identified. The focus of this study is pedagogical interaction between a teacher and a parent (legal representative) of a student, the image of a modern parent is presented, the features of pedagogical interaction between a teacher and a modern parent are studied. The authors of the present study have conducted a survey among two target groups: school teachers and senior university students – would-be teachers, a total of 49 secondary school teachers, and 168 students trained to be teachers. The purpose of the survey was to identify the readiness for pedagogical interaction of these target groups and other subjects of pedagogical interaction, as well as to identify challenges in their communication. The results of the survey show that the greatest difficulty in the implementation of pedagogical interaction lies in the interaction between the “Teacher” and the “Parent.” The image of a parent today is changing, and we need new approaches to the implementation of professional training of a future teacher, who should be ready and able to carry out quality pedagogical interaction with the undergraduates’ parents. This study is a prerequisite for further study of the formation of readiness of a would-be teacher for pedagogical interaction with a modern parent.

Keywords: interaction, pedagogical interaction, parents of millennials.

For citation: Vodneva S. N., Donina E. E. Interaction of teachers with students’ parents in the modern context // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 4 (72), pp. 7–17. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.001.

Введение. На современном этапе в жизни российского общества наблюдаются политические, экономические, социальные, духовные, культурные изменения. Они привели к необходимости по-новому выстраивать механизмы взаимодействия на разных уровнях. По-прежнему актуальной является задача готовить новое поколение людей, способных быстро и полно интегрироваться в меняющееся образовательное, информационное, технологическое пространство. Особые требования выдвигаются и к подготовке будущего учителя, формированию его профессионально значимых качеств, в том числе к развитию умения осуществлять педагогическое взаимодействие с участниками образовательного процесса. Одним из субъектов педагогического взаимодействия являются родители (законные представители) обучающихся (далее — родители).

Проблема педагогического взаимодействия педагога и родителей традиционна для образования. Она рассматривалась на разных исторических этапах, и в каждом из них выделялись новые значимые аспекты. Конкретный исторический этап ставил новые вызовы, а фокус внимания исследователей смещался на новые ракурсы.

Так, согласно сформулированной в XIX веке немецким философом В. Дильтеем идее смены поколений, каждое поколение объединяет общность сверстников, имеющих схожие ценности, которые складываются в определенный исторический период. На формирование этой общности влияют одни и те же события и воздействуют одни и те же социальные нормы и ценности. Исследователи О. Конт, Дж. Милль, Г. Феррари, О. Лоренц и другие считают смену поколений движущей силой исторических событий. Согласно «теории поколений», выдвинутой ря-

дом ученых в 1990-х годах, поколение современных родителей обучающихся преимущественно принадлежит к поколению Y, для которого характерны некоторые особенности: склонность более позднего создания семьи и рождения детей, желание получить от жизни как можно больше удовольствия, отсутствие спешки в принятии решений, потребность в психологическом комфорте, стремление к саморазвитию, оптимизм. Согласно этой «теории поколений», к поколению Y можно отнести группу людей, рожденных в период с 1983 по 2002 год, к поколению X — рожденных в период с 1963 по 1982 год (Султанов, 2015, с. 151).

Рассматривая проблему педагогического взаимодействия, осуществляемого между учителем и родителем обучающегося, можно отметить, что на современном этапе педагогическое взаимодействие обуславливают такие факторы, как изменение технологических аспектов бытия, появление новых инструментов взаимодействия, новых средств коммуникации; сегодня семьи по-другому относятся к уровню жизни, имеют иные жизненные принципы по сравнению даже с периодом 10–15 лет назад.

Современные родители, с одной стороны, хорошо разбираются в том, как должна функционировать школа, интересуются школьной жизнью детей, с другой же стороны, они много работают, чтобы дать ребенку наилучшие возможности для развития, и им не хватает времени для качественного общения со своими детьми. Современная семья стремится создать условия для полноценного развития детей, обеспечить его социально-экономическую и психологическую защиту. Важным сегодня является передача опыта детям по созданию и сохранению семьи, формированию ее традиционных ценностей, воспитания в ней детей и уважительного отношения к старшим. Современная семья стремится сформировать у детей полезные навыки, учит помогать близким, воспитывает чувство собственного достоинства. Эти тенденции отражены в Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года.

В рамках национального проекта «Образование» реализуется Федеральный проект «Поддержка семей, имеющих детей», основной целью которого является оказание педагогической, психологической, консультативной помощи родителям (Национальный проект «Образование», 2019). Важнейшей задачей проекта стало создание условий для оказания адресной помощи родителям (или их законным представителям) по социализации своих детей, по подготовке их к поступлению в детский сад, затем в школу. Проект предназначен для всех семей, включая многодетные, неполные, а также те, в которых воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках реализации проекта «Поддержка семей, имеющих детей» осуществляется консультативная работа с родителями, для детей создаются творческие мастерские. На консультационные занятия приглашаются дети вместе с родителями. Такие консультации позволяют выявить психологические проблемы ребенка, семьи, нарушения коммуникации в семье. Специалистами: педагогами, психологами, социальными педагогами — проводятся психолого-педагогические консультации для коррекции взаимоотношений взрослого и ребенка.

Таким образом, одним из субъектов педагогического взаимодействия по-прежнему является педагог, а одна из важнейших функций педагога — одновременное выстраивание отношений с разными субъектами образовательного процесса.

Выявление и изучение наиболее проблематичных тенденций, проявляемых во взаимодействии разных целевых групп, способствует совершенствованию процесса подготовки студента в вузе. Идея не нова: ей уделяли внимание многие исследователи. Однако сегодня изменяется ряд факторов, обуславливающих эффективную реализацию образовательного процесса, что позволяет обратиться к научному рассмотрению вопроса на современном этапе.

Цель исследования — охарактеризовать психологический и педагогический аспекты феномена «взаимодействие»; выявить целевые группы, взаимодействие с которыми вызывает сегодня наибольшие трудности для педагогов.

Гипотеза исследования. Рассмотрение феномена «взаимодействие» в совокупности психологического и педагогического аспектов, выявление особенностей педагогического взаимодействия педагога и разных целевых групп способствует совершенствованию и актуализации процесса подготовки студентов — будущих педагогов в вузе.

Методы исследования. Применены общенаучные методы исследования, включающие системно-структурный теоретический анализ, обобщение, актуализацию научных источников с целью исследования феномена «взаимодействие», а также наблюдение и сбор статистических данных в форме опроса среди двух целевых групп (школьные учителя и студенты старших курсов, обучающиеся по программам бакалавриата и магистратуры педагогических профилей).

Обсуждение основных результатов исследования. С целью более полного понимания понятия «взаимодействие» необходимо выявить его сущность. Изучение данного понятия показало, что оно имеет междисциплинарный характер и используется как в естественно-научных, так и в гуманитарных дисциплинах. Оно описывается философами, психологами, социологами, педагогами.

В Большом толковом словаре русского языка взаимодействие — «взаимная связь явлений; воздействие различных предметов, явлений и т. п. друг на друга, обуславливающее их изменение» (Большой толковый словарь русского языка, 1998).

Современный экономический словарь под взаимодействием понимает «осуществление совместной работы, сделок, сотрудничество» (Райзберг, Лозовский, Стародубцева, 2006).

Справочник научных терминов и обозначений С. И. Макаренко трактует как относящуюся к философии категорию «взаимодействие», которая изучает различные процессы двустороннего взаимного воздействия объектов, в то время как свойства объекта проявляются исключительно через взаимодействие с другими объектами. Посредством взаимодействия происходит объединение частей в единое целое (Макаренко, 2019, с. 22).

И. Кант рассматривает взаимодействие как «катеорию отношений, которая порождает единство вещей и процессов чувственного мира» (Кант, 1965). А. Н. Аверьянов акцентирует внимание на том, что процесс взаимодействия направлен на «взаимодополнение» (Аверьянов, 1985, с. 116). А. Г. Спиркин пишет о возникновении связей во время взаимодействия (Спиркин, 2006). Исследователи В. Н. Сагатовский (Сагатовский, 1973, с. 426) и И. И. Жбанкова (Жбанкова, 1974) утверждают, что взаимодействие предполагает одновременное воздействие предметов друг на друга.

Таким образом, философское понимание «взаимодействия» описывается как одновременное воздействие предметов, субъектов друг на друга.

В психологии изучением категории «взаимодействие» занимались Б. Г. Ананьев, С. Р. Геворкян, Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, и др. Так, Б. Г. Ананьев описывает взаимодействие как компонент деятельности, как категорию познания. Исследователь доказывает, что взаимодействие является непременным компонентом любого труда или игры, обязательным условием, без него невозможно познание действительности, что, в свою очередь, формирует эмоциональный отклик и соответствующее поведение (Ананьев, 2010).

С. Р. Геворкян называет взаимодействие «процессом воздействия сторон друг на друга» и подчеркивает, что данный процесс обусловлен индивидуальными и (или) групповыми целями его субъектов (Геворкян, 2006, с. 94). Схожее определение дает О. А. Брижатая, которая представляет взаимодействие как совокупность активных действий субъектов, объединенных общей целью и деятельностью, которые оказывают влияние как на качества субъектов, так и на психические процессы (Брижатая, 2019, с. 12).

Можно сделать вывод о том, что «взаимодействие» как категория в психологии характеризуется следующим: это процессы и действия, участие субъектов в которых является целенаправленным, а сами они объединены общими ценностями и интересами (Григорьева, 2009, с. 5).

В социологии взаимодействие изучается как форма организации конкретной деятельности людей, о чем пишут Г. М. Андреева, П. Штомпка (Андреева, 2009; Штомпка, 1996). Социолог В. А. Ядов предлагает рассматривать взаимодействие в понятиях ролевой теории личности, характеризуя при этом социальные роли участников взаимодействия (Ядов, 2000, с. 38). В. И. Добренков, А. И. Кравченко изучают взаимодействие индивидов, выполняющих социальные роли. Данные индивиды постоянно вступают в социальное взаимодействие (Добренков, Кравченко, 2004). По мнению В. Г. Харчевой, субъекты вступают во взаимодействие, где в основе лежат значимые для индивидуумов интересы, ценности, идеалы (Харчева, 1997, с. 10).

Таким образом, в социологии взаимодействие рассматривается как осуществляемое в целях реализации различных социальных ролей между субъектами действие или процесс.

В отечественной педагогике изучение понятия «взаимодействие» нашло отражение в исследованиях Л. В. Байбородовой, М. И. Рожкова, М. В. Александровой, Т. Н. Тарановой, А. А. Гречкиной, Е. В., Коротаевой, Г. М. Коджаспировой, Л. А. Витвицкой и др.

Л. В. Байбородова называет категорию взаимодействия существенным методологическим принципом познания (Байбородова, 1994, с. 240). Кроме того, Л. В. Байбородова и М. И. Рожков подчеркивают, что под взаимодействием понимается взаимосвязь людей, которые осуществляют общение в процессе совместной деятельности, а результатом этого являются взаимные изменения (Там же).

Взаимодействие, по мнению Т. Н. Таранова, А. А. Гречкина, представляет собой совокупность различных компонентов: дидактических, воспитательных и социально-педагогических.

Педагогика изучает и такое понятие, как «педагогическое взаимодействие». Если в 1960-х годах подходы к изучению феномена взаимодействия в педагогике касались в большей степени теории обучения (принципы обучения, методы обучения и др.), а в 1970-х годах акцент сместился в сторону воспитания, то в 1980-х годах вектор понимания переместился в сторону описания педагогического взаимодействия как сотрудничества педагога и обучающегося, сменяя описание этого процесса как воздействие педагога на ученика.

Так, Г. М. Коджаспирова исследует педагогическое взаимодействие как личностный контакт воспитателя и воспитанника, по-разному характеризующийся по следующим шкалам:

- случайность — преднамеренность,
- приватность — публичность,
- длительность — кратковременность,
- использование вербальной системы — использование невербальной системы.

Следствием такого контакта являются установившиеся взаимоотношения субъектов воспитательного процесса, в которых складываются определенные модели поведения и деятельности, отражающие отношения и установки субъектов (Коджаспирова, 2024).

Другой исследователь, Е. В. Коротаева, различает два вида педагогического взаимодействия: прямое или опосредованное, которое всегда является основанием и важным условием установления связей между различными субъектами образовательного процесса (Коротаева, 2024).

Л. А. Витвицкая полагает, что в основе образовательного процесса находится взаимодействие. Оно расширяет возможности обучения, способствует научению сотрудничества (Витвицкая, 2005, с. 77).

Как утверждает Р. М. Эхаева, педагогическое взаимодействие можно различать по направленности: творческое (А. А. Мурашов); эмпатийное (Н. А. Афанасьева); диалогическое (М. С. Байматова); развивающее (Р. Ш. Царева) и др. (Эхаева, 2021, с. 51).

Таким образом, педагогическая наука уделяет особое внимание изучению различных аспектов понятия «педагогическое взаимодействие», которое предполагает совместное действие разных участников образовательных отношений. В основе этих отношений, наряду с сопровождением и защитой, важными составляющими являются помощь и поддержка.

Изучив разные трактовки понятия «взаимодействие», рассматриваемые разными исследователями философии, психологии, социологии, педагогики, можно выделить несколько основных **подходов** к его определению (табл.).

Таблица

Подходы к определению понятия «взаимодействие»

Взаимодействие	<i>отношение, связь элементов</i>	Л. В. Байбородова, Е. В. Коротаева, М. И. Рожков, А. Г. Спиркин, В. Н. Сагатовский, В. А. Ядов
	<i>процесс, имеющий отличительные характеристики</i>	М. В. Александрова, С. Р. Геворкян, А. А. Гречкина, В. И. Добренков, И. И. Жбанкова, А. И. Кравченко, А. В. Петровский, Т. Н. Таранова, М. Г. Ярошевский
	<i>деятельность, действие, активность участвующих элементов</i>	А. Н. Аверьянов, Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, О. А. Брижатая, М. В. Григорьева, П. Штомпка

На основе изученных исследований можно выделить некоторые характеристики термина «взаимодействия»:

- процесс взаимодействия осуществляется между субъектами одновременно, согласованно, взаимообусловленно;
- структура взаимодействия зависит от социальных ролей субъектов взаимодействия;
- основу любого взаимодействия составляет общность интересов субъектов;
- результат взаимодействия направлен на взаимное изменение его субъектов;
- взаимодействие может осуществляться как на постоянной основе, так и ситуационно.

Это позволяет выявить целевые группы со схожими интересами. Так, в зависимости от участвующих субъектов в педагогике выделяют разные целевые группы педагогического взаимодействия:

- педагог — обучающийся,
- педагог — образовательная организация,
- педагог — педагог,
- педагог — родитель (законный представитель) обучающегося,
- родитель (законный представитель) обучающегося — образовательная организация,
- обучающийся — образовательная организация,
- родитель (законный представитель) обучающегося — родитель (законный представитель) обучающегося,
- обучающийся — обучающийся.

В настоящее время проблема взаимодействия педагога и родителей приобрела особую значимость. Существует необходимость составления образа этой целевой аудитории, что будет способствовать более четкому пониманию современного родителя, его тревог и ожиданий и в целом позволит более качественно осуществлять профессиональную подготовку будущего педагога.

Сегодня проблема особенно актуальна, так как меняется социальный запрос на взаимодействие с педагогом как со стороны ребенка, так и со стороны родителей. За прошедшие несколько лет мы наблюдаем смену поколения родителей обучающихся.

Отметим, что идеи о смене поколений, представленные в XIX веке немецким философом В. Дильтеем, описывают понятие «поколение» как общность сверстников, мировоззрение и система ценностей которых формируются под влиянием одних и тех же событий и одних социальных норм. По мнению О. Конта, Дж. Милля, Г. Феррари, О. Лоренца, смена поколений является движущей силой исторических событий. Согласно одной из «теории поколений», выдвинутой в 1990-х годах, исторические события и общие социокультурные реалии (например, голод, революция, перестройка, война и т. п.), которые человек пережил в возрасте до 12 лет, формируют в данной возрастной группе общие мировоззренческие ориентиры и ценности. Мировоззрение, которое было сформировано через призму собственных, индивидуальных переживаний, воспроизводится в той или иной ценностно-возрастной группе неосознанно, архетипически (Дзахова, 2017, с. 127). Согласно этой «теории поколений», к поколению Y (поколению миллениалов) можно отнести тех, кто рожден в период с 1983 по 2002 год, к поколению X — рожденных в период с 1963 по 1982 год. (Султанов, 2015, с. 151).

Поколение современных родителей преимущественно принадлежит к поколению Y. Согласно исследованиям ученых, современные родители откладывают вступление в брак, рождение детей, позже выходят на рынок труда. Среди родителей поколения миллениалов увеличилась доля пользователей ПК, интернетом, они быстрее осваивают новые технологии. Среди данной возрастной категории повышается доля отказавшихся от вредных для здоровья привычек и активно занимающихся физкультурой и спортом, заботящихся о здоровье. Доля верующих имеет тенденцию к снижению. Среди родителей поколения Y наблюдается более высокий уровень удовлетворенности жизнью; повышается доля экономических оптимистов и обладающих эмоциональным оптимизмом, считающих себя счастливыми (Радаев, 2018).

Вместе с тем Е. Н. Бородина отмечает, что демографический, идеологический, социальный кризисы, характерные для современной действительности, явились причиной кризиса отношений внутри семьи. Это отрицательно повлияло на формирование отношений и выстраивание коммуникации родителей и детей (Бородина, 2022). Автор пишет, что родителям поколения миллениалов свойственно снижение родительского внимания, заинтересованности по отношению к собственному ребенку, качественно проведенного совместного времени (Там же, с. 52).

Исследователи отмечают, что миллениалы склонны к активности в социальных сетях, где отмечаются как позитивные (возможность оптимизации времени на покупки, поиск развивающих и обучающих материалов, ведение домашнего хозяйства), так и негативные (имеющая деструктивный характер информация, большое количество времени провождения в социальных сетях) стороны. Отрицательные аспекты использования интернета, систематическое воздействие на психику, ненормированная продолжительность рабочего дня приводят к появлению чувства тревожности или страха у родителей обучающихся. Уменьшение количества времени для совместного общения детей и родителей негативно влияет на формирование эмоциональной привязанности обучающихся к своим родителям (законным представителям).

Особый интерес для исследователей вызывает изучение феномена взаимодействия педагога и родителей обучающихся, которое осуществляется в интересах третьего лица — обучающегося. В этом случае ребенок может выступать посредником между педагогом и его родителями (законными представителями). Педагогу важно учитывать, что при взаимодействии педагога и родителя у последнего, как правило, нет специализированных системных знаний по психологии и педагогике. Это важно учитывать, чтобы установить контакт педагога и родителя.

Вместе с тем необходимо отметить, что информатизация и технологизация общественных процессов, глобализация информационных сетей привела к цифровизации образования. С одной стороны, цифровизация способствует расширению возможности взаимодействия педагога и родителей. С другой стороны, педагогу необходимо овладеть соответствующими цифровыми навыками, чтобы соответствовать ожиданиям родителей обучающихся. Помимо этого, в период коронавирусной инфекции резко возросла интенсивность использования интернета, что отразилось на всех участниках образовательных отношений, в том числе современных родителях обучающихся (Li, Li, Wang, Hu, 2023).

Глобальное развитие информационно-коммуникационной сети изменило роль педагога в процессе взаимодействия с родителями обучающихся. Педагог больше не воспринимается в качестве единственного источника знаний. В родительских чатах может происходить обсуждение профессиональных неудач педагога, что подрывает его авторитет в публичном пространстве перед большим количеством родителей обучающихся.

Нами был проведен опрос среди двух целевых групп опрошенных: 1) учителя-предметники разных школ Пскова и Великого Новгорода, 2) студенты — будущие учителя, обучающиеся на педагогических направлениях по программам бакалавриата и магистратуры в Псковском государственном университете и Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого. Всего было опрошено 49 учителей общеобразовательных школ и 168 студентов — будущих учителей. Цель опроса — выявление готовности к педагогическому взаимодействию указанных целевых групп с разными субъектами педагогического взаимодействия и выявление трудностей при осуществлении коммуникации. В фокусе исследования также было выявление ожиданий будущих учителей в осуществлении педагогического взаимодействия с родителями обучающихся.

Отметим, что в психолого-педагогических исследованиях предприняты различные попытки классифицировать «затруднения» педагогического взаимодействия (В. А. Кан-Калик, Н. В. Витт, А. Е. Личко, Л. А. Поварницына и др.).

Так, респондентам было предложено оценить по пятибалльной шкале трудности во взаимодействии с различными целевыми группами, для взаимодействия с какой целевой аудиторией педагогу, по их мнению, требуется особенно высокая компетентность. Предлагалось оценить трудности в совокупности социокультурной (связаны ценностями, стереотипами) и ролевой областей затруднений (обусловлены воспитанием, атрибутами роли, статусом учреждения), возраста, индивидуально-психологических особенностей партнеров взаимодействия и определить свою психолого-педагогическую готовность к взаимодействию с разными целевыми группами.

На рисунке представлена шкала оценки трудностей осуществления взаимодействия, где респондентам было предложено оценить по шкале от 1 (не представляется трудностью) до 5 (наиболее трудно) трудности осуществления педагогического взаимодействия различных субъектов педагогического процесса.

Согласно полученным результатам, по мнению опрошенных двух целевых групп, наименьшие трудности в педагогическом взаимодействии встречаются между такими субъектами образовательного процесса, как педагог — педагог, педагог — обучающийся, обучающийся — обучающийся. В данных целевых группах различие по представленным позициям составляет не более 1 балла, причем действующие учителя выставляют меньший балл, то есть между данными субъектами не возникает трудностей при организации педагогического взаимодействия. Ожидания будущих педагогов вызывают большую обеспокоенность предстоящими трудностями. Наибольший разрыв оценивания двух целевых групп составляет педагог — родитель обучающегося, обучающийся — образовательная организация, родитель обучающегося — родитель обучающегося. Подчеркнем, что в системе педагог — родитель действующие педагоги не выделяют особых трудностей во взаимодействии, в то время как студенты (будущие педагоги) видят в установлении такого взаимодействия наибольшую трудность.

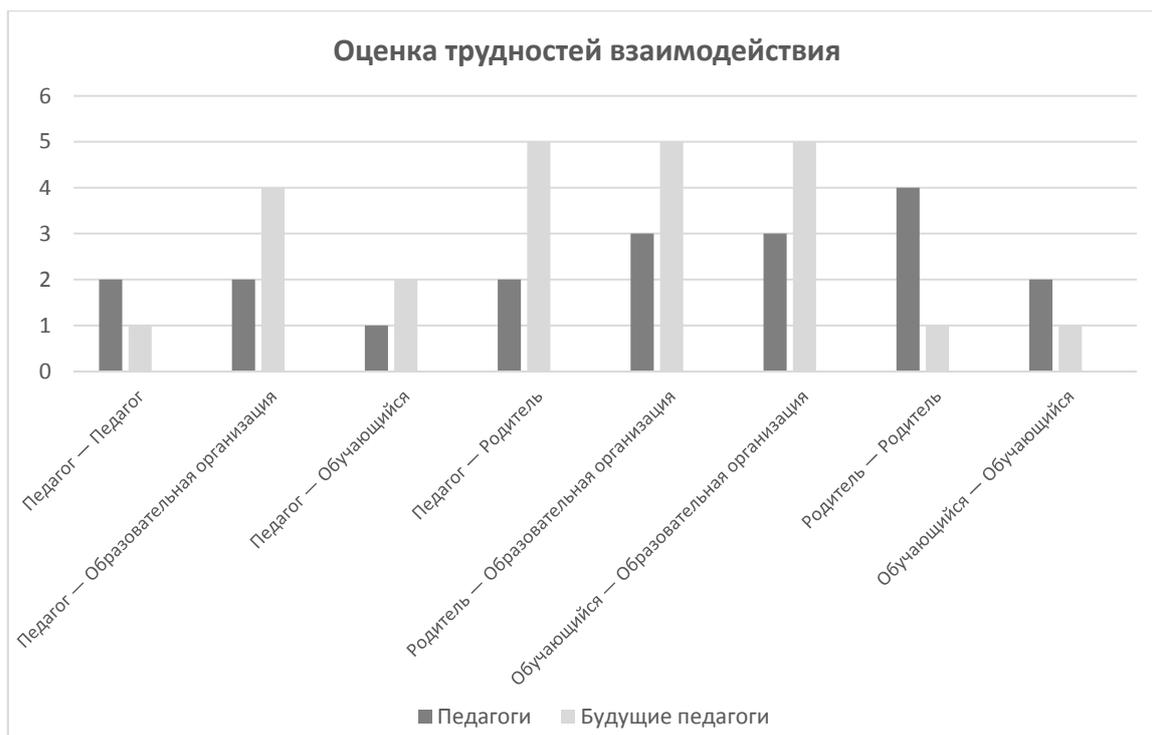


Рис. Шкала оценки трудностей осуществления разных видов педагогического взаимодействия (по мнению респондентов)

В рамках опроса было выявлено, что образ родителя сегодня меняется. Педагоги отмечают низкую активность родителей. Это вызвано большой эмоциональной и физической перегрузкой родителей. Большинство переживающих, ответственных родителей обладают целеустремленностью, имеют высокий темп жизни, часто занимают высокие должности. Существует также общая тенденция на появление 2–3 детей в семье, поэтому внимание уделяется не одному ребенку, а всем. В то же время со стороны родителей отмечаются повышение уровня требований к учителям (школе) и родительских ожиданий: не только запрос на школьные кружки, секции, дополнительные занятия, индивидуальные занятия и консультации, но и на решение конфликтных ситуаций, возникающих в классе, что требует от учителя новых подходов к взаимодействию. Изменился и тип общения с родителями: он переместился в социальные сети, где текст и стиль взаимодействия меняются. Педагог должен быть готов психологически и философски к разным коммуникативным ситуациям.

Результаты опроса показали, что будущие педагоги, в свою очередь, высказывают опасения о недостаточной готовности к педагогическому взаимодействию с родителями. На предложенный вопрос о готовности будущих учителей к взаимодействию с родителями 48 % ответили «скорее да, чем нет», в то время как 22 % — о готовности к взаимодействию, 13 % — «скорее нет, чем да», у остальных студентов вопрос вызвал затруднение. Отметим, что современные педагоги разные. У молодых педагогов часто еще нет своих детей. Многие образовательные организации выполняют федеральную повестку, когда молодой педагог еще не пробовал работать с федеральной ответственностью. Все это вызывает трудности и необходимость формирования готовности будущих педагогов к осуществлению взаимодействия с разными субъектами педагогического процесса.

Школьные учителя на вопрос о причинах, вызывающих трудности взаимодействия с родителями, отметили неумение стороны родителей слушать педагога и друг друга, когда разговор часто превращается в жалобы и претензии. Молодые педагоги признаются, что не готовы в полной мере к педагогическому взаимодействию, отмечая слабое владение приемами педагогической коммуникации и объясняя это отсутствием опыта и недостаточным умением выстраивать процесс взаимодействия.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, при проведении исследования рассмотрены психологический и педагогический аспекты феномена «взаимодействие», выявлены общие характерологические черты данного понятия. Кроме того, рассмотрены теоретические и практические аспекты педагогического взаимодействия педагога и современных родителей обучающихся,

а также обозначены возникающие у сторон затруднения во взаимодействии друг с другом. Полученные результаты способствуют дальнейшей актуализации и усовершенствованию процесса подготовки студентов — будущих педагогов в вузе с целью приобретения знаний, умений и навыков, достаточных для устранения затруднений во взаимодействии с родителями обучающихся в дальнейшей профессиональной деятельности. Проведенное исследование является предпосылкой для изучения формирования готовности (будущего) учителя к педагогическому взаимодействию с современным родителем.

Список источников

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы. — М. : Политиздат, 1985. — 263 с.
2. Александрова М. В. Продуктивное взаимодействие педагогов как фактор развития школы : дис. ... канд. пед. наук. — В. Новгород, 2001. — 210 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — 3-е изд. — М. : Питер, 2010. — 282 с.
4. Андреева Г. М. Личность в поисках идентичности в глобальном мире // Социальная психология сегодня: поиски и размышления. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2009. — 159 с.
5. Байбородова Л. В. Педагогические основы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся : дис. ... д-ра пед. наук. — Казань, 1994. — 431 с.
6. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб. : Норинт, 1998. — 1535 с.
7. Бородина Е. Н. Педагогические аспекты отчуждения родителя // Мы любим вас обоих : материалы Первой Междунар. науч. конф. по проблеме отчуждения родителя. — СПб. : Центр содействия образованию, 2022. — С. 51–61.
8. Брижатая О. А. Взаимодействие как социальный феномен // Мир человека : материалы ежегод. конф. / под общ. ред. В. В. Игнатовой. — Красноярск : Сибир. гос. ун-т науки и технологий им. акад. М. Ф. Решетнева, 2019. — Вып. 1 (47). — С. 11–14.
9. Витвицкая Л. А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2005. — № 10-1 (48). — С. 77–82.
10. Геворкян С. Р. Некоторые аспекты категории взаимодействия в современной социальной психологии // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. — 2006. — № 51. — С. 92–101.
11. Григорьева М. В. Взаимодействие как категория современной психологии // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Сер. «Психология. Педагогика». — 2009. — № 3-4. — С. 3–12.
12. Добренков В. И., Кравченко А. Л. Фундаментальная социология : в 15 т. — М. : Инфра-М, 2004. — Т. 4 : Общество: статистика и динамика. — 1120 с.
13. Дзахова Л. Х. Современная концепция «эстафеты поколений» в элитологическом измерении // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. — 2017. — № 2. — С. 126–131.
14. Жбанкова И. И. Философские принципы в научном познании. — Мн. : Наука и техника, 1974. — 245 с.
15. Кант И. Соч. : в 6 т. — 1965. — Т. 4. — 436 с.
16. Карпенко Л. А., Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология : слов. — 2-е изд., испр. и доп. — 1990. — 496 с.
17. Коджаспирова Г. М. Педагогика : учеб. для средн. проф. образования. — 4-е изд. — М. : Юрайт, 2024. — 711 с.
18. Коротяева Е. В. Педагогическое взаимодействие : учеб. пособие для вузов. — М. : Юрайт, 2024. — 223 с.
19. Макаренко С. И. Справочник научных терминов и обозначений. — СПб. : Научное издание, 2019. — 254 с.
20. Национальный проект «Образование». — 2019. — URL : <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyu-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 10.05.2024)
21. Радаев В. В. Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ // Социологические исследования. — 2018. — № 3 (407). — С. 15–33.
22. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. — 5-е изд., перераб. и доп. — М. : Инфра-М, 2006. — 495 с.
23. Сагатовский В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий. — Томск : Томск. ун-т, 1973. — 432 с.
24. Спиркин А. Г. Философия : учеб. — 2-е изд. — М. : Гардарики, 2006 — 736 с.
25. Султанов К. В. Особенности и проблемы поколения Y в образовательном пространстве современной России // Общество. Среда. Развитие. — 2015. — № 3 (36). — С. 150–153.

26. Таранова Т. Н. Общая педагогика : учеб. пособие. — Ставрополь : Север.-Кавказ. федер. ун-т, 2017. — 151 с. — URL : <https://profspro.ru/books/69413> (дата обращения: 28.04.2024).
27. Чусовитин А. Г. Взаимодействие — категория материалистической диалектики. — Барнаул : Барнаул. пед. ин-т, 1973. — 127 с.
28. Харчева В. Г. Основы социологии : учеб. — М. : Логос, 1997. — 303 с.
29. Штомпка П. Социология социальных изменений : пер. с англ. / под ред. В. А. Ядова. — М. : Аспект Пресс, 1996. — 416 с.
30. Эхаева Р. М. Сущностные характеристики понятия «взаимодействие» в педагогике // The Scientific Heritage. — 2021. — № 72-4. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnyye-harakteristiki-ponyatiya-vzaimodeystvie-v-pedagogike> (дата обращения: 23.05.2024).
31. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. — М. : Добросвет, 2000. — 596 с.
32. Li X., Li Y., Wang X., Hu W. Reduced brain activity and functional connectivity during creative idea generation in individuals with smartphone addiction // Social Cognitive and Affective Neuroscience. — 2023. — Vol. 18, iss. 1. — Art. nsac052. — DOI: 10.1093/scan/nsac052.

References

1. Averyanov A. N. *Sistemnoye poznanie mira: metodologicheskiye problemy*. [Systematic knowledge of the world: methodological issues]. Moscow, Politizdat, 1985, 263 p. (In Russian).
2. Aleksandrova M. V. *Produktivnoye vzaimodeystviye pedagogov kak faktor razvitiya shkoly: dis. ... kand. ped. nauk*. [Productive interaction of teachers as a factor in school development: dissertation of Candidate of Pedagogy]. Veliky Novgorod, 2001, 210 p. (In Russian).
3. Ananyev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. [Man as an object of knowledge]. Moscow, Piter, 2010, 282 p. (In Russian).
4. Andreeva G. M. A personality in search of identity in the global world. *Sotsialnaya psikhologiya segodnya: poiski i razmyshleniya*. [Social Psychology Today: Search and Reflections]. Moscow, Moscow Psychology-Social Institute, 2009. (In Russian).
5. Bayborodova L. V. *Pedagogicheskiye osnovy regulirovaniya sotsialnogo vzaimodeystviya v raznovozrastnykh gruppakh uchashchikhsya: dis. ... d-ra ped. nauk*. [Pedagogical foundations of regulating social interaction in mixed-age student groups: Diss. ... of Doctor of Pedagogy]. Kazan, 1994, 431 p. (In Russian).
6. *Bolshoy tolkovyy slovar russkogo yazyka. Sost. i gl. red. S. A. Kuznetsov*. [Large Explanatory Dictionary of the Russian Language. Comp. and ed. by S. A. Kuznetsov]. St. Petersburg, Norint, 1998, 1535 p. (In Russian).
7. Borodina E. N. Pedagogical aspects of parental alienation. *My lyubim vas oboikh: materialy Pervoy Mezhdunar. nauch. konf. po probleme otchuzhdeniya roditelya*. [We love both of you: Proceedings of the First Int. conf. on issues of parental alienation]. St. Petersburg, Center for Assistance to Education, 2022, pp. 51–61. (In Russian).
8. Brizhataya O. A. Interaction as a social phenomenon. *Mir cheloveka: materialy yezhegod. konf. Pod obshch. red. V. V. Ignatovoy*. [The world of man: Proceeding of the annual conference. Ed. by V. V. Ignatova]. Krasnoyarsk, Siberian State University of science and technology named after academician M. F. Reshetnev, 2019, iss. 1 (47), pp. 11–14. (In Russian).
9. Vitvitskaya L. A. Interaction of subjects of the educational process. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of the Orenburg State University]. 2005, iss. 10-1 (48), pp. 77–82. (In Russian).
10. Gevorkyan S. R. Some aspects of the category of interaction in modern social psychology. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Severo-Kavkazskiy region. Obshchestvennyye nauki*. [News of higher educational institutions. North Caucasian region. Social sciences]. 2006, iss. S1, pp. 92–101. (In Russian).
11. Grigoryeva M. V. Interaction as a category of modern psychology. *Uchenyye zapiski Pedagogicheskogo instituta SGU im. N. G. Chernyshevskogo. Ser. "Psikhologiya. Pedagogika"*. [Scholarly notes of the Pedagogical Institute of Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky. Ser.: Psychology. Pedagogy]. 2009, iss. 3-4, pp. 3–12. (In Russian).
12. Dobrenkov V. I., Kravchenko A. L. *Fundamentalnaya sotsiologiya: v 15 t.* [Fundamental sociology: in 15 volumes]. Moscow, Infra-M, 2004, vol. 4: Society: statistics and dynamics, 1120 p. (In Russian).
13. Dzakhova L. Kh. The modern concept of the “relay race of generations” in the elitological dimension. State and municipal administration. *Gosudarstvennoye i munitsipalnoye upravleniye. Uchenyye zapiski SKAGS*. [Scientific notes of SKAGS]. 2017, iss. 2, pp. 126–131. (In Russian).
14. Zhbankova I. I. *Filosofskiy printsipy v nauchnom poznanii*. [Philosophical principles in scientific knowledge]. Minsk, Nauka i tekhnika, 1974, 245 p. (In Russian).
15. Kant I. *Sochineniya: v 6 t.* [Works: in 6 volumes]. 1965, vol. 4, 436 p. (In Russian).
16. Karpenko L. A., Petrovsky A. V., Yaroshevsky M. G. *Psikhologiya: slovar*. [Psychology: dictionary]. 1990, 496 p. (In Russian).

17. Kodzhaspirova G. M. *Pedagogika: ucheb. dlya sredn. prof. obrazovaniya*. [Pedagogy: textbook for secondary vocational education]. Moscow, Urait, 2024, 711 p. (In Russian).
18. Korotaeva E. V. *Pedagogicheskoye vzaimodeystviye: ucheb. posobiye dlya vuzov*. [Pedagogical interaction: textbook for universities]. Moscow, Urait, 2024, 223 p. (In Russian).
19. Makarenko S. I. *Spravochnik nauchnykh terminov i oboznacheniy*. [Handbook of scientific terms and designations]. St. Petersburg, Science-intensive technologies, 2019, 254 p. (In Russian).
20. *Natsionalnyy proyekt "Obrazovaniye."* National project "Education". 2019. Available at: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (accessed: 10.05.2024). (In Russian).
21. Radaev V. V. Millennials against the background of the previous generations: an empirical analysis. *Sotsiologicheskiye issledovaniya*. [Sociological studies]. 2018, iss. 3 (407), pp. 15–33. (In Russian).
22. Raizberg B. A., Lozovsky L. Sh., Starodubtseva E. B. *Sovremennyy ekonomicheskyy slovar*. [Modern Economic Dictionary]. Moscow, Infra-M, 2006, 495 p. (In Russian).
23. Sagatovsky V. N. *Osnovy sistematizatsii vseobshchikh kategoriy*. [Fundamentals of Systematization of General Categories]. Tomsk, Tomsk University, 1973, 432 p. (In Russian).
24. Spirkin A. G. *Filosofiya: ucheb.* [Philosophy: Textbook]. Moscow, Gardariki, 2006, 736 p. (In Russian).
25. Sultanov K. V. Features and problems of Generation Y in the educational space of modern Russia. *Obshchestvo. Sreda. Razvitiye*. [Society. Environment. Development]. 2015, iss. 3 (36), pp. 150–153. (In Russian).
26. Taranova T. N. *Obshchaya pedagogika: ucheb. posobiye*. [General pedagogy: a textbook]. Stavropol, North Caucasian Federal University, 2017, 151 p. Available at: <https://profspo.ru/books/69413> (accessed: 28.04.2024). (In Russian).
27. Chusovitin A. G. *Vzaimodeystviye – kategoriya materialisticheskoy dialektiki*. [Interaction as a category of materialistic dialectics]. Barnaul, Barnaul Pedagogical Institute Publ., 1973, 127 p. (In Russian).
28. Kharcheva V. G. *Osnovy sotsiologii: ucheb.* [Fundamentals of Sociology: a textbook]. Moscow, Logos, 1997. (In Russian).
29. Shtompka P. *Sotsiologiya sotsialnykh izmeneniy: per. s angl. Pod red. V. A. Yadova*. [Sociology of Social Change: transl. from English, ed. by V. A. Yadov]. Moscow, Aspect Press, 1996, 416 p. (In Russian).
30. Ekhaeva R. M. Essential characteristics of the concept of "interaction" in pedagogy. *The Scientific Heritage*. 2021, iss. 72-4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnye-harakteristiki-ponyatiya-vzaimodeystvie-v-pedagogike> (accessed: 23.05.2024). (In Russian).
31. Yadov V. A. *Strategiya sotsiologicheskogo issledovaniya. Opisaniye, obyasneniye, ponimaniye sotsialnoy realnosti*. [Strategy of sociological research. Description, explanation, understanding of social reality]. Moscow, Dobrosvet, 2000, 596 p. (In Russian).
32. Li X., Li Y., Wang X., Hu W. Reduced brain activity and functional connectivity during creative idea generation in individuals with smartphone addiction. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2023, vol. 18, iss. 1, art. nsac052. DOI: 10.1093/scan/nsac052.

Информация об авторах

Воднева Светлана Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и культур института гуманитарных наук и языковых коммуникаций Псковского государственного университета.

Донина Екатерина Евгеньевна — ассистент кафедры технологического и художественного образования, аспирант кафедры педагогики Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Information about the authors

Vodneva Svetlana Nikolaevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of European Languages and Cultures of the Institute of Humanities and Language Communications of Pskov State University.

Donina Ekaterina Evgenievna — a junior lecturer of the Department of Technology and Art Education and a postgraduate student of the Department of Pedagogy of Yaroslavl-the-Wise Novgorod State University.

Статья поступила в редакцию 16.08.2024; одобрена после рецензирования 20.09.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted 16.08.2024; approved after reviewing 20.09.2024; accepted for publication 26.09.2024.

Научная статья

УДК 371.68

DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.002

Электронные образовательные ресурсы для современной школы: организация экспертизы

Лях Юлия Анатольевна

Московский психолого-социальный университет,
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
pani.lyah@gmail.com

Донина Ирина Александровна

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

Третьяков Андрей Леонидович

Государственный университет просвещения,
Московский психолого-социальный университет
Москва, Россия
altretyakov@list.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию понятия «электронные образовательные ресурсы», их классификации, обоснованию актуальности и сущности экспертной деятельности в области применения электронных ресурсов в образовании. Раскрываются основные авторские позиции и критерии экспертизы данных образовательных ресурсов, анализируется опыт экспертизы веб-сайтов и мобильных приложений, используемых на уроке в современной школе.

В ходе эксперимента выявлен список веб-ресурсов, наиболее востребованных современными педагогами. С опорой на результаты, полученные в ходе проведенной работы, сформирован чек-лист по отбору электронных образовательных ресурсов, а также для экспертизы качества дидактической и технико-технологической составляющих электронных образовательных ресурсов, используемых в образовательном процессе современной школы.

Методом исследования стал опрос, проведенный с помощью электронного конструктора опросов, целевой группы школьных учителей (148 педагогов государственных образовательных школ). Цель опроса — выявить актуальность применения электронных образовательных ресурсов в современной школе и, как следствие, востребованности экспертизы для обеспечения необходимого качества образовательного процесса.

Результаты опроса показали, что учителя активно применяют веб-ресурсы в учебном процессе, такие как *Wordwall*, *Skysmart Класс*, *LearningApps*, *Quizlet*, *Ego4you*, *Breaking News English*, *Forvo*, *engVid*, *Learn English British Council*, *iSL Collective* и др.

Экспертный анализ ресурсов, наиболее активно применяемых педагогами, показал, что они содержат определенные недостатки: в некоторых сервисах нет возможности применять аудио, создавать индивидуальные коллекции изображений и т. п. Данный факт подтверждает необходимость экспертизы электронных образовательных ресурсов, позволяющей обеспечить его качество.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, веб-сайт, мобильное приложение, экспертные оценки, организация экспертизы, чек-лист, образовательный процесс, современная школа, информатизация, цифровые технологии.

Для цитирования: Лях Ю. А., Донина И. А., Третьяков А. Л. Электронные образовательные ресурсы для современной школы: организация экспертизы // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 18–27. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.002.

Original article

Electronic educational resources for modern school: organization of expertise

Yulia Anatolyevna Lyakh

Moscow Psychological and Social University,
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
pani.lyah@gmail.com

Irina Aleksandrovna Donina

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

Andrei Leonidovich Tretyakov

State University of Education, Moscow Psychological and Social University
Moscow, Russia
altretyakov@list.ru

Abstract. The article studies the concept of “electronic educational resources,” their classification, substantiation of the relevance and essence of expert activities in the field of application of electronic resources in education. It analyzes the author’s priorities and criteria of expertise of such educational resources, their experience of expertise of websites and mobile applications used in modern classrooms.

In the course of this experiment, a list of web resources that are most in demand with modern teachers was identified. Based on the results obtained in the course of the research, we formed a checklist for the selection of electronic educational resources and for examination of the quality of their didactic and technological components of electronic educational resources used in the educational process of a modern school.

The main research method was a survey conducted with the help of the constructor of electronic Forms for the target group of school teachers (148 teachers in secondary schools). The purpose of the survey was to identify the relevance of electronic educational resources in modern schools and, as a consequence, the demand for expertise to ensure the necessary quality of the educational process.

The results of the survey showed that teachers actively use such web resources in the teaching process as *Wordwall*, *Skysmart Class*, *LearningApps*, *Quizlet*, *Ego4you*, *Breaking News English*, *Forvo*, *engVid*, *Learn English British Council*, *iSL Collective*, et al.

Expertise of the resources most actively used by teachers has shown that they contain certain drawbacks: in some services there is no possibility to apply audio materials or create individual image collections, etc. This fact confirms the need for expertise of electronic educational resources to ensure their quality.

Keywords: electronic educational resources, website, mobile application, expert evaluations, organization of expertise, checklist, educational process, modern school, informatization, digital technologies.

For citation: Lyakh Yu. A., Donina I. A., Tretyakov A. L. Electronic educational resources for modern school: organization of expertise // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 4 (72), pp. 18–27. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.002.

Введение. Сегодня, в эпоху цифровизации общества и всех его сфер, наблюдается повсеместное проникновение интернет-технологий в жизнь человека. Данная тенденция коснулась и образования, что, в свою очередь, стало результатом увеличения потребности в создании качественных и результативных веб-ресурсов и мобильных приложений, которые сейчас используются как обучающимися, так и преподавателями в большинстве своем с целью оптимизации образовательного процесса и улучшения его качества.

Во второй половине XX века в системе образования активно развивается такое направление, как информатизация, то есть внедрение в образовательные процессы новых аппаратных, программных, коммуникационных технологий. На уроках стали использоваться компьютеры, веб-сайты, цифровые образовательные ресурсы (такие компьютерные программы, которые при-

меняются в образовательных целях), интерактивные модели, электронная почта (Тер-Минасова, 2014). Позже, с изобретением мобильных телефонов и их модернизацией, в ряды средств, используемых в образовательном процессе, вошли мобильные технологии и в частности мобильные приложения (Канцур, Бердникова, 2019).

Нельзя не согласиться с тем, что интернет не только позволяет получить необходимую информацию из структурированных источников всего мира, а именно электронных библиотек, баз данных, лингвистических корпусов и других хранилищ в целях упрощения образовательного процесса, но и значительно облегчает профессиональную деятельность педагога, который не тратит время на поиск нужных дидактических материалов в печатных изданиях. Это и обеспечило повсеместное распространение интернет-технологий в мировую образовательную среду.

Для более детального изучения проблемы обратимся к сущности ключевых понятий исследования. Так, по определению В. В. Беспалова, информационные технологии (ИТ, от англ. *Information technology, IT*) представляют собой обширный круг дисциплин, относящихся к технологиям управления и обработки данных, а также подразумевающих создание данных преимущественно с применением вычислительной техники, то есть компьютеров. Также понятие информационных технологий все чаще заменяется понятием «компьютерные технологии» (Беспалов, 2012).

В последнее время стали чаще употреблять понятие «цифровые технологии». Существует разделение цифровых технологий на аппаратные и программные средства, которые непосредственно подготавливают и передают информацию обучающимся в образовательном процессе с применением данных средств. Аппаратные информационно-коммуникационные технологии включают компьютер, принтер, проектор, телекоммуникационные блоки (спутниковая связь), устройства для ввода информации в текстовом виде (клавиатура, мышь), а также средства для ввода визуальной и звуковой информации (сканер, фотоаппарат, видеокамера, аудио- и видеомagneфон). Это так называемые внешние носители, к которым относятся персональный компьютер (ПК) и его части (Титова, Александрова, 2018).

Среди программных средств выделяют те, которые включены или могут быть включены (скачаны из интернета) в программное обеспечение компьютера, а именно драйверы, обеспечивающие возможность работать с информацией на данном ПК, информационные веб-ресурсы (сайты, энциклопедии, поисковые системы), тестовые программы и тренажеры, конструкторы. В этом списке важно такое программное средство, как информационные программы управления, которые организуют доступ к информации для всех участников образовательного процесса (Титова, Александрова, 2018).

Цифровые технологии меняют и форму проведения учебных занятий. Стало абсолютно реальным организовывать и осуществлять уроки дистанционно. С появлением специальных устройств (наушников, микрофона, веб-камеры) все большее количество преподавателей по всему миру перешли на онлайн-режим занятий, что, в свою очередь, вывело образование на совершенно новый качественный уровень.

Более того, проникновение цифровых технологий в образование способствовало формированию единого образовательного пространства. Единое информационно-образовательное пространство (ЕИОП) — такая образовательная система, которая обеспечивает доступ к содержанию образования (информации) всех участников образовательного процесса. Единое информационно-образовательное пространство в рамках одной школы — совокупность материально-технических, информационных и кадровых ресурсов, которая позволяет эффективно обеспечивать автоматизированное управление образовательным процессом, автоматизированное обучение, а также методическое сопровождение образования.

В последние 10 лет исследователи, упоминая технологические перспективы образования, отмечают большой потенциал таких сред, куда будут активно внедряться и уже внедряются инновационные средства и методы обучения, имеющие цель модернизировать образование. Тенденцией станет и коллаборация традиционного обучения с компьютерным (Титова, Александрова, 2018).

Одним из значимых аспектов интеграции цифровых технологий в образовательный процесс современной школы стала разработка большого количества образовательных веб-ресурсов, представляющих для нас наибольший интерес в рамках данного исследования. Возникновение таких ресурсов породило и разнообразие терминов, используемых для обозначения образовательных электронных материалов, применяемых на уроках.

В нашем исследовании в качестве ключевого выступает понятие «электронные образовательные ресурсы (ЭОР)», поэтому раскроем его сущность.

Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) — совокупность образовательных ресурсов, существующих в электронно-цифровой форме, которые состоят из определенных данных (информации) и программного обеспечения, непосредственно осуществляющего работу ресурса (Лапенюк, 2012).

Рассмотрим основные преимущества и недостатки применения электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе.

Среди преимуществ внедрения в процесс обучения таких цифровых технологий, как веб-сайты и мобильные приложения, называют высокую информативную емкость контента, представленного на этих ресурсах, повышение мотивации обучающихся и стимуляцию их познавательной активности. Также они выступают источником обогащения словарного запаса (активного и пассивного) обучающихся, формируют их социокультурную и страноведческую компетенцию. Помимо этого, многие веб-сайты и мобильные приложения, в частности социальной направленности (социальные сети, форумы), имитируют контекстную среду.

Доступ к образовательному контенту на веб-сайтах и в мобильных приложениях может быть получен обучающимся и педагогом в любое время и в любом месте. Данные ресурсы можно использовать без применения дополнительных материалов и устройств, цифровых и печатных источников информации (Глебова, Александрова, 2021).

По мнению А. Г. Канцур, Н. С. Бердниковой, преимуществом является и яркое представление контента сайтов и приложений, содержащих иллюстрации и мультимедийные эффекты, что непосредственно влияет на повышение мотивации к обучению и познавательной активности школьников (Канцур, Бердникова, 2019).

Еще одним важным аспектом является возможность автоматической и мгновенной проверки выполненных заданий, что предоставляет ученикам возможность получать наиболее актуальную информацию об их прогрессе и значительно уменьшает объем работы учителя, так как многие образовательные веб-ресурсы автоматически проверяют тестовую работу обучающегося, производят анализ совершенных ошибок и даже могут предлагать определенные упражнения для устранения пробелов в знаниях школьника.

Социально важным является и тот аспект, что применение анализируемых нами цифровых технологий в образовательном процессе, наряду с другими, позволяет не исключать из процесса обучения учеников с ограниченными возможностями здоровья, тех обучающихся, кто живет в отдалении от образовательного учреждения (жители поселков, аулов и т. д.) или не имеет возможности посещать очные уроки в школе в силу личных обстоятельств — болезни или отъезда (Глебова, Александрова, 2021). Преподаватели могут организовывать дистанционное обучение с помощью того или иного веб-ресурса.

Помимо всего прочего, многие веб-сайты и мобильные приложения («Взнания» <https://vznaniya.ru/>, *Wordwall* <https://wordwall.net/>, *Quizlet* <https://quizlet.com/>) позволяют преподавателю самому создавать образовательный контент, благодаря чему материал будет точно соответствовать цели и задачам урока. Эта возможность позволяет учителю проявить творчество и инициативу в преподавании.

Несмотря на множество преимуществ, использование современных веб-сайтов и мобильных приложений имеет и недостатки. К последним относят непроверенность содержания и потенциальную информационную опасность некоторых ресурсов (Гузь, 2017).

Недостаток также состоит в том, что техническая сторона использования веб-сайтов и мобильных приложений считается сложной в освоении, что, с свою очередь, не позволит некоторым преподавателям внедрить их в образовательный процесс на том уровне, который бы улучшил образовательные результаты (Кораблев, 2006).

Отсутствие единой универсальной методики использования ЭОР в обучении тоже считается недостатком. Не все веб-сайты и мобильные приложения, кажущиеся учителю эффективным средством обучения, можно легко интегрировать в структуру занятия или применить в качестве средства организации домашней работы обучающихся.

Красочность и наполненность мультимедийными эффектами веб-сайтов и мобильных приложений имеет и обратную сторону. Фокус внимания учеников смещается с освоения нового материала на визуально привлекательные изображения или дизайн ресурса (Бубнов, Плужник, Солдаткин, 2015).

Среди значительных недостатков выделяется и нагрузка на здоровье как обучающихся, так и учителя (ухудшение зрения, нарушение осанки), в связи с чем необходимо четко обосновывать использование определенных веб-сайтов и мобильных приложений строго в соответствии с целью и задачами урока.

Описанные недостатки определяют большинство указанных далее проблем использования электронных образовательных ресурсов в современной школе. В связи с этим возникает вопрос об организации и проведении процедуры экспертизы электронных образовательных ресурсов, применяемых в учебном процессе.

Значимость электронных образовательных ресурсов, их перспективы и инструменты оценки стали предметом исследований как российских, так и зарубежных ученых (Pinto, Gomez-Samagero, Fernandez-Ramos, 2012).

Рассмотрим уже существующий опыт экспертизы веб-сайтов и мобильных приложений, применяемых на уроках в школе. Так, авторы Е. В. Жданова, О. В. Харитоновна, С. С. Хромов, основываясь на исследованиях Е. С. Полат, разделяют информационно-коммуникационные образовательные ресурсы на ресурсные, призванные обеспечивать информацией, и обучающие, которые помогают отработать и закрепить те или иные знания (Жданова, Харитоновна, Хромов, 2015).

К критериям, которые предъявляют к электронным образовательным ресурсам, относятся:

- 1) четко представленное авторство ресурса (на ресурсе есть ссылка на страницу автора в социальных сетях или адрес электронной почты);
- 2) регулярное обновление ресурса;
- 3) высокая скорость загрузки контента ресурса;
- 4) удобная настройка поиска и навигации по сайту;
- 5) визуальное представление ресурса (цветовая гамма, наличие художественных мультимедийных эффектов) (Жданова, Харитоновна, Хромов, 2015).

Н. Ю. Гутарева к критериям предлагает отнести уникальность предоставляемой информации, возможность проектирования и публикации уникальных практических обучающих заданий (Гутарева, 2015).

Среди требований, предъявляемых к электронным образовательным ресурсам, выделяют полноту методического обеспечения, уникальность и оригинальность контента, наличие авторского материала, полноту представления информации, соответствие материала требованиям стандартизированной архитектурной структуры предоставления мультимедийных услуг (IMS) и сборника спецификаций и стандартов, разработанных для систем дистанционного обучения (SCORM) (Руднева, 2018).

Помимо того, электронные образовательные ресурсы должны соответствовать содержанию рабочей программы изучаемого курса, иметь четкую структуру представления материала, эргономичность (удобство восприятия и понимания информации), иметь настроенные гипертекстовые ссылки, наглядный материал с применением инфографики, таблиц, иллюстраций, а также включать возможность обучения с помощью интерактивных заданий, например, тестов с автопроверкой (Ижунинов, 2020).

Все электронные образовательные ресурсы, применяемые на уроках в школе, должны соблюдать нормы стандартных форматов файлов, быть посильными для уровня пользователей и предполагать свободный, бесплатный доступ (Стебеньева, Лазарева, 2015).

Кроме того, в современных условиях развития инклюзивного образования электронные образовательные ресурсы должны обладать техническими возможностями быстрой адаптации учебного материала под контингент обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Проведенный анализ показывает, что электронные образовательные ресурсы должны подвергаться многосоставной экспертизе, предполагающей анализ учебно-методической, программно-технической и дизайн-эргономической составляющих.

Существуют различные подходы к организации экспертизы такого уровня.

Авторы Т. В. Стебеньева и Л. Ю. Лазарева детально раскрыли суть методического подхода к экспертной оценке качества электронных образовательных ресурсов. Они выявляют составляющие таких ресурсов в соответствии с ГОСТ Р 52653-2006:

- 1) информативное и соответствующее изучаемому курсу содержание;
- 2) метаданные, описывающие структуру ресурса;
- 3) программное обеспечение ресурса, определяющее возможность использовать его в определенных сочетаниях и в интерактивном режиме.

Помимо вышеперечисленных требований, Т. В. Стебеньева и Л. Ю. Лазарева считают, что качественные ЭОР должны подразумевать возможность дополнять и углублять программу курсового учебника. Среди программно-технических требований называют корректную работу ресурса, возможность индивидуально настраивать ресурс и наличие удобного интерфейса, меню контекстной помощи и встроенную систему подсказок.

Так, Т. В. Стебеньева и Л. Ю. Лазарева разработали следующую систему экспертизы, состоящую из двух частей:

1) экспертиза дидактического контента с целью оценить полноту содержания, уровень структурированности материала и соответствия заявленной предметной области, а также выявить педагогические качества ресурса, особенности восприятия контента пользователями;

2) технико-технологическая экспертиза, которая комплексно оценивает функционально-технологические и дизайн-эргономические характеристики ресурса (Стебеньева, Лазарева, 2015).

Последняя должна показать, насколько высок уровень интерактивности и мультимедийной ресурса, работает ли ЭОР на разных компьютерных устройствах (функционально-технологические характеристики), а также насколько эффективен данный ресурс в электронном исполнении (экспертиза дизайн-эргономики).

Для нашего исследования особую значимость имеет точка зрения заведующего кафедрой управления образовательными системами имени Т. И. Шамовой Московского педагогического государственного университета профессора Ольги Петровны Осиповой, которая в статье «Процесс создания и внедрения электронных образовательных ресурсов» также описывает понятие электронного образовательного ресурса и составляющие их экспертизы (Осипова, 2015).

Так, по мнению автора, электронный образовательный ресурс (ЭОР) — «образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них». Оценка качества ЭОР подразумевает несколько видов экспертиз, а именно содержательную, психолого-педагогическую, редакторскую, программно-техническую и дизайн-эргономическую (Осипова, 2015). Раскроем каждый вид более подробно.

Содержательная экспертиза ЭОР проверяет, насколько полно содержание ресурса в соответствии с заявленной предметной областью, а также насколько актуальна и уникальна представленная на ресурсе информация. Контент ресурса должен быть обусловлен федеральными государственными образовательными стандартами и образовательными программами. Помимо этого, О. П. Осипова пишет, что изображения на ресурсе должны быть реалистичными и соответствующими изучаемому предмету.

Кроме того, психолого-педагогическая экспертиза подразумевает оценку представленного материала в сфере его соответствия дидактическим, методическим и психологическим требованиям, а также целям создания электронного образовательного ресурса как таковым и эффективности применения образовательных технологий. Автор повторяется, что ключевым требованием должно быть соответствие образовательного контента, представленного на ресурсе, ступени образования и предметной области (предмета), а также его педагогическая целесообразность. Количество и качество интерактивности должно совпадать с ожиданиями и возможностями возрастной категории пользователей ресурса.

Чтобы выяснить, какие электронные образовательные ресурсы и в какой мере применяются в образовательном процессе современными педагогами школ, было проведено исследование.

Целью исследования стало изучение востребованности электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе современной школы как показателя способности и готовности педагогов к организации, проведению экспертизы и необходимости разработки рекомендаций для педагогов по ее проведению.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что для эффективного и безопасного использования различных электронных ресурсов в обучении, включая веб-сайты и мобильные приложения, педагоги должны обладать готовностью к проведению многосоставной экспертизе электронных образовательных ресурсов, включающей экспертизу содержания, учебно-методическую, программно-техническую и дизайн-эргономическую экспертизы. Технология проведения такой экспертизы будет состоять из нескольких этапов, начиная с получения запроса на экспертизу и разработки оценочных листов и заканчивая хранением документации по результатам проведенной экспертизы.

Описание выборки. Исследование проводилось в первом полугодии 2024 года. Всего в исследовании приняли участие 148 педагогов государственных образовательных школ.

Методы исследования. В качестве методов применены анализ и обобщение результатов опроса о степени востребованности электронных образовательных ресурсов педагогами школ. Опрос проводился в форме адресной рассылки электронной анкеты, выполненной с помощью конструктора форм.

Респондентам были предложены следующие вопросы:

- Вы используете какие-либо веб-сайты и мобильные приложения при организации уроков?
- Какие из перечисленных Вами веб-сайтов и мобильных приложений Вы используете наиболее часто и находите наиболее эффективными для организации учебных занятий?

Результаты исследования. Суммируя результаты опроса, можем сделать заключение: 100 % опрошенных учителей заявили о том, что используют ЭОР при организации своих уроков, что еще раз подчеркивает значимость исследуемой проблематики.

Среди перечисленных опрошенными учителями веб-ресурсов были следующие:

- *Wordwall* — универсальный учебный сервис по созданию интерактивных упражнений;
- *Skysmart Класс* — интерактивные задания по всем учебным предметам для обучающихся школы;
- *LearningApps* — универсальный учебный сервис по созданию интерактивных упражнений;
- *Quizlet* — сервис по созданию флеш-карточек для изучения нового материала;
- *Ego4you (English Grammar Online)* — веб-сайт с грамматическими упражнениями;
- *Breaking News English* — веб-сайт, содержащий новости на английском языке, распределенные по уровням владения языком и включающие упражнения для работы над новостными текстами;
- *Forvo* — сервис, на котором можно послушать, как произносят то или иное иностранное слово носители языка;
- *engVid* — аутентичный британский ресурс по изучению английского, содержащий материал для отработки всех навыков;
- *Learn English British Council* — аутентичный британский ресурс по изучению английского, содержащий материал для отработки всех навыков;
- *iSL Collective* — аутентичный веб-сайт, содержащий рабочие листы, презентации и видео для изучения английского языка (рис.).

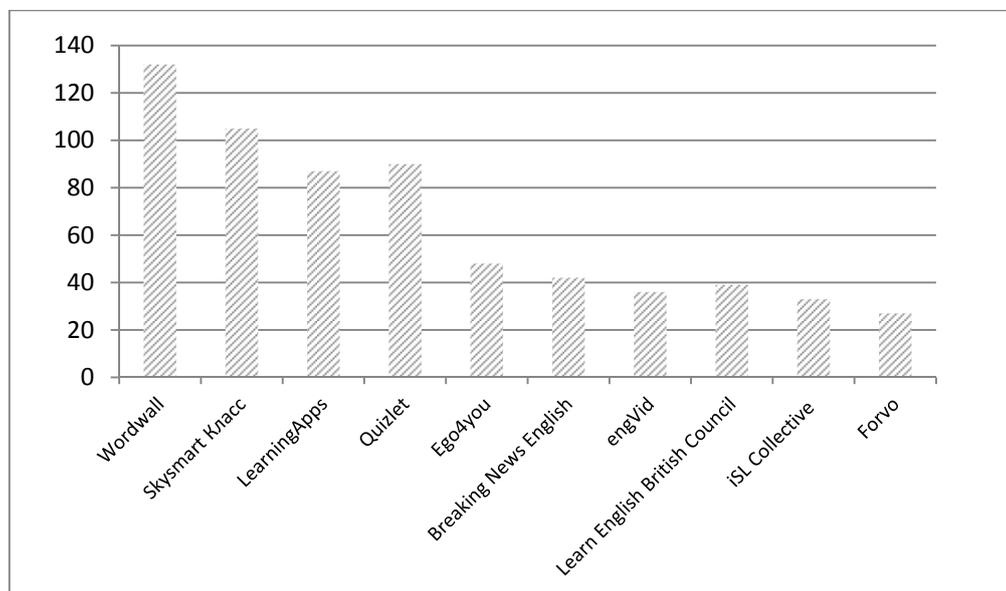


Рис. Шкала оценки востребованности учителями веб-сайтов, применяемых в образовательном процессе

Высокий уровень востребованности веб-сайтов в образовательном процессе еще более существенно актуализирует вопрос о способности и готовности педагогов к организации, проведению экспертизы и необходимости разработки рекомендаций для педагогов по ее проведению, а также разработке чек-листов по двум основным аспектам — предметной экспертизе и технологической экспертизе электронных образовательных ресурсов.

Как показал опрос, большую актуальность для педагогов представляют сайты для создания самостоятельного контента (например, *Wordwall*, *Skysmart* Класс, *LearningApps*, *Quizlet*), что свидетельствует об отсутствии электронных образовательных ресурсов, полностью закрывающих потребности педагогов по применению цифровых технологий в образовательном процессе.

Выводы и перспективы исследований. Электронные образовательные ресурсы, в том числе веб-сайты и мобильные приложения, должны, в первую очередь, представлять собой ресурс, который можно охарактеризовать как методически наполненный дидактическим контентом. Другие требования, предъявляемые к ЭОР, включают соответствие учебным программам и нормативным документам в сфере образования; наличие современных форм представления дидактического контента, а именно интерактивных и мультимедийных средств и технологий; возможность персонализировать процесс обучения; элементы, позволяющие замотивировать обучающихся к самостоятельному изучению материалов, представленных на текущем ресурсе; возможность организовать как индивидуальную, так и групповую работы обучающихся.

В рамках исследования педагогам был предложен чек-лист для экспертизы ЭОР.

В предметной части экспертизы в чек-листе представлены следующие критерии:

- 1) в ЭОР нет запрещенных материалов, противоречивых тем и навязчивой рекламы;
- 2) соответствие содержания ресурса или отдельной веб-страницы ЭОР тематике учебного занятия;
- 3) соответствие содержания ЭОР цели урока (обучение фонетике/чтению/аудированию/ письму/говорению / изучение и закрепление лексики/грамматики);
- 4) урок, на котором применяется ЭОР, следует дидактическим и методическим принципам организации образовательного процесса;
- 5) ЭОР является аутентичным или учебным источником;
- 6) ресурс достоверен, актуален, контент на нем уникален, позиция автора объективна.

В технической части экспертизы в чек-листе представлены следующие критерии:

- 1) дизайн визуальной составляющей ресурса привлекателен и выдержан в едином стиле, удобен для использования обучающимися;
- 2) навигация по ЭОР интуитивно понятна и соответствует возрасту обучающихся;
- 3) доступ к ресурсу возможен с разных носителей (мобильный телефон, планшет, ноутбук, компьютер) без искажения информации;
- 4) доступ к ресурсу осуществляется на бесплатной основе.

Данное исследование является предпосылкой для дальнейшего изучения вопроса организации экспертизы ЭОР и формирования готовности учителей к экспертному отбору средств обучения, динамика масштабирования которых увеличивается благодаря развитию возможностей современной техники и программного обеспечения. Уже активно внедряются в образовательный процесс ЭОР на основе дополненной реальности и нейросетей, что позволяет продолжить данное исследование в указанных контекстах.

Список источников

1. Беспалов В. В. Информационные технологии : учеб. пособие. — Томск : Томск. политех. ун-т, 2012. — 134 с.
2. Бубнов Г. Г., Плужник Е. В., Солдаткин В. И. Критерии оценки качества в системе электронного обучения // *Cloud of science*. — 2015. — № 4. — С. 530–543.
3. Глебова А. А., Александрова Н. А. Дистанционное обучение: особенности, проблемы и перспективы // *Информационные технологии в образовании : сб. науч. тр. / под ред. С. Г. Григорьева*. — Саратов : Саратов. ун-т, 2021. — Вып. 4. — С. 80–87.
4. Гузь Ю. А. Эффективное использование мобильных приложений и планшетов в обучении иностранному языку // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. — Ростов н/Д : Южн. федер. ун-т, 2017. — Вып. 4 (21). — С. 59–62.
5. Гутарева Н. Ю. Критерии отбора учебных интернет-ресурсов в рамках обучения английскому языку в неязыковом вузе // *Молодой ученый*. — 2015. — № 8 (88). — С. 912–914.
6. Жданова Е. В., Харитонова О. В., Хромов С. С. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе (уровень а1, а2) // *Открытое образование*. — 2015. — № 2. — С. 75–81.
7. Ижунинов М. А. Перспективы использования мобильных приложений в образовании // *Молодой ученый*. — 2020. — № 28 (318). — С. 18–19.

8. Канцур А. Г., Бердникова Н. С. Использование мобильных приложений на уроках иностранного языка // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. — 2019. — № 15. — С. 75–80.
9. Киселев Г. М. Информационные технологии в педагогическом образовании : учеб. — М. : Дашков и К°, 2014. — 304 с.
10. Кораблев А. А. Непрерывное образование // Школа. — 2006. — № 2. — С. 34–36.
11. Ларин С. Н., Лазарева Л. Ю. Экспертная оценка качества разработки электронных образовательных ресурсов при помощи инструментария системного тестирования // APRIORI. Сер. «Гуманитарные науки». — 2015. — № 2. — С. 29.
12. Лапенков М. В. Теоретические подходы и практическая оценка качества информационной среды дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 3. — С. 134–139.
13. Минеева О. А., Ляшенко М. С. Интеграция интернет-ресурсов в процесс обучения иностранному языку // Образовательные ресурсы и технологии. — 2022. — № 1 (38). — С. 14–22.
14. Осипова О. П. Процесс создания и внедрения электронных образовательных ресурсов // Народное образование. — 2015. — № 4 (1447). — С. 127–133.
15. Руднева Т. С. Виды сайтов и их классификация по типу с примерами // Электронный сайт Postium о бизнесе, рекламе и цифровом маркетинге. — 2018. — URL : <https://postium.ru/vidy-sajtov-klassifikaciya-tipu-primery/> (дата обращения: 14.04.2022).
16. Сапрыкина Д. И., Волохович А. А. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей // Факты образования : информ.-справ. изд. — М. : ВШЭ, 2020. — № 4 (29). — 32 с.
17. Стебеньева Т. В., Лазарева Л. Ю. Методический подход к экспертной оценке качества интерфейсных компонент ЭОР // Проблемы и перспективы развития образования в России. — 2015. — № 33. — С. 115–120.
18. Тер-Минасова С. Г. Преподавание иностранных языков в современной России. Что впереди? // Вестник Московского университета. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2014. — № 2. — С. 31–41.
19. Титова С. В., Александрова К. В. Теоретико-методические основы использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. — 2018. — № 3. — С. 113–123.
20. Pinto M., Gomez-Camarero C., Fernandez-Ramos A. Electronic Educational Resources: perspectives and evaluation tools // Perspectivas em Ciência da Informação. — 2012. — N 17 (3). — Pp. 82–99.

References

1. Bepalov V. V. *Informatsionnyye tekhnologii: ucheb. posobiye*. [Information technologies: a manual]. Tomsk, Tomsk Polytechnic University, 2012, 134 p. (In Russian).
2. Bubnov G. G., Pluzhnik E. V., Soldatkin V. I. Quality assessment criteria in the e-learning system. *Cloud of science*. 2015, iss. 4, pp. 530–543. (In Russian).
3. Glebova A. A., Aleksandrova N. A. Distance learning: features, problems and prospects. *Informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii: sb. nauch. tr. Pod red. S. G. Grigoryeva*. [Information technologies in education: collection of scientific papers. Ed. by S. G. Grigoryev]. Saratov, Saratov University, 2021, iss. 4, pp. 80–87. (In Russian).
4. Guz Yu. A. Effective use of mobile applications and tablets in teaching a foreign language. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. Rostov-on-the-Don, Southern Federal University, 2017, iss. 4 (21), pp. 59–62. (In Russian).
5. Gutareva N. Yu. Criteria for the selection of educational Internet resources in the context of teaching English in a non-linguistic university. *Molodoy uchenyy*. [Young scholar]. 2015, iss. 8 (88), pp. 912–914. (In Russian).
6. Zhdanova E. V., Kharitonova O. V., Khromov S. S. Information and communication technologies in teaching Russian as a foreign language at the initial stage (level A1, A2). *Otkrytoye obrazovaniye*. [Open education]. 2015, iss. 2. P. 75–81. (In Russian).
7. Izhuninov M. A. Prospects for Using Mobile Applications in Education. *Molodoy uchenyy*. [Young scholar]. 2020, iss. 28 (318), pp. 18–19. (In Russian).
8. Kantsur A. G., Berdnikova N. S. Using Mobile Applications in Foreign Language Lessons. *Problemy romano-germanskoy filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov*. [Problems of Romano-Germanic Philology, Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages]. 2019, iss. 15, pp. 75–80. (In Russian).
9. Kiselev G. M. *Informatsionnyye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii: ucheb.* [Information Technologies in pedagogical education: Textbook]. Moscow, Dashkov i K°, 2014, 304 p. (In Russian).
10. Korablyov A. A. Continuous education. *Shkola*. [School]. 2006, iss. 2, pp. 34–36. (In Russian).
11. Larin S. N., Lazareva L. Yu. Expert assessment of the quality of development of electronic educational resources using system testing tools. *APRIORI. Ser. "Gumanitarnyye nauki"*. [APRIORI. Series. "Humanities"]. 2015, iss. 2, pp. 29. (In Russian).

12. Lapenok M. V. Theoretical approaches and practical assessment of the quality of the information environment of distance learning. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. [Pedagogical education in Russia]. 2012, iss. 3, pp. 134–139. (In Russian).
13. Mineeva O. A., Lyashenko M. S. Integration of Internet resources into the process of teaching a foreign language. *Obrazovatelnyye resursy i tekhnologii*. [Educational resources and technologies]. 2022, iss. 1 (38), pp. 14–22. (In Russian).
14. Osipova O. P. The process of creation and implementation of electronic educational resources. *Narodnoye obrazovaniye*. [Public education]. 2015, iss. 4 (1447), pp. 127–133. (In Russian).
15. Rudneva T. S. Types of websites and their classification by type with examples. *Elektronnyy sayt Postium o biznese, reklame i tsifrovom marketinge*. 2018. [Electronic website Postium about business, advertising and digital marketing. 2018]. Available at: <https://postium.ru/vidy-sajtov-klassifikaciya-tipy-primery/> (accessed: 14.04.2022). (In Russian).
16. Saprykina D. I., Volokhovich A. A. Problems of transition to distance learning in the Russian Federation through the eyes of teachers. *Fakty obrazovaniya: inform.-sprav. izd.* [Facts of education: information and reference ed.] Moscow, HSE, 2020, iss. 4 (29), 32 p. (In Russian).
17. Stebnyaeva T. V., Lazareva L. Yu. Methodological approach to expert assessment of the quality of interface components of electronic educational resources. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*. [Problems and prospects for the development of education in Russia]. 2015, iss. 33, pp. 115–120. (In Russian).
18. Ter-Minasova S. G. Teaching foreign languages in modern Russia. What lies ahead? *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19, Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*. [Bulletin of Moscow University. Series 19, Linguistics and intercultural communication]. 2014, iss. 2, pp. 31–41. (In Russian).
19. Titova S. V., Aleksandrova K. V. Theoretical and methodological foundations of using electronic educational resources in teaching a foreign language. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. [Bulletin of Moscow University]. 2018, iss. 3, pp. 113–123. (In Russian).
20. Pinto M., Gomez-Camarero C., Fernandez-Ramos A. Electronic Educational Resources: perspectives and evaluation tools. *Perspectivas em Ciéncia da Informação*. 2012, iss. 17 (3), pp. 82–99.

Информация об авторах

Лях Юлия Анатольевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и специальной педагогики Московского психолого-социального университета; профессор кафедры управления образовательными системами имени Т. И. Шамовой института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета.

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

Третьяков Андрей Леонидович — доцент кафедры общей и специальной педагогики Московского психолого-социального университета, доцент кафедры начального образования Государственного университета просвещения.

Information about the authors

Lyakh Yulia Anatolyevna — Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of General and Special Pedagogy, Moscow Psychological and Social University; Professor of the Department of Management of Educational Systems named after T. I. Shamova, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow State Pedagogical University.

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

Tretyakov Andrey Leonidovich — Associate Professor of the Department of General and Special Pedagogy at the Moscow Psychological and Social University, Associate Professor of the Department of Elementary Education at the State University of Education.

Статья поступила в редакцию 15.08.2024; одобрена после рецензирования 20.09.2024; принята к публикации 27.09.2024.

The article was submitted 15.08.2024; approved after reviewing 20.09.2024; accepted for publication 27.09.2024.

Научная статья

УДК 004:51:378.461

DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.003

Роль информационных технологий в преподавании математики в современном медицинском вузе

Ушакова Ольга Михайловна

Тюменский государственный медицинский университет

Тюмень, Россия

uschakova.om@yandex.ru

Стрельников Сергей Сергеевич

Тюменский государственный медицинский университет

Тюмень, Россия

sss15@yandex.ru

Куприянова Ася Ильинична

Тюменский государственный университет

Тюмень, Россия

tmn.solo@gmail.com

В статье описана роль информационных технологий в преподавании математики в медицинском вузе. Актуальность проблем преподавания математики в современных условиях задается процессами цифровизации общества, индивидуализации образовательного процесса и распространения технологий искусственного интеллекта. Выдвинуто предположение о возможности адаптации содержания курса по дисциплине «Математика» и используемых средств с учетом технологий искусственного интеллекта и визуализации.

На основе библиометрического анализа авторы статьи кратко характеризуют современные тенденции в исследовании информационных технологий в образовании и предлагают собственное оригинальное определение. Постулирована необходимость формирования компетенций в сфере математических основ функционирования современных информационных технологий. Составлен проект учебного плана дисциплины «Математика», предполагающий преподавание с учетом специфики подготовки студентов медицинского вуза, описаны основные темы и разновидности задач, которые могут быть освещены и проработаны в рамках освоения дисциплины. Рассмотрены перспективы использования генеративных нейронных сетей и инструментов визуализации в образовательном процессе. Исследование может представлять интерес для преподавателей математики в медицинских вузах.

Ключевые слова: информационная технология, искусственный интеллект, математика, студент-медик, медицинский вуз, специфики математической подготовки студентов медицинского вуза, визуализация в обучении, генеративные нейронные сети в обучении математике.

Для цитирования: Ушакова О. М., Стрельников С. С., Куприянова А. И. Роль информационных технологий в преподавании математики в современном медицинском вузе // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 28–38. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.003.

Original article

The role of information technology in teaching mathematics in a modern medical school

Olga Mikhaylovna Ushakova

Tyumen State Medical University

Tyumen, Russia

uschakova.om@yandex.ru

Sergey Sergeevich Strelnikov

Tyumen State Medical University

Tyumen, Russia

sss15@yandex.ru

Asya Ilyinichna Kupriyanova

Tyumen State University

Tyumen, Russia

tmn.solo@gmail.com

Abstract. The article describes the role of information technology in teaching mathematics in a medical school. The relevance of the problems of teaching mathematics in modern conditions is defined by the processes of digitalization of society, individualization of the educational process and spreading of artificial intelligence technologies.

An assumption is made about the possibility of adapting the content of the course in the discipline of “Mathematics” and the tools used, taking into account the technologies of artificial intelligence and visualization. Based on a bibliometric analysis, the authors briefly characterize the current trends in the study of information technology in education and offer a new original definition. The necessity of forming competencies in the field of mathematical foundations of modern information technologies functioning is postulated. The draft curriculum of the discipline “Mathematics,” which presupposes taking into account the specifics of training medical students, is compiled, with the main topics and varieties of tasks that can be developed and practiced in the discipline described. The prospects of using generative neural networks and visualization tools in the educational process are considered. The study may be of interest to teachers of mathematics in medical schools.

Keywords: information technology, artificial intelligence, mathematics, medical students, medical school, specifics of mathematical training of medical students, visualization in learning, generative neural networks in mathematics teaching.

For citation: Ushakova O. M., Strelnikov S. S., Kupriyanova A. I. The role of information technology in teaching mathematics in a modern medical school // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 4 (72), pp. 28–38. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.003.

Введение. Современная система медицинского образования в России испытывает на себе ряд воздействий, трансформирующих ее содержание и форму. В большинстве случаев такие воздействия могут пониматься как следствие глобальных процессов, отражающихся на уровне общества и государства. К таким воздействиям возможно отнести следующие.

1. Процесс цифровизации экономических и общественных отношений. Определение сущности цифровизации сегодня относится к области научной дискуссии, но не вызывает сомнения, что применение информационных технологий обусловлено стремлением к сокращению времени передачи данных. Процесс сопровождается увеличением объема передаваемых данных и расширением числа участников коммуникации, затрагивает и медицинские организации: повсеместно вводятся технологии электронного документооборота, в крупных городах становится возможной запись на прием к врачу посредством электронных сервисов, взаимодействие с пациентами осуществляется с использованием информационных технологий. Современные производства и лаборатории также оснащены цифровыми приборами, способными объединяться в сеть и оперативно передавать и обрабатывать получаемые сигналы. Меняется коммуникативный и инструментальный ландшафт осуществления профессиональной деятельности медицинских работников — технологии представляют значимый ресурс, которым важно научиться управлять. По этой причине при подготовке будущих специалистов принципиально важным становится, во-первых, понимание ими основ функционирования информационных технологий, во-вторых, использование информационных технологий в образовательном процессе при подготовке самих студентов.

2. Распространение технологий искусственного интеллекта (далее — ИИ). ИИ используется не только для решения повседневных задач (например, при формировании рекомендаций в различных онлайн-сервисах), но и в профессиональной сфере. На данный момент экспериментальный режим использования ИИ в сфере медицины действует в г. Москве, что позволяет применять эти технологии практикующим врачам и исследователям для решения собственных задач. Для преодоления эффекта «черного ящика», когда неясно, как при помощи техники могут быть получены результаты, исключительно важным для будущих специалистов сферы медицины становится понимание математических основ функционирования искусственного интеллекта.

3. Трансформация образовательной среды в контексте индивидуализации образования. Установление новых приоритетов образовательных организаций активизировало усилия региональных медицинских вузов по созданию гибкой образовательной среды, ориентированной на потребности гетерогенных групп студентов. Формирование таких групп требует особого подхода к организации образовательного процесса, выбора адекватных педагогических методов и средств, разработки образовательных программ, которые учитывают разнообразие образовательных потребностей и различные уровни подготовки студентов. В таком контексте персонализация образования становится ключевым элементом, способствующим эффективному обучению. Информационные технологии могут служить важным инструментом для оптимизации процесса обучения и углубления понимания учебного материала. Они позволяют адаптировать образовательные ресурсы и методы к специфическим потребностям студентов, включая иностранцев, представленных в виде одной из разновидностей гетерогенных групп. Математика традиционно считается одной из самых сложных для освоения дисциплин, что в случае с иностранными студентами дополнительно осложняется специфическими проблемами адаптации. Таким образом, применение информационных технологий может значительно повысить качество образовательного процесса и облегчить адаптацию всех студентов.

Представленные обстоятельства формируют новые условия для преподавания математики в медицинских высших учебных заведениях, что требует поиска адекватных форм, методов и средств обучения этой дисциплине будущих медицинских работников. В этих условиях важным является обнаружение связи между двумя типами технологий: информационных технологий, применяемых при обучении, и информационных технологий, применяемых в профессиональной деятельности.

Гипотеза исследования заключается в том, что в новых условиях функционирования системы образования преподавание математики может быть результативно как при использовании новых информационных технологий в образовательном процессе, так и при условии адаптации преподавания к новым информационным технологиям, таким как искусственный интеллект.

Цель исследования — определить роль информационных технологий в преподавании математики в медицинском вузе с учетом новых условий функционирования системы образования.

Задачи исследования:

- охарактеризовать сущность информационных технологий, применяемых в образовании;
- исследовать потенциал корректировки учебного плана по математике в контексте подготовки медицинских специалистов;
- описать направления применения технологий искусственного интеллекта и визуализации в обеспечении процесса преподавания математики.

Методы:

- библиометрический анализ информации по теме исследования с привлечением электронных ресурсов Российской государственной библиотеки (далее — РГБ) и Российского индекса научного цитирования (далее — РИНЦ) для определения основных тенденций в понимании информационных технологий;
- анализ позиций авторов в сфере информационных технологий и методики преподавания математики для формирования представлений о текущих проблемах преподавания указанной дисциплины студентам медицинских вузов;
- образовательное проектирование, включающее в себя определение потенциала корректировки учебных планов в соответствии с востребованными компетенциями и необходимыми знаниями для определения формы и содержания обновленного учебного плана по дисциплине «Математика».

Обсуждение основных результатов исследования. Определим соотношение между понятиями «педагогическая технология», «образовательная технология» и «информационная технология». Образовательные технологии включают в себя широкий спектр методов, средств и подходов, используемых для обучения и развития учащихся, направлены на улучшение процесса обучения и повышение эффективности обучения. Педагогические же технологии представляют собой систематический подход к планированию, реализации и оценке учебного процесса и включают в себя методы, стратегии и приемы, которые способствуют формированию компетенций обучающихся. Педагогические технологии обычно фокусируются на конкретных учебных целях и задачах, и для достижения этих целей применяются различные образовательные технологии. Оба термина тесно связаны друг с другом, поскольку образовательные технологии часто используются в рамках пе-

дагогических технологий для достижения определенных учебных целей. В свою очередь, при сопоставлении терминов «педагогические технологии» и «информационные технологии» можно отметить их фундаментальное сходство: педагогические технологии относятся к процессу преподавания и усвоения знаний, а информационные технологии обеспечивают сбор, обработку, хранение и передачу данных — в обоих случаях речь идет о передаче и трансформации информации. Информационные технологии значительно изменили сферу образования, что делает изучение их влияния на образовательный процесс важным как с теоретической, так и с практической точки зрения с целью оптимизации применения этих технологий в педагогике.

Для обзора тенденций применения термина «информационные технологии» был использован метод библиометрического анализа. В поисковой системе РГБ составлен поисковый запрос по названиям защищенных диссертаций на соискание ученой степени кандидата и/или доктора наук по педагогическим специальностям. Всего было найдено 607 работ; после уточнения поиска по году защиты с 2020 по 2024, а также последующего анализа полученной выдачи и исключения ряда работ по причине их несоответствия тематике в итоговом списке остались 23 работы. Исследователи часто используют сочетание «информационно-коммуникационные технологии» (далее — ИКТ). Такой подход отмечен в 11 работах, что может свидетельствовать об акценте на передаче информации между субъектами образовательного процесса. Кроме того, сравнительно часто используют подход к информационным технологиям как к образовательному средству. Этот подход прямо заявлен в 8 работах. Средство предполагает большую предсказуемость в использовании при меньшей свободе действий (Стрельников, 2022). Существенную долю в исследованиях (мы выделили 7 таких работ) занимает применение ИКТ в формировании различных мягких навыков: самостоятельности, познавательной активности, готовности к коммуникации и др.

Широкое распространение (343 цитирования в РИНЦ) получило определение, данное О. И. Пашенко: «Информационная технология — процесс, использующий совокупность средств и методов обработки и передачи первичной информации для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления» (Пашенко, 2013, с. 12). Однако такое определение представляется несовершенным в силу следующего:

1) информационные технологии определяются через первичную информацию и информацию нового качества. При этом неясно, по каким признакам можно идентифицировать первичную информацию, почему первичной информации противопоставлена информация нового качества, а не вторичная информация, в чем заключается новизна этого качества. Возможно, разделение информации на два типа было необходимо для того, чтобы показать, как с помощью технологий эта информация преобразуется. Полагаем, что в данном случае возможно отойти от такого разделения, если привлечь к объяснению технологий концепты «данные» и «знания»;

2) спорно само по себе определение информационной технологии как процесса. Технология как таковая принципиально несводима только лишь к процессу: процесс представляет собой лишь внешнее, наблюдаемое, выражение технологии. Также информационные технологии не существуют сами по себе, есть определенные цели, которые ставит и планирует достичь тот, кто процесс инициирует, тот, кто привносит в этот процесс свой опыт и кто формирует свой опыт, поэтому формулировка «технологии используют совокупность средств и методов» представляется неправомерной: пользу извлекает субъект, который их применяет, и именно он оценивает, насколько полезны полученные результаты, насколько они соответствуют этическим принципам, что можно изменить в технологии.

Мы предлагаем следующее определение информационных технологий: это комплекс средств и методов, используемых субъектами информационной деятельности для сбора, обработки, хранения и передачи данных с целью преобразования их в информацию, используемую для формирования знания. В этом определении значимыми являются введение субъекта информационной деятельности, под которым в контексте исследования можно понимать как студента, так и преподавателя, взаимодействующих в ходе работы с информацией и участия в информационных процессах; разграничение данных (зафиксированные параметры принимаемого или передаваемого сигнала), информации (мера определенности объективной действительности, полученная в результате обработки сигнала) и знание, описывающее состояние субъекта, осуществляющего интерпретацию полученной информации.

Субъект информационной деятельности, владеющий информационными технологиями, изменяет среду своей деятельности и меняется сам. Мы солидарны с точкой зрения Л. Н. Лебедевой о необходимости формирования нового стиля мышления — вычислительного, суть которого заклю-

чается в способности выделить и сформулировать проблему в таком виде, который приведет к ее решению путем компьютерной обработки, в формализации и алгоритмизации (Лебедева, 2022). Существует также подход, согласно которому вычислительное мышление сводится к написанию программ на определенном языке программирования, что и приводит к появлению у мышления такого качества, как его дисциплинированность, упорядоченность (Файзрахманов, 2023). Вычислительное мышление характеризуется как детерминанта грамотности в сфере искусственного интеллекта (ИИ-грамотность) и как вовлекающее не только компьютерные науки (Celik, 2023). Отметим, что одним из способов формирования такого мышления, его предпосылкой, может стать освоение математики, так как именно понимание основ того, как и какие именно вычисления автоматизируются при помощи математики и как с этой помощью можно решать различные профессиональные проблемы, позволит сформировать представление студентов о ценности информационных технологий, а также пробудить их интерес к освоению и эффективному использованию таких технологий.

Вопросы преподавания математики будущим медицинским работникам в настоящее время исследуются в специальной литературе в контексте меняющихся условий развития образования и общества. Так, Е. В. Яковлевой спроектирован курс по математике для специальности «Лечебное дело», развивающий соответствующие образовательному стандарту компетенции и предполагающий включение ситуационных задач для формирования профессионального мышления (Яковлева, 2023), также аргументировано использование инновационных средств визуализации при подготовке русскоязычных и иностранных студентов (Яковлева, 2022) и обосновано применение когнитивно-визуального подхода (Яковлева, 2020), исследованы проблемы преподавания в условиях смешанного обучения (Попов, Яковлева, 2022). В исследованиях других авторов постулируется необходимость перехода от классического преподавания математики к обучению технологическому применению математических методов в медицине для формирования профессиональных знаний (Абдрасулова, Абдрасулова, Абдуллаева, 2022). Утверждается необходимость расширения математической подготовки для врачей всех специальностей в свете доказательной медицины и анализа данных, привлечения компьютерного программного обеспечения как методического ресурса (Немченко, Сыздыкова, 2024). Отмечается эффективность использования специализированного математического программного обеспечения как информационной педагогической технологии при интенсивном освоении курса (Авачева, Дмитриева, Ельцов, Кривушин, 2017). Приведенные данные свидетельствуют об актуальности трансформации имеющихся подходов к преподаванию математики будущим медицинским работникам.

Потенциал изменения курса по математике возможно рассмотреть в аспекте корректировки имеющегося учебного плана дисциплины «Математика», преподаваемой на курсе «Фармация» Тюменского государственного медицинского университета. Он рассчитан на 72 часа (2 зачетных единицы) и преподается на 1-м курсе 1-го семестра. Учебный план реализован по модульному принципу, его содержание представлено в таблице 1.

Таблица 1

Актуальное распределение часов учебного плана дисциплины «Математика»
(направление подготовки «Фармация», Тюменский государственный медицинский университет)

№	Наименование раздела (модульной единицы)	Практические/ лабораторные занятия	Самостоятельная работа	Всего часов	Форма контроля
1	Модульная единица 1.1. Основы дифференциального и интегрального исчисления	12	6	18	Контрольная работа
2	Модульная единица 1.2. Основы теории вероятностей	12	6	18	Контрольная работа
3	Модульная единица 1.3. Элементы математической статистики	12	6	18	Контрольная работа
4	Модульная единица 1.4. Математические методы	10	6	16	Контрольная работа
	Зачет	2	–	2	Тестирование
	Итого	48	24	72	

Определим потенциал изменений указанного курса в связи с обозначенными ранее направлениями трансформации высшего медицинского образования.

1. Включение лекций. Прежде всего, по данной дисциплине необходимо предусмотреть введение в состав учебного плана лекций по каждой модульной единице. Лекции как традиционный способ подачи учебного материала важны в случае изучения математики, поскольку значительная часть теории математических вычислений может быть представлена в виде объяснения основных, ключевых их принципов. Однако в современных условиях традиционный формат лекции перестает быть популярным у студентов. Как показывает практика, стимулирование посещения лекций за счет начисления дополнительных баллов не решает проблемы вовлеченности студентов в образовательный процесс. Возможным решением может стать использование концепции опережающего развития и такой организации лекционного занятия, при котором планирование лекции осуществляется исходя из самостоятельной подготовки студентов в электронной образовательной среде вуза. Это соотносится с подходом опережающего обучения, строящегося на обеспечении студента соответствующими знаниями до начала обучения и установления связи занятия не только с имеющимся опытом, но и с перспективой (Цатурян, Минасян, 2021). В качестве методического приема возможно использование ранее подготовленного и адаптированного к разному уровню студенческой подготовки материала, когда студенты могут столкнуться с проблемной ситуацией, а затем, на лекции, найти на нее ответ. Важно организовывать занятия таким образом, чтобы самостоятельная работа студентов предшествовала лекции. Другим аспектом организации может стать организация обратной связи со студентами, в частности включение в лекцию интерактивных мини-заданий с использованием информационных технологий и сервисов по типу *DiaClass*. Такой подход требует не только глубокого знания математики преподавателем, но и исключительного педагогического мастерства при объяснении, а также высокого уровня адаптированности и степени освоения информационных технологий (Стрельников, Куприянова, Туров, 2023), так как, во-первых, для преодоления дефицита лекционных аудиторий может потребоваться перевод лекций в дистанционный формат, во-вторых, использование информационно-коммуникационных технологий неизбежно в случае преподавания математики, для которой характерен высокий уровень абстракций, что автоматически повышает ценность принципа наглядности, в частности активного использования визуализации.

2. Линейная алгебра и матрицы. Далее возможным представляется осуществить корректировку содержания модульных единиц. Предлагается осуществить смещение фокуса с основ дифференциального и интегрального исчисления на темы линейной алгебры и матриц. Такие изменения имеют под собой концептуальное обоснование, связанное с тем, что линейная алгебра имеет основополагающее значение для понимания алгоритмов ИИ и машинного обучения, в частности нейронных сетей. Кроме того, вопросы линейной алгебры имеют решающее значение для задач анализа данных, с которыми могут столкнуться фармацевты и менеджеры здравоохранения. В содержание модуля «Основы линейной алгебры и матриц» целесообразно включить такие темы, как введение в векторы, матрицы, определители, собственные значения и собственные векторы. Также можно предусмотреть использование следующих разновидностей задач: операции с векторами (сложение, вычитание, умножение на скаляр), операции с матрицами (сложение, вычитание, умножение), вычисление определителей матриц, решение систем линейных уравнений с использованием матриц.

3. Аналитическая геометрия. Следующее изменение обусловлено с включением в курс вопросов аналитической геометрии в рамках математического моделирования. Эта тематика напрямую связана с функционированием цифровых двойников пациентов, а также технологий медицинской визуализации. Знание основ геометрии играет ключевую роль в исследовании функциональных процессов в организме, которые основываются на геометрических моделях и графах. Примером практического применения может быть описание структуры капилляров или определения оптимального угла расположения литотриптера (медицинское оборудование, предназначенное для ударно-волновой литотрипсии с целью дробления конкрементов, патологически образующихся внутри различных органов). В содержание модуля можно включить такие темы, как системы координат, конические сечения и геометрия трехмерных пространств. Оправдано и включение следующих разновидностей задач: определение координат точек в различных системах координат (декартова, полярная, цилиндрическая и сферическая), перевод между разными системами, анализ и построение уравнений эллипсов, парабол и гипербол, выполнение геометрических преобразований (сдвиг, поворот, масштабирование) в двух- и трехмерных пространствах,

применение матричных методов для выполнения преобразований, определение координат точек в трехмерном пространстве. Необходимо продемонстрировать приложения аналитической геометрии в медицинской визуализации и моделировании отдельных органов и их систем.

4. Изменение модуля математической статистики и теории вероятностей. В современной медицине знание теории вероятности и статистики имеют решающее значение для анализа данных, клинических испытаний и правильного понимания результатов и дизайна медицинских исследований будущими медицинскими специалистами. В рамках предложенного курса целесообразно сохранить модуль «Основы теории вероятностей» с небольшими изменениями, чтобы включить больше реальных приложений теории вероятности в здравоохранении. В содержание следует включить темы, посвященные распределению вероятностей и случайным величинам. В практическую часть включаются задачи на определение и вычисление вероятностей событий в различных распределениях (биномиальное, нормальное, пуассоновское), на определение и классификацию случайных величин (дискретные и непрерывные), а также на вычисление характеристик случайных величин, построение графиков распределений. Изучение данной темы важно проиллюстрировать приложениями указанных методов в клинических испытаниях и эпидемиологии (с конкретными примерами из научной или научно-популярной литературы). Также следует сохранить модуль «Элементы математической статистики», но обновить его содержание, добавив более продвинутые статистические методы, имеющие прямое отношение к здравоохранению, а именно: описательную статистику, проверку гипотез, регрессионный анализ и визуализацию данных. Практические задания данного модуля могут включать в себя задачи на вычисление основных статистических показателей: среднее, медиана, мода, дисперсия, стандартное отклонение, проведение одно- и двухвыборочных t -тестов, тестов хи-квадрат. Аналогично важно использовать иллюстрации применения этих методов в медицинских исследованиях.

5. Дополнение модулем *Data Science*. Знакомство с инструментами и методами науки о данных становится все более важным в здравоохранении для анализа больших наборов данных, а эти инструменты и методы — математические в своем основании. В содержание могут быть включены такие темы, как основы науки о данных, предварительная обработка данных, введение в машинное обучение и тематические исследования в здравоохранении. В данном случае в практическую часть модуля следует включить задачи на определение подходящих методов анализа для различных типов медицинских данных, обзор кейсов реальных случаев обработки данных. Следует осветить такие вопросы, как обнаружение и обработка пропущенных значений в наборе данных, нормализация и стандартизация данных; проанализировать решение задачи на разработку простых моделей для оценки риска заболеваний на основе предоставленных данных. Можно включить и ознакомление с понятием корреляции и вычислением коэффициента корреляции на больших объемах данных, объяснив предварительно различия между корреляцией и каузацией.

6. Добавление модуля, посвященного непосредственно математическим основам функционирования ИИ. В данный модуль важно включить такие элементы, как общие представления о перцептроне, его структуру и функционирование, понятие о функции активации, методах классификации и кластеризации и математических основах их функционирования. Задачи могут включать в себя построение простых моделей перцептрона, иллюстрирующих сущность функции активации и подбора адекватных параметров весов. Заметим, что этот модуль уже будет более понятен студентам после знакомства с матрицами.

Рекомендованный план курса после приведенных изменений представлен в таблице 2.

Представленное содержание модулей, во-первых, соответствует текущему уровню развития информационных технологий и их математических основ, знание которых необходимо для понимания работы, во-вторых, предполагает включение реальных примеров из сферы практического здравоохранения. Выбор конкретных педагогических средств предполагает возможность визуализации преподаваемого материала и освоения собственно технологий визуализации данных самими студентами. Ранее нами показана связь между освоением технологии и самостоятельностью студентов (Ушакова, Стрельников, Каткова, Туров, 2024). Также отметим, что в современных условиях возможно привлечение такой разновидности информационных технологий, как чат-боты, построенные на применении LLM-моделей (*ChatGPT* и др.). В специальных исследованиях, описывающих опыт применения чат-бота, подчеркиваются возможности использования *ChatGPT* для преподавателей математики в части формирования объяснений, генерации примеров, проверки решения задач (Логачева, Логачев, 2023), отмечаются ее ограничения в части совершения арифметических ошибок при общем верном решении и фактологических ошибок

наряду с общим удовлетворительным качеством решения задач (Синицын, Назаровская, 2023). Следует отметить, что весь арсенал ИИ-моделей, доступных пользователям, не ограничивается исключительно общедоступными версиями бота. Построенные на открытом коде и переобученные модели теоретически могут выдавать более корректные ответы, а кроме собственно чат-ботов возможно применение мощных бесплатных программных продуктов, таких как *Wolfram Alfa*, потенциал использования которых также освещался в педагогических исследованиях (Врачинская, Парахина, Серых, 2023). Возможным представляется введение такого подхода, как решение математического примера самостоятельно и при помощи указанных информационных технологий с наглядной демонстрацией результата. В связи с этим особую важность приобретает компетенция преподавателя, который может сам продемонстрировать разницу между различными информационными технологиями, призванными автоматизировать решение математических задач и дополнить само решение объяснениями.

Таблица 2

Рекомендованное распределение часов учебного плана дисциплины «Математика»

№	Наименование модуля	Лекции	Практические занятия	Самостоятельная работа	Всего часов	Форма контроля
1	Модульная единица 1.1. Основы линейной алгебры и матриц	2	8	4	14	Контрольная работа
2	Модульная единица 1.2. Основы теории вероятностей	2	6	4	12	Контрольная работа
3	Модульная единица 1.3. Элементы математической статистики	2	6	4	12	Контрольная работа
4	Модульная единица 1.4. Аналитическая геометрия и ее приложения	2	6	4	12	Тестирование
5	Модульная единица 1.5. Введение в <i>Data Science</i> в здравоохранении	2	4	4	10	Тестирование
6	Модульная единица 1.6. Математические основы искусственного интеллекта	2	4	4	10	Тестирование
7	Зачет	–	2	–	2	Тестирование
	ИТОГО	12	36	24	72	

Следует особенно подчеркнуть значимость технологий визуализации при обучении математике в условиях временных ограничений. Во-первых, важно учитывать, что визуальная информация может восприниматься обучающимися быстрее, чем данные без иллюстраций, и в итоге вполне реально организовать занятия так, что удастся охватить весь предполагаемый рабочей программой дисциплины материал, уложившись в отведенное на это время. Во-вторых, вполне возможно, что отсутствие визуального сопровождения приведет к тому, что обучающиеся утратят всякий интерес к освоению предмета, сочтя его слишком сложным или скучным, и в итоге обучение может свестись к формальному «отбыванию» студентов на занятиях и такому же выполнению предлагаемых заданий. В-третьих, использование информационных технологий, в особенности ИКТ, а также решений на основе ИИ, может побудить обучающихся стать активными и полноценными соучастниками учебного процесса. Так, студентам можно предложить разные способы применения современных информационных технологий, включая освоение написания качественных эссе по самым разным темам, в том числе используя нейросети. Создание эссе на темы, связанные с высшей математикой, может оказаться серьезным и интересным вызовом. Также обучающихся может увлечь процесс поиска адекватных и понятных видеоматериалов по изучаемым темам, а в исключительных случаях можно ожидать, что некоторые студенты захотят и смогут создать такой видеоконтент самостоятельно. Заметим, что все указанные рекомендации вполне правомерно распространяются и на русскоязычных студентов, осваивающих математику.

Заключение. В ходе исследования была подтверждена гипотеза о результативности преподавания математики в новых условиях при использовании новых информационных технологий и адаптации процесса преподавания к новым информационным технологиям как с точки зрения содержания, так и с точки зрения избираемых средств. Роль информационных технологий в преподавании математики в медицинском вузе двойка: с одной стороны, информационные технологии являются мощным инструментом организации самого процесса преподавания данной дисциплины, с другой стороны, знание математики задает основу для понимания того, как именно эти технологии могут быть использованы уже в профессиональной деятельности будущих медицинских работников. С учетом выявленной сущности информационных технологий были сформулированы предложения по корректировке учебного плана по дисциплине «Математика» для специальности «Фармация», определен новый тематический план, предложено его наполнение практическими заданиями. Новый тематический план непосредственно связан с основами функционирования информационных технологий ИИ.

Перспективу исследования представляет оценка эффективности представленного курса и его апробация. Также важно дальнейшее обобщение опыта преподавания и разработка методических рекомендаций по использованию возможностей информационных технологий искусственного интеллекта, адресованных преподавателям математики медицинских вузов, обучающим иностранных студентов.

Список литературы

1. Абдрасулова С. Ж., Абдрасулова Ж. Ж., Абдуллаева Ж. Д. Актуальность преподавания математики в медицинском вузе // Бюллетень науки и практики. — 2022. — Т. 8, № 2. — С. 302–309.
2. Авачева Т. Г., Дмитриева М. Н., Ельцов А. В., Кривушин А. А. Информационные технологии в обучении физике и математике студентов фармацевтических специальностей // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 1 (41). — С. 114–127.
3. Врачинская Т. В., Парахина О. В., Серых А. Б. Новые реалии интеграции математического образования в вузе на педагогических направлениях подготовки в цифровую образовательную среду // Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта. Сер. «Филология, педагогика, психология». — 2023. — № 3. — С. 96–103.
4. Лебедева Л. Н. Формирование нового стиля мышления в процессе информатизации общества // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. — 2022. — № 2. — С. 168–178.
5. Логачева О. М., Логачев А. В. ChatGPT как цифровой помощник в обучении математическим дисциплинам // Актуальные вопросы образования. — 2023. — № 1. — С. 88–94.
6. Немченко О. Ю., Сыздыкова А. Б. Обучение математике в медицинском вузе как неизбежность // Методология и технология непрерывного профессионального образования. — 2024. — № 1 (17). — С. 45–52.
7. Пашенко О. И. Информационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие. — Нижневартовск : Нижневарт. гос. ун-т, 2013. — 227 с.
8. Попов Н. И., Яковлева Е. В. Методические аспекты смешанного обучения математике студентов медицинских специальностей в вузе // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 3 (57). — С. 232–252.
9. Сеницын В. Ю., Назаровская В. С. О применении Chatgpt в учебном процессе по математическим дисциплинам в вузе // Информация и образование: границы коммуникаций. — 2023. — № 15 (23). — С. 197–199.
10. Стрельников С. С., Куприянова А. И., Туров Р. С. Адаптация педагогических коммуникативных практик к условиям дистанта // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11, № 3. — URL : <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN323.pdf> (дата обращения: 21.09.2024).
11. Стрельников С. С. Электронная информационно-образовательная среда: факторы концептуализации понятия // Перспективы науки. — 2022. — № 12 (159). — С. 215–217.
12. Ушакова О. М., Стрельников С. С., Каткова А. Л., Туров Р. С. Влияние технологий визуализации на развитие самостоятельности студентов-медиков в процессе их профессиональной подготовки // Russian Journal of Education and Psychology. — 2024. — Т. 15, № 1-1. — С. 89–106.
13. Файзрахманов Т. Р. «Вычислительное мышление» как вторая грамотность в современном цифровом образовании и обществе // Электронные библиотеки. — 2023. — Т. 26, № 4. — С. 570–587.
14. Цатурян А. М., Минасян С. М. Психолого-педагогические аспекты опережающего обучения // Cross-Cultural Studies: Education and Science. — 2021. — Т. 6, № 1. — С. 95–102.
15. Яковлева Е. В. Инновационные подходы при обучении математике будущих врачей в региональном университете // Мир науки, культуры, образования. — 2022. — № 5 (96). — С. 176–181.

16. Яковлева Е. В. Обучение математике иностранных студентов в университете на основе когнитивно-визуального подхода // Вестник Вятского государственного университета. — 2020. — № 1. — С. 84–93.
17. Яковлева Е. В. Проектирование содержания дисциплины «математика» для обучения будущих врачей в вузе // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 3 (100). — С. 81–85.
18. Celik I. Exploring the Determinants of Artificial Intelligence (AI) Literacy: Digital Divide, Computational Thinking, Cognitive Absorption // *Telematics and Informatics*. — 2023. — Vol. 83. — URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0736585323000904?via%3Dihub> (accessed: 19.09.2024).

References

1. Abdrasulova S. Zh., Abdrasulova Zh. Zh., Abdullaeva Zh. D. Relevance of Teaching Mathematics in a Medical University. *Byulleten nauki i praktiki*. [Bulletin of Science and Practice]. 2022, vol. 8, iss. 2, pp. 302–309. (In Russian).
2. Avacheva T. G., Dmitrieva M. N., Yeltsov A. V., Krivushin A. A. Information Technologies in Teaching Physics and Mathematics to Students of Pharmaceutical Specialties. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and Pedagogical Search]. 2017, iss. 1 (41), pp. 114–127. (In Russian).
3. Vrachinskaya T. V., Parakhina O. V., Serykh A. B. New realities of integration of mathematical education in the university in pedagogical areas of training in the digital educational environment. *Vestnik Baltijskogo federalnogo universiteta imeni I. Kanta. Ser. "Filologiya, pedagogika, psikhologiya"*. [Bulletin of the Immanuel Kant Baltic Federal University. Series "Philology, Pedagogy, Psychology"]. 2023, iss. 3, pp. 96–103. (In Russian).
4. Lebedeva L. N. Formation of a new style of thinking in the process of informatization of society. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Bulletin of Armavir State Pedagogical University]. 2022, iss. 2, pp. 168–178. (In Russian).
5. Logacheva O. M., Logachev A. V. ChatGPT as a digital assistant in teaching mathematical disciplines. *Aktualnyye voprosy obrazovaniya*. [Current issues in education]. 2023, iss. 1, pp. 88–94. (In Russian).
6. Nemchenko O. Yu., Syzdykova A. B. Teaching mathematics in a medical university as an essential thing. *Metodologiya i tekhnologiya nepreryvnogo professionalnogo obrazovaniya*. [Methodology and technology of continuous professional education]. 2024, iss. 1 (17), pp. 45–52. (In Russian).
7. Pashchenko O. I. *Informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii: ucheb.-metod. posobiye*. [Information technologies in education: a teaching guide]. Nizhnevartovsk, Nizhnevartovsk State University, 2013, 227 p. (In Russian).
8. Popov N. I., Yakovleva E. V. Methodological aspects of blended learning of mathematics for medical students at a university. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. [Prospects of science and education]. 2022, iss. 3 (57), pp. 232–252. (In Russian).
9. Sinitsyn V. Yu., Nazarovskaya V. S. On the use of ChatGPT in the educational process in mathematical disciplines at a university. *Informatsiya i obrazovaniye: granitsy kommunikatsiy*. [Information and education: communications boundaries]. 2023, iss. 15 (23), pp. 197–199. (In Russian).
10. Strelnikov S. S., Kupriyanova A. I., Turov R. S. Adaptation of pedagogical communicative practices to distance learning conditions. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. [The World of Science. Pedagogy and Psychology]. 2023, vol. 11, iss. 3. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN323.pdf> (accessed: 21.09.2024). (In Russian).
11. Strelnikov S. S. Electronic information and educational environment: factors of conceptualization of the concept. *Perspektivy nauki*. [Prospects of Science]. 2022, iss. 12 (159), pp. 215–217. (In Russian).
12. Ushakova O. M., Strelnikov S. S., Katkova A. L., Turov R. S. Impact of visualization technologies on the development of autonomy of medical students in their professional training. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024, vol. 15, iss. 1-1, pp. 89–106. (In Russian).
13. Fayzrakhmanov T. R. "Computational thinking" as another type of literacy in modern digital education and society. *Elektronnyye biblioteki*. [Electronic Libraries]. 2023, vol. 26, iss. 4, pp. 570–587. (In Russian).
14. Tsaturyan A. M., Minasyan S. M. Psychological and pedagogical aspects of advanced learning. *Cross-Cultural Studies: Education and Science*. 2021, vol. 6, iss. 1, pp. 95–102. (In Russian).
15. Yakovleva E. V. Innovative approaches to teaching mathematics to future doctors at a regional university. *Mir nauki, kulturny, obrazovaniya*. [World of science, culture, education]. 2022, iss. 5 (96), pp. 176–181. (In Russian).
16. Yakovleva E. V. Teaching mathematics to foreign students at the university based on the cognitive-visual approach. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of Vyatka State University]. 2020, iss. 1, pp. 84–93. (In Russian).
17. Yakovleva E. V. Designing the content of the discipline "mathematics" for training future doctors at the university. *Mir nauki, kulturny, obrazovaniya*. [World of science, culture, education]. 2023, iss. 3 (100), pp. 81–85. (In Russian).
18. Celik I. Exploring the Determinants of Artificial Intelligence (AI) Literacy: Digital Divide, Computational Thinking, Cognitive Absorption. *Telematics and Informatics*. 2023, vol. 83. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0736585323000904?via%3Dihub> (accessed: 19.09.2024).

Информация об авторах

Ушакова Ольга Михайловна — кандидат философских наук, доцент кафедры медицинской информатики и биологической физики Тюменского государственного медицинского университета.

Стрельников Сергей Сергеевич — кандидат философских наук, доцент кафедры медицинской информатики и биологической физики Тюменского государственного медицинского университета.

Куприянова Ася Ильинична — кандидат филологических наук, доцент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования Тюменского государственного университета.

Information about the authors

Ushakova Olga Mikhaylovna — Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Medical Informatics and Biological Physics, Tyumen State Medical University.

Strelnikov Sergey Sergeevich — Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Medical Informatics and Biological Physics, Tyumen State Medical University.

Kupriyanova Asya Ilyinichna — Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University.

Статья поступила в редакцию 29.08.2024; одобрена после рецензирования 12.09.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 29.08.2024; approved after reviewing 12.09.2024; accepted for publication 19.09.2024.



Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 39–46.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 4 (72), pp. 39–46.

Научная статья
УДК 372.881.161.1
DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.004

О приоритетных способах толкования значения слова при обучении старшекласников и студентов с клиповым мышлением

Архипова Елена Викторовна
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
e.arkhipova@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования словесно-логического мышления у представителей молодого поколения, которому присущ, по данным исследований, особый когнитивный тип мышления, получивший название клипового.

Феномен клипового мышления как особый тип восприятия, сформировавшийся у представителей поколения Z, стал предметом исследования в разных науках. При этом его влияние на образование является наиболее актуальной проблемой в трудах психологов, педагогов, лингводидактов. Принято противопоставлять понятия «клиповое мышление» и «логическое мышление». Научные труды по данной проблематике, относящиеся к сфере образования, в большинстве своем сводятся к установлению положительных и отрицательных факторов влияния клипового мышления на обучение и поиску эффективных методов и приемов адаптации дидактических средств к новым условиям.

Между тем в оппозиции *клиповое мышление / логическое мышление* второй элемент как предмет инновационных технологий оказался на периферии научных тем, в то время как развитие словесно-логического мышления в новой парадигме образования должно выйти в авангард исследовательских задач. Статья посвящена рассмотрению вопроса о развитии понятийного (словесно-логического) мышления в ходе изучения русского языка, в частности, в процессе работы над способами толкования значения слов. Приоритетным в данном случае становится способ логического определения, направленный на выработку умения формулировать дефиниции с помощью родо-видовых понятий.

Цель статьи — проанализировать сформированность навыка давать толкование значению слов у студентов-первокурсников на основе результатов семантического опроса, определить приоритетные способы толкования для последующей разработки системы упражнений по лексикологии русского языка.

В статье описаны выявленные образовательные дефициты у выпускников школы, не владеющих способами толкования значения слов; сделаны выводы о необходимости специальной работы над умением формулировать логические определения, выделяя существенные (родовые) признаки понятия и отмечая видовые отличия. Сделан вывод о том, что работа над развитием понятийного (словесно-логического) мышления в процессе освоения значения слова и его толкования должна стать фактором противодействия негативным сторонам клипового мышления обучающихся.

Ключевые слова: русский язык, клиповое мышление (мозаичное мышление), логическое мышление, способы толкования значения слова, когнитивно-прагматический подход.

Для цитирования: Архипова Е. В. О приоритетных способах толкования значения слова при обучении старшекласников и студентов с клиповым мышлением // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 3 (71). С. 39–46. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.004.

Original article

On priority methods of interpreting the meaning of a word — for high school and college students with clip thinking

Elena Viktorovna Arkhipova

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

e.arkhipova@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article examines the current issues of the formation of verbal-logical thinking in representatives of the younger generation, which, according to research, is characterized by a special cognitive type of thinking, called clip thinking.

The phenomenon of clip thinking as a special type of perception formed in representatives of Generation Z has become a subject of research in various sciences. At the same time, its influence on education is the most pressing issue in the works of psychologists, teachers, and in linguodidactics. It is common to contrast the concepts of “clip thinking” and “logical thinking.” Scientific works in this field, related to the field of education, mostly come down to establishing the positive and negative factors of the influence of clip thinking on learning and searching for effective methods and techniques for adapting didactic tools to new conditions.

Meanwhile, in the opposition *clip thinking / logical thinking*, the second element as a subject of innovative technologies was on the periphery of scientific study, while the development of verbal and logical thinking in the new paradigm of education should be at the forefront of research tasks. The article is devoted to the consideration of the issue of the development of conceptual (verbal-logical) thinking in studying the Russian language, in particular, in the process of working on the ways of interpreting the meaning of words. In this case, the method of logical definition, aimed at developing the ability to formulate definitions with the help of generic-species concepts, becomes a priority.

The aim of the article is to analyze the formation of skills to interpret the meaning of words in fresher students on the basis of the results of semantic survey, to determine the priority ways of interpretation for the subsequent development of the system of exercises in lexicology of the Russian language.

The article describes identified educational gaps in school graduates who do not know how to interpret the meanings of words; conclusions are drawn about the need for special work on developing the ability to formulate logical definitions, highlighting the essential (generic) features of a concept and noting specific differences. It is concluded that the work on development of conceptual (verbal-logical) thinking in the process of mastering the meaning of a word and its interpretation should become a factor in counteracting the negative aspects of clip thinking in students.

Keywords: Russian language, clip thinking (mosaic thinking), logical thinking, ways of interpretation of word meanings, cognitive-pragmatic approach.

For citation: Arkhipova E. V. On priority methods of interpreting the meaning of a word — for high school and college students with clip thinking // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 4 (72), pp. 39–46. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.004.

Введение. С конца прошлого века в научной среде активно обсуждается феномен клипового мышления и проблемы, связанные с ним. Термин «клиповое мышление» используется чаще в русскоязычном сегменте гуманитарных наук, а в зарубежных трудах этот феномен чаще именуется как мозаичное мышление, фрагментарное мышление (Charouthier, 2021). Мозаичность современного научного знания и «клиповость» мышления представителей поколения Z являются истоками конфликта между реалиями информационного общества с его объемами информации, с одной стороны, и новыми задачами, стоящими перед современным образованием, — с другой (Асташова, 2021). Актуальность этой проблемы осознается нами с позиций развития логического мышления средствами родного языка на уровне общего образования в эпоху информатизации и цифровой трансформации в обществе.

Цель статьи — с помощью семантического эксперимента выявить и проанализировать у студентов-первокурсников (недавних школьников) уровень понимания современной лексики, сформированность умения толковать значение слова, а по результатам — определить приоритетные способы толкования, которым следует обучать школьников и студентов в целях развития словесно-логического мышления.

Гипотеза. Умение формулировать логическое определение как способ толкования значения слова с помощью родо-видовых понятий свидетельствует о выработке у обучающихся метапредметных универсальных действий анализа, синтеза, классификации, обобщения, фиксирует определенный уровень сформированности понятийного (словесно-логического) мышления, что является фактором преодоления негативных последствий клипового мышления при обучении русскому языку.

Методы исследования. Исследование проводилось в рамках когнитивно-прагматического подхода к решению проблемы обучения толкованию значения слова, предписывающего важность выработки умения семантизации слова приоритетными и прагматически значимыми способами. Теоретические методы применялись при анализе и обобщении трудов по когнитивной лингвистике, психологии и аксиологической лингвометодике. Эмпирические методы включали эксперимент при проведении семантического опроса, а также метод статистической обработки его результатов и методической интерпретации.

Результаты исследования. Рассмотрение особенностей клипового мышления в современных гуманитарных науках тяготеет к подчеркиванию как негативных его сторон, так и позитивных. Мы в своем исследовании учитываем этот факт (Архипова, 2019). В аспекте исследуемой проблемы мы выделили те мнения ученых — философов, психологов, педагогов, которые сводятся к трем обсуждаемым темам: риски клипового мышления и их учет в образовании (Колобаев, Морозова, Сеницына, 2023), адаптация поколения с клиповым мышлением к условиям информационного общества (Ромашина, 2014), соотношение клипового и понятийного мышления в аспекте формирования системного мышления (Колобаев, Сеницына, 2021). Общим для всех проанализированных трудов стал вывод о негативном влиянии информатизации на развитие логического мышления индивида, а именно: «Следствием этого становится упрощение мыслительной деятельности, снижение аналитического мышления. Люди, проводящие много времени в сети, испытывают трудности при выполнении таких операций, как анализ и синтез, сравнение и обобщение» (Лысак, Белов 2013, с. 262). Этот вывод определил актуальность и цель нашего исследования.

Наличие позитивных сторон в феномене клипового мышления (быстрота обработки информации, способность выполнять несколько задач одновременно и др.) вовсе не снимает существующей проблемы — недостаточной развитости логического мышления у представителей поколения Z, что накладывает свой негативный отпечаток на уровень развития речи, на текстовую деятельность обучающихся, на языковую картину мира личности в целом (Архипова, 2019). Мы не призываем заменить клиповое мышление понятийно-логическим, а исходим из положения о том, что личность может и должна развивать в себе разные типы мышления, поскольку их сочетание обеспечивает адекватную способность откликаться на вызовы эпохи информатизации.

Мы основываемся на работах последних лет, в которых, в частности, исследовались «клиповость» и «системность» мышления школьников и студентов. Так, психологами был проведен эксперимент (Поляков, Белозерова, Вершинина [и др.], 2019), где по результатам текстовой деятельности учащихся и студентов выявлялись умения распределить части текста, данные на карточках, в логической последовательности; определить смысл текста, озаглавить его и обосновать свой выбор. В представленных данных нас прежде всего заинтересовали показатели, которые не отмечены авторами исследования, но являются важными, поскольку подтверждают наши эмпирические выводы: доля учащихся, как и доля студентов, обладающих целостным (системным) мышлением, в основе которого лежит способность устанавливать логические связи явлений, во всех случаях была крайне низкой — 1,1% среди школьников и 18,4% среди студентов (Поляков, Белозерова, Вершинина [и др.], 2019, с. 136).

Словесно-логическое мышление формируется на базе языка, в частности, при овладении понятиями, выраженными в слове, поэтому нам было важно прежде всего обратиться к анализу лексикона учащихся и студентов и провести семантический эксперимент, выявляющий способность обучающихся объяснить значение предложенных в опросе слов.

Был организован эксперимент в форме семантического опроса, который проводился анонимно через интернет в программной среде *Google Forms* (Chirobocea-Tudor, 2022) с участием респондентов 17–18 лет, а именно студентов первого курса — недавних выпускников школ. В семантическом опросе приняли участие 64 респондента (студенты факультета русской филологии и национальной культуры Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина). Студенты-первокурсники ежегодно тестируются нами в первую декаду сентября, когда они еще не приступили к систематическому изучению курса лексикологии. У начинающих студентов тем самым

определяется их исходный уровень понимания семантики слов и умения дефинировать, что важно для дальнейшего обучения, а для школы эти данные ценны постольку, поскольку отражают остаточные знания и умения выпускников, что в итоге служит поводом для корректировки содержания раздела лексикологии в школе по результатам эксперимента.

Юношеский возраст реципиентов был избран как наиболее сензитивный (Донцов, Донцова, Пятаков, 2017) для развития абстрактно-логического мышления, усвоения абстрактной лексики разной степени обобщения, а также для фиксации результатов, достигнутых первокурсниками — недавними выпускниками школ — в аспекте развития их лексикона, понятийного мышления, ценностно-смысловой сферы. Именно в возрасте 17–18 лет психологи отмечают у молодежи изменения в психических познавательных процессах: «Интеллектуальное развитие выражается в тяге к обобщениям, поиску закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами. В юности (студенчестве) также активно формируется (на завершающей стадии развития данной высшей психической функции) абстрактно-логическое мышление» (Донцов, Донцова, Пятаков, 2017, с. 111).

Участникам эксперимента было предложено ответить на вопрос: «Что означает это слово?». Словник для опроса содержал 20 лексем, входящих в разные семантические и лексико-грамматические группы слов. Основу составили имена существительные: конкретные и абстрактные, имена собственные и нарицательные, относящиеся к активному и пассивному запасу лексики, а также представляющие собою исконно русские слова и заимствованные. Глаголы, прилагательные и наречия также относились к разным пластам лексической системы русского языка. В список был включен ряд слов, входящих в ядро русского языкового сознания (Бубнова, Зыкова, Красных, Уфимцева, 2017, с. 49). В данной статье мы абстрагировались от конкретного списка слов, поскольку задачей этого этапа исследования было выявление способов их толкования. Однако на последующих этапах будут подвергнуты анализу уже семантические аспекты значения каждого слова, входящего в список.

При анализе результатов опроса нами были выделены три уровня понимания значения слова и три уровня умения толковать это значение:

- смысл слова *понимает / понимает неточно / не понимает*
- толкование значения формулирует *полно / неполно / не формулирует*.

Семантический опрос фиксирует для каждого из участников один из трех уровней понимания значения слова и уровней умения толковать это значение. Там, где реципиентом дано толкование, нами фиксируется способ, а в итоге — частотность (а значит, и приоритетность) использованных участниками способов толкования.

В ходе опроса было получено 72 % верных ответов, данных разными способами толкования, что свидетельствует о понимании реципиентами значения слов списка и об умении их объяснить. Между тем процент верных ответов не может считаться достаточным, поскольку составляет менее 2/3 всех ответов. При этом неверные ответы, включая и отказы, свидетельствующие о непонимании слова или неумении объяснить значение, составили 28 % (более четверти ответов). Этот факт свидетельствует о необходимости специальной работы над способами толкования значения слов в процессе обучения русскому языку.

Отдельно были проанализированы результаты толкования имен существительных, которые коррелировали с общими результатами (коэффициент корреляции Пирсона равен 0,95). Данные по всем способам толкования, свидетельствующие о понимании участниками значения слов, а также результаты неверных толкований и отказов от ответа представлены в процентах в таблице 1.

Таблица 1

Представленность разных способов толкования
в ответах участников опроса

Способ толкования значения слов	Все слова в опросе, %	Имена существительные, %
Родо-видовой способ (логическое определение)	40	55
Синонимический способ	20	23
Описательный и/или словообразовательный	11	3
Способ образного (риторического) определения	1	1
Неверные толкования	24	16
Отказ от толкования (непонимание значения)	4	2

В значительной степени нас интересовала, согласно гипотезе данного исследования, предпочтительность выбора участниками опроса тех или иных способов, которые получили следующие показатели (рис. 1):

- родо-видовой способ (логическое определение) — 40 % всех ответов,
- синонимический способ — 20 %,
- описательный и/или словообразовательный — 11 %,
- способ образного (риторического) определения — 1 %.



Рис. 1. Результаты семантического опроса студентов 1-го курса

Участники опроса юношеского возраста уже предпочитают давать ответы в форме логического определения, однако такое умение продемонстрировали менее половины респондентов (40 %). Стремление к точности и логичности проявилось в ответах выпускников школ, поступивших на первый курс вуза, что соответствует психологическим чертам данного возраста, когда активно развивается абстрактно-логическое мышление (Донцов, Донцова, Пятаков, 2017, с. 106).

Заметим при этом, что логическое определение как толкование видового понятия с помощью родового с указанием на видовые отличия присутствует в своем классическом виде при дефинировании имен существительных (*Гаджет* — '*мобильное устройство*'). В меньшей степени это относится к глаголам (*Бежать* — '*передвигаться быстро с помощью ног*'). Остальные знаменательные части речи обычно получали толкование другими способами.

Отдельно были проанализированы способы толкования имен существительных, и результаты коррелировали с данными по всем анализируемым частям речи. Так, родо-видовой способ (логическое определение) составил 55 % толкований имен существительных, синонимический способ — 23 %, описательный и/или словообразовательный — 3 %, способ образного (риторического) определения составил 1 % толкований (рис. 2).

Мы в данном случае отметили, что описательный способ в толковании имен существительных практически не используется (3 %), поскольку студенты первого курса — недавние старшеклассники — уже выработали умения давать логические определения словам, значение которых они понимают.

Менее четверти опрошенных использовали при объяснении имен существительных синонимический способ толкования (23 %). Столь небольшой процент может свидетельствовать, с одной стороны, об отсутствии синонима у конкретного слова. С другой стороны, существует, на наш взгляд, и другая причина, связанная с сутью самих семантических отношений — гипонимии и синонимии. Синонимия и гипонимия — разные виды парадигматических семантических связей. В синонимии отсутствует иерархия понятий, в то время как при гипонимии она лежит в основе этого вида семантических отношений. Гипонимия служит для классификации и структурирования знаний в языковой картине мира. Это упрощает понимание и систематизацию информации. Синонимы же служат инструментом достижения языковой точности и стилистического разнообразия при передаче и восприятии информации. Когнитивно-прагматический аспект использования этих видов семантических связей в языке различен, зависит от речевой ситуации, от прагматической задачи в процессе коммуникации.



Рис. 2. Способы толкования значения имен существительных

В опросе перед участниками стояла задача объяснить значение слова, продемонстрировать его понимание, опираясь на знания о его семантике. При этом не стояла задача передать разные оттенки значения. И потому реципиенты стремились показать свои знания о предложенном понятии, стараясь формулировать логические определения с помощью родо-видовых семантических связей (гипонимии). И в этом родо-видовой способ толкования преобладал. Когда же этот способ «не работал», то при наличии синонима реципиент обращался к нему. Полагаем, что при когнитивно-прагматическом подходе к изучению лексики важно учитывать контекст, намерения говорящих, поскольку это влияет на толкование смысла слова в конкретной ситуации общения.

Судя по цифрам, описательный способ толкования имен существительных (3 %) для реципиентов в этом возрасте уже отошел на второй план, поскольку предложенные слова в большинстве своем были понятны участникам семантического опроса. Там же, где этот способ все-таки использовался, одновременно нередко применялся и словообразовательный способ толкования (*Современный — относящийся к сегодняшнему времени; Умный — обладающий выдающимися умственными способностями*). О рисках использования такого способа в текстах сочинений (о тавтологии) мы уже писали, подчеркивая, что обращение к морфемному составу слова важно для выработки умения толковать значение производного слова с помощью производящего с целью определить способ морфологического словообразования, то есть этот прием используется с иной прагматической целью (Архипова 2022). В случае, когда человеку необходимо самостоятельно выявить значение нового слова, он прибегает к анализу его структуры (если слово производное), а также к анализу контекста либо, наконец, обращается к толковому словарю как источнику выявления семантики незнакомого слова.

Обсуждение результатов. Итоги проведенного эксперимента приводят к методически значимому выводу: в процессе изучения лексикологии важно выработать у школьников и студентов стратегии самостоятельного выявления значения слова из контекста, из структуры слова, из лексикографических источников (из толковых словарей и энциклопедий). Вместе с тем обучающимся важно овладеть стратегией формулирования логического определения с помощью слов, обозначающих родовые и видовые понятия, что в свою очередь требует выработки метапредметных умений анализа, сравнения, классификации, обобщения при работе над значением слова. Мы рассматриваем эту методическую модель как реальную возможность противостоять негативным проявлениям клипового мышления у современных школьников и студентов.

Подчеркнем, что это направление в современной методике обучения лексикологии следует развивать в рамках когнитивно-прагматического и аксиологического подходов, которые обеспечивают внимание к социокультурным факторам, формирующим понимание значения слов у современной молодежи и отражающимся в дефинициях. Интеграция этих подходов в методической модели обучения лексикологии отвечает задачам формирования словесно-логического мышления, развития языкового сознания и ценностных ориентаций представителей поколения Z, что соответствует требованиям современных федеральных государственных образовательных стандартов.

Выводы и перспективы исследования. Результаты проведенного в ходе исследования семантического эксперимента позволили выявить приоритеты в обучении способам толкования значения слова. Таким приоритетным способом, которому следует обучать с позиций когнитивно-прагматического подхода, является родо-видовой. Когнитивный аспект подчеркивает важность развития словесно-логического мышления при выборе логического дефинирования, а прагматический аспект фокусирует внимание на предпочтительных способах толкования, которые выбрали большинство участников эксперимента, показав при этом недостаточный уровень владения родо-видовыми семантическими связями, требующими метапредметных умений анализа и обобщения. Таким образом, когнитивно-прагматический подход соответствует целям, обозначенным в требованиях к достижению метапредметных результатов по ФГОС, что подчеркивает теоретическое значение выводов эксперимента.

Новизна исследования определяется данными, подтвердившими важность специальной работы над способами толкования значения слов как фактора развития понятийного (словесно-логического) мышления обучающихся при изучении русского языка. Теоретическая значимость состоит в обосновании и подтверждении когнитивно-прагматического подхода как методологической базы исследований по методике лексикологии русского языка в эпоху информатизации.

Не менее важным практическим результатом стал обоснованный вывод о том, что выработка у обучающихся стратегий формулирования логического определения является эффективным средством противодействия негативному влиянию клипового мышления, что позволит в дальнейшем опираться на этот подход в процессе разработки системы упражнений по лексикологии.

Перспективы исследования заключаются в дальнейшем анализе данных семантического эксперимента в аспекте определения тематических групп лексики для обогащения словаря обучающихся, а также в разработке специальных упражнений, обеспечивающих формирование метапредметных логических умений у школьников и студентов с клиповым мышлением в рамках когнитивно-прагматического и аксиологического подходов к изучению лексикологии русского языка.

Список источников

1. Архипова Е. В. «Клиповое мышление» и аксиологические проблемы усвоения родной речи учащимися на уроках русского языка // Когнитивно-коммуникативный подход в обучении русскому языку и литературе в школе и вузе : сб. науч. ст. и метод. рекоменд. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. — Иваново : Иванов. гос. ун-т, 2019. — С. 7–11.
2. Архипова Е. В. Способы толкования значения слова и обучение лексикологии на уроках русского языка (когнитивно-прагматический аспект) // Психолого-педагогический поиск. — 2022. — № 2 (62). — С. 45–53. — DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.005.
3. Асташова Н. Д. Конфликт «картин мира» в современном восприятии научного знания // Революция и эволюция: модели развития в науке, культуре, социуме : тр. III Всерос. науч. конф. — М. : Рус. о-во истории и философии науки, 2021. — С. 337–340.
4. Бубнова И. А., Зыкова И. В., Красных В. В., Уфимцева Н. В. (Нео)психоллингвистика и (психо)лингвокультурология. Новые науки о человеке говорящем / под ред. В. В. Красных. — М. : Гнозис, 2017. — 387 с.
5. Донцов Д. А., Донцова М. В., Пятаков Е. О. Развитие психических познавательных процессов в наиболее восприимчивых возрастах — начиная с дошкольного возраста и заканчивая юностью (окончание) // Вестник практической психологии образования. — 2017. — Т. 14, № 4. — С. 103–114. — URL : https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n4/Dontsov_Dontsova_Dimes (дата обращения: 14.07.2024).
6. Колобаев В. К., Морозова И. К., Сеницына Т. А. Клиповое мышление у учащихся средней и высшей школы и его влияние на учебный процесс // Наукосфера. — 2023. — № 1-1. — С. 131–136.
7. Колобаев В. К., Сеницына Т. А. Понятийно-логическое мышление vs клиповое мышление // Инновации. Наука. Образование. — 2021. — № 26. — С. 1159–1164.
8. Лысак И. В., Белов Д. П. Влияние информационно-коммуникационных технологий на особенности когнитивных процессов // Известия ЮФУ. Технические науки. — 2013. — № 5 (142). — С. 256–264.
9. Поляков С. Д., Белозерова Л. А., Вершинина В. В. [и др.] «Клиповое мышление» у старшеклассников и студентов: опыт исследования // Вестник Московского университета. — Сер. 14, Психология. — 2019. — № 4. — С. 126–143. — DOI: 10.11621/vsp.2019.04.126.
10. Ромашина Е. Ю. Клиповое мышление: интеллектуальная катастрофа, механизм адаптации или новые возможности? // Известия Российской академии образования. — 2014. — № 1 (29). — С. 110–119.
11. Chapouthier G. From Living to Thinking: Mosaic Architecture // The Explosion of Life Forms. — 2021. — URL : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781119818441.ch12> (accessed: 25.09.2024). — DOI: 10.1002/9781119818441.ch12.
12. Chirobocea-Tudor O. The use of Google forms as supplementary learning material for the ESP class // Studies in Linguistics, Culture and FLT. — 2022. — Vol. 10, N 2. — Pp. 33–47.

References

1. Arkhipova E. V. “Clip Thinking” and axiological problems of acquisition of native speech in Russian language classes. *Kognitivno-kommunikativnyy podkhod v obuchenii russkomu yazyku i literature v shkole i vuze: sb. nauch. st. i metod. rekomend. po materialam Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Cognitive-Communicative Approach to Teaching Russian Language and Literature at School and University: collection of research articles and methodological recommendation based on the materials of the All-Russian scientific-practical conference]. Ivanovo, Ivanovo State University, 2019, pp. 7–11. (In Russian).
2. Arkhipova E. V. Ways of Interpreting the Meaning of a Word and Teaching Lexicology in Russian Language Lessons (Cognitive-pragmatic aspect). *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2022, iss. 2 (62), pp. 45–53. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.005. (In Russian).
3. Astashova N. D. Conflict of “world pictures” in the modern perception of scientific knowledge. *Revolutsiya i evolyutsiya: modeli razvitiya v nauke, kulture, sotsiume: tr. III Vseros. nauch. konf. Russkoye obshchestvo istorii i filosofii nauki*. [Revolution and evolution: models of development in science, culture, society: works of the III All-Russian scientific conference. Russian Society for the History and Philosophy of Science]. Moscow, Russian Society for the History and Philosophy of Science, 2021, pp. 337–340. (In Russian).
4. Bubnova I. A., Zykova I. V., Krasnykh V. V., Ufimtseva N. V. (Neo)psycholinguistics and (psycho)linguacultural studies. *Novyye nauki o cheloveke govoryashchem. Pod red. V. V. Krasnykh*. [New sciences about the speaking human. Ed. by V. V. Krasnykh]. Moscow, Gnosis, 2017, 387 p. (In Russian).
5. Dontsov D. A., Dontsova M. V., Pyatakov E. O. Development of mental cognitive processes at the most susceptible ages: from preschool age to adolescence (end). *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*. [Bulletin of Practical Psychology of Education]. 2017, vol. 14, iss. 4, pp. 103–114. Available at: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n4/Dontsov_Dontsova_Dimes (accessed: 14.07.2024). (In Russian).
6. Kolobaev V. K., Morozova I. K., Sinitsyna T. A. Clip thinking in secondary and higher school students and its influence on the educational process. *Naukosfera*. [Science sphere]. 2023, iss. 1-1, pp. 131–136. (In Russian).
7. Kolobaev V. K., Sinitsyna T. A. Clip thinking in secondary and higher school students and its influence on the educational process. *Naukosfera*. [Science sphere]. 2023, iss. 1-1, pp. 131–136. (In Russian).
8. Lysak I. V., Belov D. P. Influence of information and communication technologies on the features of cognitive processes. *Izvestiya YuFU. Tekhnicheskiye nauki*. [Bulletin of SFedU. Technical sciences]. 2013, iss. 5 (142), pp. 256–264. (In Russian).
9. Polyakov S. D., Belozerova L. A., Vershinina V. V. [et al.]. “Clip Thinking” in High School and University Students: A Research Experience. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14, Psikhologiya*. [Bulletin of Moscow University. Ser. 14, Psychology]. 2019, iss. 4, pp. 126–143. DOI: 10.11621/vsp.2019.04.126. (In Russian).
10. Romashina E. Yu. Clip Thinking: An Intellectual Catastrophe, an Adaptation Mechanism, or New Opportunities? *Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya*. [Bulletin of the Russian Academy of Education]. 2014, iss. 1 (29), pp. 110–119. (In Russian).
11. Chapouthier G. From Living to Thinking: Mosaic Architecture. *The Explosion of Life Forms*. 2021. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781119818441.ch12> (accessed: 25.09.2024). DOI: 10.1002/9781119818441.ch12.
12. Chirobocea-Tudor O. The use of Google forms as supplementary learning material for the ESP class. *Studies in Linguistics, Culture and FLT*. 2022, vol. 10, iss. 2, pp. 33–47.

Информация об авторе

Архипова Елена Викторовна — доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования, действительный член Академии педагогических и социальных наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, руководитель лаборатории лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Arkhipova Elena Viktorovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Honorary Worker of Higher Professional Education, full member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences, Professor of the Department of Russian Language and Methodology of its Teaching, Head of the Laboratory of Linguodidactics and Innovative Technologies of Russian Language Teaching, Ryazan State University for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 02.08.2024; одобрена после рецензирования 27.09.2024; принята к публикации 08.10.2024.

The article was submitted 02.08.2024; approved after reviewing 27.09.2024; accepted for publication 08.10.2024.

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 47–58.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 4 (72), pp. 47–58.

Научная статья

УДК 372.882

DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.005

Подготовка учителя к руководству текстовой деятельностью школьников в свете интегративного подхода

Богданова Елена Святославовна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

helensim@mail.ru

Аннотация. В статье обоснована значимость специальной подготовки будущего и практикующего учителя к руководству текстовой деятельностью школьников. В ходе эмпирического констатирующего исследования выявлены основные затруднения и потребности учителей и студентов в организации работы над текстовой деятельностью в свете интегративного подхода. Понимая под интегративным подходом такую образовательную стратегию, при которой в единстве осуществляется обучение трем видам текстовой деятельности и осуществляется интеграция знаний, обеспечивающая адекватность и полноту смысловосприятия и смыслопорождения, автор анализирует специфику деятельности педагога как субъекта процесса обучения, выявляет его новые задачи и требования к его подготовке. Автор предлагает в содержание обучения педагогов на уровне вузовского и постдипломного образования включить вопросы текстовой деятельности и ее диалогического характера, сущности интегративного подхода к обучению текстовой деятельности на уроках русского языка в школе, специфики текстовой (текстовоспринимающей, текстообразующей, интерпретационной) деятельности школьников, методов и приемов обучения текстовой деятельности, а также художественного и художественно-публицистического текста как дидактического материала и его методической интерпретации, педагогической интеракции как усиленного группового взаимодействия.

Ключевые слова. Текстовая деятельность, интегративный подход к обучению текстовой деятельности, текстовая деятельность на уроках русского языка, содержание подготовки учителя, педагог как субъект обучения текстовой деятельности, руководство текстовой деятельностью обучающихся, методы и приемы обучения текстовой деятельности, методическая интерпретация текста, педагогическая интеракция как средство обучения текстовой деятельности.

Для цитирования: Богданова Е. С. Подготовка учителя к руководству текстовой деятельностью школьников в свете интегративного подхода // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 47–58. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.005.

Original article

Preparing the teacher to guide textual activities of schoolchildren using an integrative approach

Elena Svyatoslavovna Bogdanova

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

helensim@mail.ru

Abstract. The article proves the importance of special training of future and practicing teachers to supervise textual activities of school students. This empirical research reveals the main difficulties and needs of teachers and students in the organization of work on textual activity using an integrative approach. We understand this approach as an educational strategy, in which the three types of textual activities are taught in integrity, ensuring adequacy and

completeness of meaning perception and meaning-making, the author analyzes the specifics of the teacher's activity as a subject of the learning process, identifies his new tasks and requirements for his training. The author proposes to include in the content of teacher training at the stages of university and postgraduate education the issues of textual activity and its dialogical nature, the essence of the integrative approach to teaching textual activity in Russian language classes at school, the specifics of textual (text-receiving, text-producing, interpretation) activity of schoolchildren, methods and techniques of teaching textual activity, as well as fiction or publicist text as didactic material and its methodological interpretation as enhanced group interaction.

Keywords: Textual activity, integrative approach to teaching textual activity, textual activity in Russian language classes, content of teacher training, lecturer training future teachers as a subject of the process of teaching textual activity, guidance of students' textual activity, methods and techniques of teaching textual activities, methodical interpretation of text, pedagogical interaction as a means of teaching textual activity.

For citation: Bogdanova E. S. Preparing the teacher to guide textual activities of schoolchildren using an integrative approach // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 4 (72), pp. 47–58. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.005.

Введение. Обучение текстовой деятельности в школе представляет собой организованный, целенаправленный, координированный процесс, обеспечивающий усвоение знаний о тексте, формирование и развитие умений воспринимать, интерпретировать и создавать текст. Результатом педагогического воздействия является личность выпускника школы, способная воспринимать, понимать, анализировать, создавать текст, обладающая диалогическим сознанием и имеющая ценностное отношение к родному языку, тексту как феномену культуры и хранителю чьего-то опыта, автору, книге, литературе.

Целями данной работы является, во-первых, анализ уровня готовности выпускников педагогического вуза, будущих учителей русского языка, и учителей-практиков к организации работы над текстовой деятельностью учащихся и, во-вторых, поиск путей формирования названной готовности в условиях вузовского образования и в системе повышения квалификации учителей.

Методология исследования определяется интегративным подходом к обучению текстовой деятельности на уроках русского языка в школе, который предполагает, что 1) обучение текстовой деятельности осуществляется в неразрывном единстве трех ее видов (текстовоспринимающая, интерпретационная и текстообразующая), 2) ведущей следует признать стратегию обучения «от текста к смыслу, от смысла к тексту», 3) в центре образовательной модели находится диалог «автор — текст — читатель — другие читатели», 4) в содержание обучения включается освоение способов актуализации, воспроизведения и восполнения знаний, полученных в ходе накопления жизненного, читательского, учебного опыта, их интеграции при осуществлении текстовой деятельности (Богданова, 2021). Именно интеграция знаний, к которой прибегает человек, осуществляющий текстовую деятельность, позволяет создать информационно насыщенный и ценный как в языковом, так и в общекультурном плане текст. Для человека, осуществляющего интерпретационную деятельность, интеграция знаний — способ осознания затекстового фона, что обеспечивает глубину, полноту, адекватность понимания текста. На фоне снижения уровня читательской культуры и активности, наблюдающейся в российском обществе, интегративный подход призван снабдить учащихся эффективными способами действий и минимизировать трудности текстовой деятельности.

Очевидно, что внедрение интегративного подхода требует от учителя решения новых, по сравнению со сложившейся школьной практикой, задач. В системе высшего профессионального педагогического образования остро стоит проблема подготовки будущих учителей русского языка, начальных классов к организации работы над авторским и собственным текстом на уроках русского языка в школе. Это же актуально и для постдипломного образования.

К **методам**, использованным в ходе исследования, отнесем теоретический анализ литературы в аспекте темы исследования, анкетирование студентов выпускных курсов, обучающихся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование», профили «Начальное образование и Английский язык», «Русский язык и Литература», методический анализ.

Степень исследованности проблемы. Лингвистическую базу исследования составили труды в области коммуникативной стилистики (Болотнова, 2007, 2009, 2011). Определенный опыт, обеспечивающий обучение анализу текста на уроках русского языка, написанию сочинений и изложений, накоплен в методике обучения русскому языку: труды Т. А. Ладыженской

(Ладыженская, 1974), М. Р. Львова (Львов, 1985), В. Н. Мещерякова (Мещеряков, 2017), Г. Н. Приступы (Приступа, 1985) и др. Теоретико-методическую основу данного исследования составили труды, отражающие традиции в области обучения текстопорождению, накопленные в русле текстоцентрического (Ипполитова, 1998), аксиологического (Дейкина, 2019) и лингво-концептоцентрического (Мишатица, 2022) подходов в методике русского языка. Готовность учителя к использованию текста как дидактического материала исследована в работе, посвященной методической интерпретации текста как профессиональному умению и инструменту учителя (Рябухина, 2017). Вопросы интеракции в системе обучения текстовой деятельности в школе исследованы в аспекте форм и методов (Богданова, 2017).

Вместе с тем и серьезные затруднения старшеклассников, которые они испытывают в интерпретации текста и написании сочинений, и анализ изменившихся социокультурных условий (цифровизация, распространенность общения в социальных сетях, снижение культуры чтения и речи и др.) позволяют утверждать, что в методической науке вопрос о путях оптимизации названного процесса не исследован до конца. При этом особую актуальность имеет подготовка учителя как организатора и руководителя данного процесса.

Основная часть. Эмпирическое исследование. Анализ готовности педагога к руководству текстовой деятельностью школьников проведен в два этапа. На первом этапе осуществлен опрос 59 студентов выпускных курсов Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина — будущих учителей русского языка, литературного чтения и литературы (2024 год). Опрос проводился тогда, когда в целом завершено изучение лингвистических и литературоведческих дисциплин, однако методическая подготовка еще не окончена. Цель данного опроса состояла в том, чтобы провести самооценку выпускниками их готовности к руководству текстовой деятельностью школьников. Опросник составлен следующим образом: сначала выявлялось отношение студентов к чтению и его частота, затем — самооценка освоенности литературы, в заключение — самооценка готовности к работе с текстом и обучению сочинениям и изложениям. На втором этапе проведено анкетирование 39 педагогов школ Рязанской области. Выявлялись, во-первых, отношение педагогов к программе курса повышения квалификации в аспекте обучения текстовой деятельности, владение понятийным аппаратом, методами обучения, а во-вторых, затруднения, которые испытывают педагоги.

Анализ результатов показал следующее.

I этап. Опрос студентов. Любят читать 74,58 % опрошенных. Частота чтения выглядит следующим образом: ежедневно читают 16,95 % студентов-выпускников, периодически — 55,93 %. Оставшиеся 10,17 % либо избегают чтения, либо читают лишь по заданию педагога (вынужденное чтение). С учетом вида профессиональной деятельности считаем эти показатели невысокими. Исследовательский интерес к уровню освоения литературы разных видов обусловлен зависимостью интерпретационных умений и методической компетентности от широты, глубины, упорядоченности читательского кругозора учителя. По мнению испытуемых, освоили способы интерпретации художественного текста очень хорошо — 20,34 %, хорошо — 69,49 %. Вероятно, эти данные являются завышенными, так как читающий нередко не осознает собственного непонимания текста. Наиболее освоенной обучающиеся считают русскую классическую литературу (ее изучение в вузе, безусловно, базируется на школьном курсе), однако даже этот вид литературы поверхностно освоили 11,87 %, глубоко — 8,47 %, оставшиеся «в основном» освоили. Менее других оказалась освоенной детская литература XIX–XX веков (поверхностно — 42,37 %, хорошо и глубоко — 57,63 %), XXI века (поверхностно — 37,29 %, хорошо и глубоко — 45,76 %). Данные по современной литературе для взрослых выглядят следующим образом: освоили хорошо и глубоко — 54,24 %, поверхностно — 38,98 %, совсем не освоили — 6,78 %. К обучению анализу текста на уроке русского языка (текстовоспринимающая и интерпретационная деятельность) готовы, по их собственному мнению, 86,44 % опрошенных, а к обучению сочинению и изложению (текстообразующая деятельность) 71,19 %.

Указанные данные свидетельствуют, что читательская и методическая подготовка выпускников педагогических специальностей, готовящихся к руководству текстовой деятельностью школьников, нуждается в совершенствовании.

II этап. Анализ данных анкетирования учителей-практиков позволил выяснить, что актуальность разработки программы повышения квалификации по проблемам обучения текстовой деятельности высока (табл. 1).

Таблица 1

Степень актуальности программы повышения квалификации учителей по проблемам обучения текстовой деятельности

Направление обучения педагогов	Уровень актуальности	Количество респондентов, %
Методика обучения восприятию и анализу текста на уроках русского языка	высокий	82,05
	средний	17,95
	низкий	0
Методика обучения интерпретации текста на уроках русского языка	высокий	82,05
	средний	17,95
	низкий	0
Методика обучения созданию собственного текста на уроках русского языка	высокий	89,74
	средний	5,13
	низкий	5,13

Итак, более 80 % опрошенных педагогов считают, что обучение методике формирования умений воспринимать, анализировать, интерпретировать, создавать текст в системе повышения квалификации для них необходимо.

В ходе анкетирования проведена самооценка педагогами уровня владения некоторыми базовыми понятиями, необходимыми для овладения методикой обучения текстовой деятельности и совершенствования методической компетенции. Данные этой самооценки содержатся в таблице 2. Результаты обобщались следующим образом: респонденты проводили самооценку по 10-балльной шкале, уровень овладения понятием рассчитывался по шкале:

- высокий — 8–10 баллов (владеет),
- средний — 5–7 баллов (имеет представление),
- низкий — 0–4 балла (не знаком / знаком поверхностно).

Таблица 2

Уровни овладения учителями понятийным аппаратом методики обучения текстовой деятельности

Понятие	Численность овладевших понятием респондентов, %			
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Не владеют
Текстовая деятельность	51,28	41,02	0	7,69
Концептоцентрическое эссе	25,64	28,20	20,51	25,64
Методическая интерпретация текста	38,46	41,02	15,38	5,13
Регулятивные структуры текста	43,59	25,64	15,38	15,38
Регистр читательского восприятия	33,33	28,20	17,95	20,51
Текстовая ошибка	43,59	28,20	20,51	7,69
Проекция текста	28,20	33,33	23,07	15,38

Наименее освоенными являются понятия «концептоцентрическое эссе», «регистр читательского восприятия», «проекция текста», но в целом и другие из указанных понятий нуждаются в уточнении.

Самооценка готовности к применению методов обучения текстовой деятельности, в том числе интерактивных, показала, что к наименее освоенным учителями-практиками относятся интерпретационный анализ текста, лингвокультурологическое исследование ассоциативно-смыслового поля концепта, снежный ком, броуновское движение, ПОПС-метод, «Аквариум», метод Джеффа, интеллект-карта. В большей степени, по мнению педагогов, у них сформирована готовность к применению социокультурного комментария, лингвистического анализа текста, дискуссии на основе прочитанного, хотя и имеется значительное количество учителей, которые не оценили уровень своего владения ими как высокий (табл. 3).

Таблица 3

Данные самооценки овладения методами обучения
и готовности их применять

Метод	Численность овладевших методом респондентов и готовых его применять, %			
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Не владеют
Интерпретационный анализ текста	23,07	61,55	15,38	0,00
Лингвистический анализ текста	71,79	20,51	7,69	0,00
Герменевтический анализ текста	17,96	38,46	10,25	33,33
Социокультурный комментарий текста	51,28	25,64	15,38	7,69
Лингвокультурологическое исследование ассоциативно-смыслового поля концепта	28,22	41,02	12,82	17,95
Концептуальный анализ текста	33,33	43,60	12,82	10,25
Фишбоун	23,08	51,28	15,38	10,25
Снежный ком	30,78	38,46	10,25	20,51
Метод Джеффа	12,82	17,95	28,22	41,02
Кейс-метод	43,35	41,02	10,25	15,38
Квест	51,28	28,22	15,38	5,13
Дискуссия на основе прочитанного	82,05	12,82	0	5,13
Броуновское движение	17,95	43,59	20,51	17,95
ПОПС-метод	10,25	30,77	17,95	41,02
АКВАРИУМ	25,64	33,33	17,95	23,07
Групповая работа с экспертной оценкой	35,89	43,59	2,56	17,95
Интеллект-карта	28,22	35,89	15,38	20,51
Ролевая игра на основе прочитанного	43,59	38,46	12,82	5,13

Перед анкетирруемыми был поставлен вопрос и о собственных затруднениях, которые они испытывают при работе над текстовой деятельностью. Полученные данные приведены в таблице 4.

Таблица 4

Данные о затруднениях педагогов при осуществлении работы
над обучением текстовой деятельности

Направления работы учителя	Уровень затруднения педагогов, %		
	высокий	средний	низкий
Обучение восприятию текста	10,25	58,97	30,77
Формирование мотивации к работе с текстом	12,82	66,66	20,51
Обучение приемам интерпретации текста	7,69	79,49	12,82
Формирование ценностного отношения к тексту, чтению, литературе	25,64	48,72	25,64
Отбор дидактического материала для формирования умений воспринимать, интерпретировать и создавать текст	33,33	53,85	12,82
Обучение отбору содержания для сочинения	12,82	53,85	33,33
Обучение оформлению логико-композиционной структуры сочинения	20,51	51,28	28,20
Обучение речевому оформлению текста сочинения	12,82	53,85	33,33
Обучение анализу проблематики текста	7,69	64,10	28,20
Обучение комментированию текста	15,38	66,66	17,95
Обучение аргументации на основе жизненного и читательского опыта	17,95	58,97	23,07
Обучение приемам корректировки текста	15,38	58,97	25,64
Использование интерактивных методов работы при обучении текстовой деятельности	12,82	51,28	35,89
Методическая интерпретация текста	17,95	61,54	20,51

Согласно самооценке учителей, наибольшие затруднения они испытывают при формировании ценностного отношения к тексту, чтению, литературе (74,6 %, из которых 25,64 % оценили уровень трудности как высокий), при отборе дидактического материала (87,18 %), при обучении оформлению логико-композиционной структуры сочинения (71,8 %), при обучении аргументации (76,93 %). Также значительные затруднения вызывают формирование мотивации к текстовой деятельности (79,49 %), обучение приемам интерпретации (87,8 %), комментированию прочитанного текста (82,05 %), приемам коррективы написанного (74,36 %) и методическая интерпретация текста (79,49 %).

С целью определения важных для педагогов теоретико-методических вопросов был предложен выбор таковых (табл. 5).

Таблица 5

Теоретико-методические вопросы, актуальные для учителей

№	Теоретико-методический вопрос	Количество педагогов, заинтересованных в осмыслении этого вопроса, %
1	Как организовать элективный курс по обучению школьников текстовой деятельности?	30,77
2	Каковы базовые принципы обучения текстовой деятельности?	20,51
3	Как происходит процесс смыслового восприятия и интерпретации текста?	25,64
4	При каких условиях школьник будет адекватно интерпретировать художественный текст?	38,46
5	Как в условиях дефицита чтения учить писать сочинения?	66,66
6	Каковы средства обучения текстовой деятельности?	20,51
7	Как применять интерактивные методы обучения при решении задач формирования умений текстовой деятельности?	33,33
8	Какие тексты следует отбирать для обучения текстовой деятельности?	25,64
9	Каковы основные трудности учащихся при интерпретации текста?	20,51
10	Как реализовать принцип соизучения языка и культуры при работе над текстом?	25,64
11	Что такое интегративно-интерактивный подход к методике формирования умений текстовой деятельности школьников?	51,28

Педагоги-практики проявили интерес к проблемам организации курса по обучению текстовой деятельности (30,77 %), условиям эффективности процесса обучения интерпретационной деятельности (38,46 %), вопросам применения интерактивных методов при обучении текстовой деятельности (33,33 %). Наибольший интерес возник к вопросу о сущности интегративного подхода к обучению текстовой деятельности (51,28 %) и обучения сочинению в условиях дефицита чтения (66,66 %).

Обобщение данных анкетирования студентов и учителей-практиков позволяет сделать следующие выводы: 1) следует признать актуальным вопрос о разработке и реализации программ вузовского и постдипломного образования, посвященных проблемам методики обучения текстовой деятельности в аспекте интегративного подхода; 2) содержание программ составят знания о понятийном аппарате, приемах мотивации читательской деятельности, о путях обучения восприятию и интерпретации текста, интеграции знаний при осуществлении текстовой деятельности; 3) в действующих программах по частным методикам должны быть усилены разделы, связанные с обучением сочинению и изложению, так как студенты невысоко оценивают свою готовность к работе над ними; 4) методические трудности у учителей возникают при обучении интерпретации и комментированию авторского текста, логико-композиционному структурированию собственного текста и коррективке написанного, поэтому данные вопросы также необходимо осветить в программах курсов; 5) учителей интересуют новые подходы к обучению текстовой деятельности, в том числе интегративный, которые могут быть эффективными в сложившихся культурно-образовательных условиях; 6) актуален и вопрос о дидактическом материале для обучения текстовой деятельности, а также о том, как методически интерпретировать текст.

Обсуждение. В образовательно-воспитательном процессе непосредственное участие принимают учитель и ученик. Творческий характер текстовой деятельности предполагает субъект-субъектные отношения педагога и обучающегося, предусматривающие их партнерство. Субъект-субъектные отношения в педагогическом общении не означают «равновесность» учителя и ученика, которых различает опыт, знания, восприятие мира, позиция (у учителя — педагогическая, у ученика — ученическая) (Александрова, 2014). Объединяет же педагога и обучающихся в рамках названных отношений то, что они в равной степени чувствуют себя субъектами, ответственными за ее результат, оба находятся на позиции активного деятеля (Солодова, 2016).

Основой субъект-субъектных отношений является диалог. Диалогическое взаимодействие в образовательном процессе предполагает отношение ко всем субъектам процесса как к самоценной уникальной личности, с ее потребностями, целями, жизненной историей, проблемами, которые достойны уважения; интерес к позиции другого и выполнение действий по достижению собственных целей с учетом коммуникативных целей и ожиданий партнера и с презумпцией ненанесения вреда ему; внимание и ценностное отношение к продукту творческой деятельности (речевому произведению); следование принципу совместного движения к цели, поиска истины.

Диалогическое взаимодействие в процессе работы над текстовой деятельностью школьников на уроке русского языка — условие успеха данного процесса. Именно в диалоге осуществляется познание авторского текста, сопоставляются читательские интерпретации, обсуждаются идеи для будущих речевых произведений. Диалогическое взаимодействие, базирующееся на уважении к личности и мнению, стимулирует мыследеятельность и речетворчество. Поэтому первое требование к учителю, осуществляющему руководство текстовой деятельностью обучающихся, состоит в том, чтобы он был способен к созданию и поддержанию диалогического взаимодействия на уроке. Средством для этого служит педагогическая интеракция и система базирующихся на ней форм и методов работы (дискуссия, снежный ком, ПОПС-метод и др.) (Богданова, 2017). Следовательно, подготовка к руководству текстовой деятельностью включает в содержание обучения педагога исследование понятий диалог, диалогическая установка, диалогическое сознание, чтение как диалог, диалог с текстом, диалог с автором, диалог с другими читателями.

Усилия педагога по организации процесса обучения текстовой деятельности в диалоговой среде при реализации интегративного подхода на уроках русского языка направлены и на следующее: 1) педагог определяет уровень сформированности умений текстовой деятельности, проводит мониторинг и оценку качества достижений учащихся; 2) исходя из требований ФГОС, из данных об уровне развития и обученности учащихся, специфики текста и приемов текстовой деятельности как объекта изучения, общедидактических и специфических принципов обучения, учитель определяет цели обучения, отбирает содержание обучения на каждом уроке, формы, методы, приемы, методические средства, дидактические материалы; 3) в рамках интегративного подхода учитель обеспечивает актуализацию энциклопедических знаний обучающихся и компенсацию недостающих, сочетает индивидуальные, групповые и коллективные формы проведения учебных занятий, применяет интерактивные методы обучения в сочетании с классическими; 4) модерирует учебные занятия и создает диалоговую среду, используя интеракцию как средство ее создания; 5) обеспечивает достижение предметных, метапредметных, личностных результатов обучения русскому языку в целом и текстовой деятельности в частности, в том числе создает условия для читательской социализации школьников; обучает приемам восприятия, интерпретации и создания текста, развивает соответствующие умения; обеспечивает интеграцию трех видов текстовой деятельности на уроках, а также интеграцию знаний при их осуществлении; организует рефлексии деятельности и результата, формирует рефлексивные умения учащихся. Эти вопросы должны найти отражение в программах специальных дисциплин, готовящих будущих учителей к руководству текстовой деятельностью школьников.

Интегративный подход к обучению текстовой деятельности определяет ряд специальных требований к учителю, определяемых сложностью феномена текста и процессом обучения текстовой деятельности. Назовем их.

1. Уровень теоретической подготовки учителя. Поскольку текст имеет сложную природу, педагогу необходимы знания из области разных наук, создающих теоретическую базу для методики обучения текстовой деятельности (филологии, педагогики, психологии, психолингвистики, герменевтики), а также научно-методическая подготовка, обеспечивающая осуществление деятельности по этим направлениям (владение понятийным аппаратом, знание закономерностей формирования умений текстовой деятельности, принципов, методов, форм обучения, роли текста как дидактического материала при изучении системы языка и речи).

2. *Уровень практической подготовки.* Учитель, организующий процесс обучения текстовой деятельности, должен демонстрировать готовность реализовать на практике методическую систему в русле интегративного подхода. Следовательно, его арсенал составляют способы модерации интерактивных занятий, ему необходимо уметь направлять деятельность ученика, поддерживать его и мотивировать активность. Среди специальных и наиболее важных методических умений учителя, обеспечивающих нахождение оптимальных путей обучения текстовой деятельности школьников, назовем умение методически интерпретировать текст (Рябухина, 2017) Методическая интерпретация текста представляет собой работу учителя с текстом, при которой выявляются его образовательно-воспитательный потенциал, «темные» места, анализ которых затруднен для учащихся, а также составляется свод заданий для обучающихся, который способствует достижению дидактической цели, то есть текст анализируется в аспекте его возможного использования в качестве дидактического материала. Кроме того, педагог должен быть способным адекватно оценить творческие работы учащихся по интерпретации авторских текстов и созданию собственных.

3. *Позиция педагога.* Интегративный подход требует диалогической позиции педагога и его ценностного отношения к ученику как партнеру по образовательно-воспитательной деятельности, к русскому языку, книге, тексту, слову, литературе, культуре.

4. *Общекультурная подготовка.* Задачи обучения текстовой деятельности требуют от педагога широкого и упорядоченного кругозора (как общего, так и читательского), значительного объема энциклопедических знаний (то есть знаний, составляющих этот кругозор), высокого уровня развития языкового чутья, интерпретационных умений, литературного и эстетического вкуса, способности создавать собственные тексты, понимать и оценивать чужие. Добавим, что педагогу необходимо уметь находить, обрабатывать, систематизировать информацию, в том числе с помощью цифровой среды.

5. *Личностные качества.* Из наиболее важных для обучения текстовой деятельности личностных качеств педагога отметим способность к эмпатии, развитый эмоциональный интеллект, чувство такта, языковой вкус.

Подготовка педагога к руководству текстовой деятельностью учащихся начинается на этапе профессионального образования. Целесообразно продолжить ее в рамках работы по повышению квалификации. Необходимо включить в содержание образования будущих учителей определенный объем теоретических знаний о тексте, его создании, восприятии, интерпретации, о приемах текстовой деятельности, о специфике текстовой деятельности школьников, а также сформировать у студентов ряд методических умений (отбирать тексты, применять методы обучения текстовой деятельности, в том числе интерактивные и др.). На этапе, когда базовые курсы современного русского языка, литературоведения, методики русского языка и литературы уже освоены студентами, в учебный план включаются специальные дисциплины, готовящие к руководству текстовой деятельностью, например «Текстовая деятельность на уроках русского языка», «Основы интерпретации текста» и т. п. Учителям-практикам предлагается модуль в структуре курса повышения квалификации, освоение которого будет способствовать совершенствованию методической компетенции учителя.

Рассмотрим содержание работы со студентами при подготовке их к руководству текстовой деятельностью обучающихся. Теоретическая подготовка будущих учителей русского языка включает освоение понятия «текстовая деятельность», ее видов, анализ комплекса умений, благодаря которым названные виды деятельности могут эффективно осуществляться. Важной составляющей работы должно стать осознание студентами теоретических основ методики работы над текстовой деятельностью (текстовоспринимающей, интерпретационной, текстообразующей). Это, в первую очередь, основные положения коммуникативной стилистики текста, комплексно анализирующей текст как форму коммуникации и явление идиостиля (Болотнова, 2009). Знакомство будущих учителей с коммуникативной стилистикой текста включает освоение знаний по трем ее основным направлениям, к которым относятся теория регулятивности, изучающая регулятивные структуры и средства текста (Болотнова, 2011), теория текстовых ассоциаций, исследующая ассоциативную природу текста, и теория смыслового развертывания текста, анализирующая процесс формирования смысла на основе представленной в тексте информации (Болотнова, 2007). Изучение этих направлений в системе высшего педагогического образования требует не только освоения знаний, но и формирования умений, связанных с филологическим, лингвистическим, интерпретационным, ценностным анализом текста, поэтому эффективная подготовка студентов требует значительного внимания к практической работе: им следует предлагать задания, обучающие определению регулятивных структур текста, обнаружению ассоциативно-смысловых цепочек и ассоциатов текста, анализу способов его смыслового развертывания.

Руководство процессом текстовой деятельности школьников требует знания психологических и психолингвистических основ восприятия и порождения речи в устной и письменной формах. Поэтому теоретическая подготовка будущих учителей к данному виду педагогической деятельности включает изучение основ психолингвистики и библиопсихологии (труды И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, Н. А. Рубакина и др.): данные о процессах восприятия и порождения речи, мотивации текстовой деятельности школьников, механизмов речи, о чтении как диалоге «автор — текст — читатель — другие читатели», о проекции текста как его отражении в сознании читающего.

Методическая подготовка будущих учителей к работе над текстовой деятельностью школьников включает следующие направления: текст как дидактический материал, критерии отбора и методическая интерпретация текста; анализ школьных программ и учебников в аспекте обучения текстовой деятельности; методы и приемы, способствующие формированию умений текстовой деятельности (самопостановка вопросов к тексту, социокультурный комментарий, интерпретационный анализ, составление смысловой схемы текста и др.).

Студенты знакомятся с требованиями к текстовой деятельности школьников, контрольно-диагностическими материалами, используемыми в школьной практике на современном этапе, изучают аналитические материалы Федерального центра педагогических измерений (Доцинский, Абрамовская, Бехтина [и др.], 2024) и региональные отчеты по всероссийским проверочным работам, итоговому сочинению по литературе, изложению и сочинению в рамках итоговой аттестации.

Важно сформировать у студентов адекватное представление о школьнике как субъекте текстовой деятельности, его возможностях и затруднениях. Поэтому на занятиях проводится анализ образцов письменных работ учащихся. В ходе учебной (педагогической, проектно-технологической) практики организуется проведение констатирующих исследований: студенты на базах школ проводят диагностические срезы, направленные на выявление уровня сформированности текстовых умений учащихся. На основе полученных данных определяются основные проблемные зоны и составляется система заданий и упражнений обучающего характера. Также студенты осваивают приемы и правила создания моделей уроков русского языка.

Следует ознакомить студентов с богатыми традициями в области обучения текстопорождению, накопленными в русле текстоцентрического (Н. А. Ипполитова и др.), аксиологического (А. Д. Дейкина и др.) и лингвоконцептоцентрического (Н. Л. Мишатина и др.) подходов в методике русского языка. Важно, чтобы будущие учителя представляли, что в условиях снижения интереса к чтению и читательской активности школьников процесс работы над текстовой деятельностью претерпевает затруднения, следовательно важно рассмотреть пути их преодоления. Как показывает практика, основные причины нежелания читать связаны с неспособностью школьника преодолеть трудности чтения, бедностью и неупорядоченностью энциклопедических знаний, неумением обобщать и интегрировать информацию, отсутствием читательского интереса. Будущие учителя должны быть готовы к преодолению этих трудностей, а именно вооружены методическими знаниями о том, каков современный школьник-читатель, как сделать чтение доступным, как с помощью методических средств помочь учащимся овладеть приемами интерпретации текста. Задача формирования читательского интереса может решаться за счет создания в коллективе детей особой атмосферы читательской активности, а способствует этому организация социально полезной деятельности, связанной с книгой и чтением, и применение интерактивных методов обучения текстовой деятельности. Значит, студенты должны овладеть интерактивными методами, в том числе дискуссией на основе прочитанного текста, организацией групповой и парной работы, проектными методиками.

Исходя из того, что сегодня в вузах обучаются студенты, не обладающие широким и упорядоченным читательским кругозором, работа по подготовке их к руководству текстовой деятельностью учащихся в школе начинается с мотивации самих будущих учителей. Чтение должно стать для них не только видом учебной деятельности, но и потребностью. Эту цель преследует как организация работы на специальных учебных дисциплинах, так и вовлечение будущих педагогов во внеаудиторную работу, связанную с чтением: посещение библиотек и встреч с авторами, участие в читательских клубах, выставках и дискуссиях на основе чтения.

Обучение будущих учителей предполагает формирование у них умений и навыков проведения научного исследования, поэтому целесообразно предлагать такие темы курсовых и выпускных квалификационных исследований, которые связаны с методикой обучения текстовой деятельности.

На этапе постдипломного образования стоит важная задача — разработать программу, которая может способствовать повышению квалификации учителей и формированию у них готовности в новых условиях планировать и осуществлять процесс обучения текстовой деятельности в русле интегративного подхода. Данная категория обучаемых нуждается в расширенной теоретической

подготовке, поэтому их необходимо ознакомить с актуальными направлениями развития методической науки в области обучения восприятию, интерпретации, анализа, создания текста.

Программа повышения квалификации учителей может включать следующие тематические блоки:

1. Текст, его признаки. Художественный и художественно-публицистический текст как дидактический материал.
2. Текстовая деятельность, ее виды. Диалогический характер текстовой деятельности. Диалог «автор — текст — читатель — другие читатели».
3. Психолингвистические основы текстовой деятельности: процессы восприятия и интерпретации текста. Осознание как способ достижения понимания. Процесс порождения текста.
4. Интегративный подход к обучению текстовой деятельности на уроках русского языка. Стратегия «От текста к смыслу, от смысла — к тексту». Интеграция знаний в процессе текстовой деятельности.
5. Текстовая компетентность, ее структура. Текстовые умения.
6. Принципы, методы и приемы обучения текстовоспринимающей, интерпретационной, текстообразующей деятельности в свете интегративного подхода.
7. Педагогическая интеракция в системе работы над текстовой деятельностью учащихся. Интерактивные методы обучения текстовой деятельности.
8. Диагностика уровня сформированности текстовой компетентности учащихся. Основные затруднения учащихся и пути их преодоления.

Обе группы обучающихся — студенты и практикующие учителя — нуждаются в совершенствовании собственных умений, связанных с интерпретацией текстов, их методической обработкой. Поэтому практическая подготовка может включать следующие виды работ:

- восприятие авторского текста, анализ текстовых структур и регулятивных средств текста;
- выделение содержательно-фактуальной, содержательно-концептуальной, подтекстовой информации (Гальперин, 2007);
- выявление потенциальных для учащихся лакун текста, определение объема фоновых знаний (лингвистических, исторических, литературоведческих и иных), необходимых для актуализации затекстового слоя и заполнения лакун;
- определение эффективных приемов интерпретации данного текста (социокультурное комментирование, визуализация, словарно-лексическая работа и др.);
- написание сочинения в жанре интерпретации авторского текста;
- проведение методической интерпретации текста с целью использования его на конкретной ступени обучения школьников для решения образовательно-воспитательной задачи и др.

Примером задания, иллюстрирующего работу над текстом при подготовке студентов 4-го курса к руководству текстовой деятельностью учащихся, может служить следующее.

Задание. Предлагается фрагмент романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина» (Ч. 1, глава III, абзацы 1–4).

Прочитайте текст Л. Н. Толстого и проанализируйте его по вопросам.

Ответьте на вопросы.

1. О каких предметах, не используемых ныне, упоминает автор?
2. Как называются слова, обозначающие названия этих предметов?
3. Найдите слово, которое в современном языке не склоняется. Почему его склоняет автор?
4. К какому разряду слов вы отнесете лексему «присутствие»? Что это слово обозначает?
5. У какого слова непривычный для читателя XXI века морфемный состав? Что изменилось сегодня?
6. Почему утренняя газета «сырая»?
7. Говорим ли мы сейчас: «держалось большинство», «прыснул духами» (о мужчине)? Какие выражения пришли на смену данным?
8. Что о жизни языка стало предметом размышлений, благодаря тексту Л. Н. Толстого?
9. Как язык (а он является частью культуры) связан с жизнью общества?
10. Как художественные тексты сохраняют память о жизни языка?

Выполните задание. Определите, каким образом можно использовать этот текст как дидактический материал при изучении вопросов исторической изменчивости русского языка, роли понимания слова в интерпретации текста, затекста на уроке русского языка в 10 классе. Какие методы и приемы Вы будете использовать? Как проведете работу по интеграции знаний из области лингвистики, истории, культуры для облегчения интерпретации текста?

Выводы. Таким образом, в сложившейся практике обучения будущих учителей и постдипломном образовании наблюдаются пробелы в аспекте подготовки педагога к руководству текстовой деятельностью школьников. Сами обучающиеся (студенты и учителя-практики) в процессе самооценки говорят о недостаточности как читательской, так и методической подготовки. Разрешить проблему можно за счет специальных курсов, которые расширяют и углубляют специальные знания о тексте и текстовой деятельности, диалоге, приемах и способах восприятия, интерпретации, создания текста на уроках русского языка, о содержании, формах, методах обучения текстовой деятельности в русле интегративного подхода. В ходе прохождения данных курсов в системе вузовской подготовки и постдипломного образования обучающиеся осваивают способы интеграции знаний, применения педагогической интеракции как средства формирования диалогической образовательной среды, а также методическую интерпретацию текста.

Список источников

1. Александрова И. Н. Субъект-субъектные отношения в педагогическом общении // Проблемы школьного и дошкольного образования : материалы V регион. науч.-практ. семинара «Достижения науки и практики — в деятельность образовательных учреждений». — 2014. — С. 136.
2. Богданова Е. С. Интерактивные методы обучения текстовой деятельности. — М. : Неолит, 2017. — 188 с.
3. Богданова Е. С. Система обучения текстовой деятельности на уроках русского языка в старших классах средней школы: интегративный подход : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2021. — 518 с.
4. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста : слов.-тезаурус. — М. : Флинта : Наука, 2009. — 384 с.
5. Болотнова Н. С. О методике изучения ассоциативного слоя художественного концепта в тексте // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2007. — № 2 (65). — С. 74–79.
6. Болотнова Н. С. О типологии регулятивных структур в тексте как форме коммуникации // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2011. — № 3 (105). — С. 34–40.
7. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — 5-е изд., стереотип. — М. : КомКнига, 2007. — 144 с.
8. Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2019. — 212 с.
9. Дощинский Р. А., Абрамовская Л. Н., Бехтина Н. В., Крайник О. М., Соловьева Т. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2024 года по русскому языку // ФИПИ : сайт. — 2024. — URL : http://www.fipi.ru/documents?field_uesar_tid=4&term_node_tid_depth=All&field_discipline_tid=23 (дата обращения: 20.09.2024).
10. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе : учеб. пособие. — М. : Флинта : Наука, 1998. — 176 с.
11. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. — М. : Педагогика, 1974. — 254 с.
12. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников : пособие для учителя. — 2-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 1985. — 176 с.
13. Мещеряков В. Н. Жанры школьных сочинений. Теория и практика написания : учеб.-метод. пособие. — 5-е изд., перераб. — М. : Флинта, 2017. — 327 с.
14. Мишатина Н. Л. Методическая лингвоконцептология: новые идеи и антропопрактики. — СПб. : Книжный дом, 2022. — 304 с.
15. Приступа Г. Н. Развитие речи учащихся : метод. пособие. — М. : Высшая школа, 1985. — 63 с.
16. Рябухина Е. А. Методическая интерпретация текста как способ контроля профессиональной компетентности будущего учителя русского языка // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка : коллект. моногр. — М. : Спутник +, 2017. — С. 362–370.
17. Солодова Е. А. Воспитание патриотизма как реализация субъект-субъектных отношений // Человеческий капитал. — 2016. — № 5 (89). — С. 6–8.

References

1. Aleksandrova I. N. Subject-subject relations in pedagogical communication. *Problemy shkolnogo i doshkolnogo obrazovaniya: materialy V region. nauch.-prakt. seminar "Dostizheniya nauki i praktiki — v deyatelnost obrazovatelnykh uchrezhdeniy"*. [Problems of school and preschool education: materials of the V regional scientific-practical seminar "Achievements of science and practice for activities of educational institutions"]. 2014, pp. 136. (In Russian).
2. Bogdanova E. S. *Interaktivnyye metody obucheniya tekstovoy deyatelnosti*. [Interactive methods of teaching text activity]. Moscow, Neolit, 2017, 188 p. (In Russian).

3. Bogdanova E. S. *Sistema obucheniya tekstovoy deyatel'nosti na urokakh russkogo yazyka v starshikh klassakh sredney shkoly: integrativnyy podkhod: dis. ... d-ra ped. nauk.* [The system of teaching text activity in Russian language lessons in high school: an integrative approach: dissertation ... of Doctor of Pedagogy]. Moscow, 2021, 518 p. (In Russian).
4. Bolotnova N. S. *Kommunikativnaya stilistika teksta: slov.-tezaurus.* [Communicative stylistics of the text: a thesaurus dictionary]. Moscow, Flinta, Nauka, 2009, 384 p. (In Russian).
5. Bolotnova N. S. On the Methodology of Studying the Associative Layer of an Artistic Concept in a Text. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2007, iss. 2 (65), pp. 74–79. (In Russian).
6. Bolotnova N. S. On the Typology of Regulatory Structures in a Text as a Form of Communication. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2011, iss. 3 (105), pp. 34–40. (In Russian).
7. Galperin I. R. *Tekst kak obyekt lingvisticheskogo issledovaniya.* [Text as an object of linguistic research]. Moscow, KomKniga, 2007, 144 p. (In Russian).
8. Deykina A. D. *Aksiologicheskaya metodika prepodavaniya russkogo yazyka.* [Axiological methods of teaching Russian]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2019, 212 p. (In Russian).
9. Doshchinsky R. A., Abramovskaya L. N., Bekhtina N. V., Kraynik O. M., Solovyova T. V. Methodical recommendations for teachers, based on analysis of typical mistakes of participants in the 2024 Unified State Exam in Russian. *FIFI: sayt.* [FIFI: website]. 2024. Available at: http://www.fipi.ru/documents?field_yesar_tid=4&term_node_tid_depth=All&field_discipline_tid=23 (accessed: 20.09.2024). (In Russian).
10. Ippolitova N. A. *Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazyku v shkole: ucheb. posobiye.* [Text in the system of teaching Russian at school: teaching guide]. Moscow, Flinta, Nauka, 1998, 176 p. (In Russian).
11. Ladyzhenskaya T. A. *Sistema raboty po razvitiyu svyaznoy ustnoy rechi uchashchikhsya.* [System of work on the development of coherent oral speech of students]. Moscow, Pedagogika, 1974, 254 p. (In Russian).
12. Lvov M. R. *Metodika razvitiya rechi mladshikh shkolnikov: posobiye dlya uchiteleya.* [Methodology for the development of speech of younger students: a manual for a teacher]. Moscow, Prosveshcheniye, 1985, 176 p. (In Russian).
13. Meshcheryakov V. N. *Zhanry shkolnykh sochineniy. Teoriya i praktika napisaniya: ucheb.-metod. posobiye.* [Genres of school essays. Theory and practice of writing: teaching aid]. Moscow, Flinta, 2017, 327 p. (In Russian).
14. Mishatina N. L. *Metodicheskaya lingvokontseptologiya: novyye idei i antropopraktiki.* [Methodical linguoconceptology: new ideas and anthropopractices]. St. Petersburg, Knizhny Dom, 2022, 304 p. (In Russian).
15. Pristupa G. N. *Razvitiye rechi uchashchikhsya: metod. posobiye.* [Speech development of students: methodological manual]. Moscow, Vysshaya shkola, 1985, 63 p. (In Russian).
16. Ryabukhina E. A. *Methodological interpretation of the text as a way to control the professional competence of a future teacher of the Russian language. Sovremennyye tendentsii v razvitiy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka: kollekt. monogr.* [Modern trends in the development of methods of teaching the Russian language: collective monograph]. Moscow, Sputnik +, 2017, pp. 362–370. (In Russian).
17. Solodova E. A. Teaching patriotism as implementation of subject-subject relations. *Chelovecheskiy kapital.* [Human capital]. 2016, iss. 5 (89), pp. 6–8. (In Russian).

Информация об авторе

Богданова Елена Святославовна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методик их преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Bogdanova Elena Svyatoslavovna — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Humanities and Natural Science Disciplines and Methods of Teaching at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 26.08.2024; одобрена после рецензирования 15.09.2024; принята к публикации 15.10.2024.

The article was submitted 26.08.2024; approved after reviewing 15.09.2024; accepted for publication 15.10.2024.

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 59–66.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 4 (72), pp. 59–66.

Научная статья
УДК 355.23
DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.006

Концептуальные основы разработки и внедрения единой информационной площадки для обучения боевым приемам борьбы в системе образовательных организаций МВД России

Волков Александр Николаевич
Нижегородская Академия МВД России
Нижний Новгород, Россия
wolkow.70@mail.ru

Кузнецов Сергей Вячеславович
Нижегородская Академия МВД России
Нижний Новгород, Россия
wolf@namvd.nnov.ru

Козицын Алексей Леонидович
Нижегородская Академия МВД России
Нижний Новгород, Россия
aleksei2205@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируется вопрос о создании во всех образовательных учреждениях системы Министерства внутренних дел России единой образовательной площадки, которая будет способствовать повышению общего уровня профессиональной подготовки кадров и эффективному использованию боевых приемов борьбы в реальных условиях оперативно-служебной деятельности. Авторами предлагается в данную централизованную multifunctional площадку включить следующие разделы: единую базу учебных материалов, систему дистанционного обучения, личные кабинеты и адаптивное обучение, аналитический модуль, технологии виртуальной и дополнительной реальности, библиотеку лучших практик и методик, которые помогут в стандартизации обучения курсантов боевым приемам борьбы, предоставят наглядность, обеспечат общедоступность и повысят вовлеченность обучающихся. Для преподавателей площадка откроет новые возможности для развития методик обучения с использованием современных технологий. Реализация концепции единой информационной площадки потребует комплексного подхода, который будет включать десять последовательных этапов. Внедрение единой информационной площадки позволит Министерству внутренних дел России обеспечить рост уровня профессиональных навыков и умений сотрудников и их соответствие современным вызовам, а в результате — повысить эффективность правоохранительной деятельности.

Ключевые слова: образовательный процесс, централизованная образовательная площадка, органы внутренних дел, подготовка курсантов, специальные боевые приемы борьбы.

Для цитирования: Волков А. Н., Кузнецов С. В., Козицын А. Л. Концептуальные основы разработки и внедрения единой информационной площадки для обучения боевым приемам борьбы в системе образовательных организаций МВД России // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 59–66. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.006.

Original article

Conceptual basis for development and implementation of a unified information platform for training in combat fighting techniques in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Aleksander Nikolayevich Volkov
Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Nizhny Novgorod, Russia
wolkow.70@mail.ru

Sergey Vyacheslavovich Kuznetsov

Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Nizhny Novgorod, Russia

wolf@namvd.nnov.ru

Alexey Leonidovich Kozitsyn

Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Nizhny Novgorod, Russia

aleksei2205@yandex.ru

Abstract. The article analyzes the issue of creating a single educational platform in all educational institutions of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia, which will contribute to improving the overall level of professional training of the contingent and effective use of combat fighting techniques in real conditions of operational and service activities. The authors suggest that this centralized multifunctional platform should include the following components: a unified database of training materials, a distance learning system, personal offices and adaptive learning, an analytical module, technologies of virtual and augmented reality, a library of best practices and techniques that will help standardize the training of cadets in combat fighting techniques, provide visibility, ensure public accessibility and increase the involvement of students. For the lecturers, the platform will open new opportunities in development of teaching methods using modern technologies. The implementation of the unified information platform will require a comprehensive approach, which will include ten consecutive stages. The launch of the unified platform will allow the Ministry of Internal Affairs of Russia to ensure the growth of the level of professional skills and abilities of employees and their compliance with modern challenges, and as a result, to increase the efficiency of law enforcement activities.

Keywords: educational process, centralized educational platform, bodies of internal affairs, training of cadets, special combat fighting techniques.

For citation: Volkov A. N., Kuznetsov S. V., Kozitsyn A. L. Conceptual basis for development and implementation of a unified information platform for training in combat fighting techniques in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 4 (72), pp. 59–66. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.006.

Введение. В настоящее время в практической деятельности сотрудники правоохранительных органов часто сталкиваются с ситуациями, в которых возникает необходимость правомерного применения физической силы, а именно боевых приемов борьбы. Умение грамотно и эффективно использовать эти приемы является неотъемлемой частью профессиональной подготовки личного состава МВД России (Ворончихин, 2017).

Традиционно обучение боевым приемам борьбы в системе МВД России проводилось преимущественно практическими методами под руководством опытных инструкторов или преподавателей. Однако в условиях стремительного развития информационных технологий и процессов цифровизации современное общество предъявляет новые требования к различным образовательным процессам, включая подготовку кадров для правоохранительных органов (Маздогова, Марьина, 2023).

Создание централизованной образовательной площадки обеспечит унификацию подходов и стандартизацию обучения во всех образовательных организациях системы МВД России (далее — вузы МВД России). Это повысит общий уровень профессиональной подготовки будущих сотрудников и позволит им эффективнее применять боевые приемы борьбы в реальных условиях оперативно-служебной деятельности (Байдаев, 2021).

Внедрение единой информационной площадки для обучения боевым приемам борьбы способно вывести этот процесс на качественно новый уровень. Использование интерактивных мультимедийных материалов, виртуальной реальности, симуляторов и других инновационных решений позволит сделать обучение более наглядным, вовлекающим и адаптированным к индивидуальным особенностям каждого обучаемого (далее — курсанта) (Полевода, Иваницкий, Миканович [и др.], 2022). Актуально это и для обеспечения послевузовского образования. Каждый сотрудник правоохранительной сферы минимум один раз в пять лет обязан проходить обучение по дополнительной образовательной программе повышения квалификации. В этом случае информационная площадка откроет новые возможности для непрерывного совершенствования

навыков, а также для дальнейшего внедрения передовых технологий, таких как технологии искусственного разума, в образовательный процесс (Видова, Романова, 2023). Таким образом, разработка и внедрение единой информационной площадки является актуальной и перспективной задачей, решение которой позволит повысить эффективность профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел.

Целью нашего исследования является разработка концепции единой информационной площадки для обучения боевым приемам борьбы в системе вузов Министерства внутренних дел России.

Гипотезы. Внедрение единой информационной площадки позволит комплексно решить ряд основных проблем, стоящих перед современной системой обучения боевым приемам борьбы в вузах МВД России, таких как ограниченные возможности используемых традиционных методов обучения, различия в методиках и подходах к процессу обучения в различных вузах МВД России, ограниченный доступ к учебным материалам, сложности с индивидуализацией обучения, объективность оценки умений и навыков владения боевыми приемами борьбы, а также ограниченные возможности непрерывного совершенствования и поддержания на должном уровне навыков владения боевыми приемами борьбы.

Методики исследования. В процессе изучения были использованы методы теоретического анализа психолого-педагогической литературы и нормативно-правовых документов, моделирования, организационно-управленческого проектирования.

Обсуждение основных результатов. В основу разработки концепции единой информационной площадки лег анализ ключевых проблем, стоящих перед современной системой обучения боевым приемам борьбы в вузах МВД России, решению чего будет способствовать создание единой информационной площадки.

Первая из проблем — ограниченные возможности используемых традиционных методов обучения. Классические практические занятия с преподавателем были и останутся основой подготовки, однако имеют ряд недостатков. Они требуют значительных временных и ресурсных затрат, ограничены в возможностях индивидуализации обучения и визуализации учебного материала (Ардашкин, 2018). Кроме того, существует определенный разрыв между обучением в контролируемой среде и применением навыков в реальных условиях.

Вторая проблема, на решение которой будет направлено создание единой информационной площадки, — существующие различия в методиках и подходах к процессу обучения в различных вузах МВД России. Это приводит к неравномерному уровню подготовки сотрудников и затрудняет их взаимодействие в дальнейшем (Булгаков, 2022).

Третья проблема — ограниченный доступ к учебным материалам. В настоящее время курсанты имеют доступ к учебным пособиям и видеоматериалам преимущественно во время практических занятий. Это снижает эффективность самостоятельной подготовки, повторения пройденного и изучения пропущенного учебного материала (Итинсон, Чиркова, 2021).

Четвертая проблема — сложности с индивидуализацией обучения. Групповой характер практических учебных занятий по дисциплине «Физическая подготовка» приводит к трудностям в адаптации обучения к индивидуальным особенностям и темпу усвоения материала каждым курсантом. Это прогнозируемо ведет к снижению эффективности учебного процесса (Мещерякова, Дедик, Боброва, 2022).

Пятая проблема, которая могла бы быть решена в рамках единой информационной площадки, — объективная оценка умений и навыков владения боевыми приемами борьбы. Существующие методы оценки часто основаны на субъективном мнении преподавателя и не всегда могут адекватно отразить реальный уровень владения боевыми приемами в условиях, приближенных к оперативно-служебной деятельности.

Шестая проблема связана с ограниченными возможностями непрерывного совершенствования и поддержания на должном уровне навыков владения боевыми приемами борьбы. Практически всегда после окончания вуза МВД России сотрудникам сложно в ходе службы поддерживать и развивать эти навыки, в первую очередь, из-за дефицита учебного времени, отведенного на физическую подготовку.

Создание единой информационной площадки позволит комплексно подойти к решению обозначенных проблем, обеспечив стандартизацию обучения, расширение доступа к материалам, возможности индивидуализации и объективной оценки, а также непрерывное совершенствование навыков (Шустров, Смертин, Земнухов, 2023).

Концепция единой информационной площадки для изучения боевых приемов борьбы в образовательных учреждениях МВД России подразумевает формирование централизованной мультифункциональной площадки, интегрирующей в себе разнообразные инструменты и ресурсы для результативной подготовки курсантов (Иванова, Фомина, Черваков, 2022).

На рисунке представлены основные компоненты концепции единой информационной площадки.



Рис. Основные компоненты концепции единой информационной площадки

Единая информационная площадка будет интегрирована с существующими учебными программами и методиками, обеспечивая гармоничное дополнение, а не замену. Доступ к площадке получают как курсанты, так и действующие сотрудники практических подразделений для непрерывного повышения квалификации (Атаманчук, 2013; Ардашкин, Суровцев, 2019).

Внедрение такой комплексной системы позволит стандартизировать и унифицировать обучение боевым приемам борьбы, повысить его эффективность, наглядность и вовлеченность обучающихся. Более того, площадка откроет новые возможности для развития методик преподавания с использованием передовых технологий (Коберман, Поляков, Манько, Орешников, 2021).

Концепция реализации единой информационной площадки для изучения боевых приемов борьбы в системе вузов МВД России потребует комплексного подхода и будет включать десять этапов.

1-й этап — создание рабочей группы и проектного офиса. Он предполагает формирование команды из сотрудников правоохранительных органов, ИТ-специалистов, методистов и ведущих преподавателей. В рамках этого этапа будет осуществляться разработка детального технического задания и дорожной карты проекта, распределение ролей, ответственности и ресурсов.

2-й этап — развертывание ИТ-инфраструктуры: проектирование и создание защищенной облачной платформы, на которой будет размещена площадка; интеграция с существующими информационными системами МВД России; обеспечение масштабируемости и отказоустойчивости.

3-й этап — разработка контента и наполнение базы данных. Предполагается создание видеоуроков и 3D-моделей с привлечением лучших преподавателей; оцифровка и структурирование учебных материалов; формирование банка тестовых заданий и ситуационных задач.

4-й этап — создание системы дистанционного обучения. На этом этапе осуществляется разработка интерфейса и функционала личных кабинетов, внедрение инструментов для онлайн-обучения и консультаций, интеграция тренажеров и симуляторов.

5-й этап — внедрение технологий виртуальной и дополненной реальности: моделирование реалистичных сценариев в виртуальной среде, разработка приложений дополненной реальности, тестирование и отладка взаимодействия с VR/AR-устройствами.

6-й этап — развертывание аналитического модуля. Осуществляется интеграция с системами сбора данных о результатах обучения, разработка алгоритмов анализа и визуализации данных, формирование механизмов обратной связи для корректировки программ.

7-й этап — пилотное внедрение и тестирование, предполагающее апробацию платформы в отдельных вузах МВД России, сбор отзывов и предложений от курсантов и преподавателей, доработка функционала на основе обратной связи.

8-й этап — обучение педагогического состава. В рамках этого этапа организуются курсы повышения квалификации, осуществляется разработка методических рекомендаций по работе с платформой, а также формируется сообщество пользователей для обмена опытом.

9-й этап — предполагает поэтапное развертывание платформы во всех вузах и отделах профессиональной подготовки МВД России.

10-й этап — непрерывное развитие и модернизация, регулярное обновление контента и методик, мониторинг новых технологических трендов, планирование дальнейших улучшений на основе отзывов и аналитики.

Выводы и перспективы научных исследований. Внедрение единой информационной площадки для изучения боевых приемов борьбы в системе вузов МВД России является сложной, но крайне необходимой задачей, решение которой позволит вывести процесс подготовки сотрудников правоохранительных органов на качественно новый уровень.

Создание централизованной мультифункциональной площадки, объединяющей современные информационные технологии, такие как интерактивный контент, виртуальная и дополненная реальность, системы дистанционного обучения и аналитические инструменты, принесет ряд существенных преимуществ. Во-первых, это обеспечит стандартизацию и унификацию методик обучения во всех вузах МВД России, повышая общий уровень подготовки курсантов. Во-вторых, расширятся возможности для индивидуализации обучения с учетом личных особенностей и потребностей каждого обучающегося. В-третьих, повысится уровень наглядности и вовлеченности курсантов за счет использования интерактивных мультимедийных материалов и технологий виртуальной реальности.

Кроме того, площадка обеспечит круглосуточный удобный доступ к учебным ресурсам, возможность дистанционного обучения и самостоятельной подготовки. Также будут внедрены объективные методы оценки навыков владения боевыми приемами борьбы на основе данных аналитического модуля, созданы условия для непрерывного совершенствования и повышения квалификации действующих сотрудников полиции. В долгосрочной перспективе ожидается оптимизация использования ресурсов и сокращение затрат на обучение.

Помимо прочего, проект открывает новые возможности для развития методик преподавания с применением передовых технологий, таких как искусственный интеллект. Вместе с тем его реализация потребует серьезных первоначальных инвестиций.

Внедрение современных информационных технологий в процесс обучения боевым приемам борьбы является неизбежным требованием времени. Создание единой информационной площадки позволит МВД России обеспечить высокий уровень классификации сотрудников, соответствующий современным вызовам.

Создание централизованной мультифункциональной площадки, объединяющей современные цифровые технологии, обеспечит стандартизацию и унификацию методик обучения, увеличит возможности для индивидуализации процесса обучения, повысит визуализацию и вовлеченность курсантов, а также создаст условия для непрерывного совершенствования и повышения квалификации действующих сотрудников полиции.

Перспективы исследований заключаются в создании детальной проектной документации, проведении пилотного внедрения и оценки эффективности единой информационной площадки для обучения боевым приемам борьбы в системе вузов Министерства внутренних дел России.

Список источников

1. Ардашкин И. Б. К вопросу о визуализации знания и информации: роль смарт-технологий // *Праксема. Проблемы визуальной семиотики*. — 2018. — № 4 (18). — С. 12–48. — DOI: 10.23951/2312-7899-2018-4-12-48.
2. Ардашкин И. Б., Суровцев В. А. К вопросу об эпистемологии смарт-технологий и их визуализации: ведет ли смарт-образование к смарт-эпистемологии? // *Праксема. Проблемы визуальной семиотики*. — 2019. — № 4 (22). — С. 9–35. — DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-9-35.
3. Атаманчук Ю. Н. Влияние информационных технологий на формирование профессиональных навыков студентов — управленцев в сфере образования // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. «Педагогика, психология»*. — 2013. — № 2 (13). — С. 37–40.
4. Байдаев М. М. Повышение эффективности профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации в условиях электронной информационно-образовательной среды // *Ученые записки университета Лесгафта*. — 2021. — № 11 (201). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-effektivnosti-professionalnoy-podgotovki-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del-rossiyskoy-federatsii-v-usloviyah> (дата обращения: 22.06.2024).
5. Булгаков В. В. Исследование отношения курсантов и преподавателей к образовательному процессу в вузе МЧС // *Вестник Мининского университета*. — 2022. — № 1 (38). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-otnosheniya-kursantov-i-prepodavateley-k-obrazovatelnomu-protsessu-v-vuze-mchs> (дата обращения: 22.06.2024).
6. Видова Т. А., Романова И. Н. Возможности применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе // *Образовательные ресурсы и технологии*. — 2023. — № 1 (42). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 22.07.2023).
7. Ворончихин Д. В. Использование информационных технологий в методике обучения боевым приемам борьбы курсантов и слушателей Нижегородской академии МВД России // *Концепт*. — 2017. — Т. 36. — С. 16–19. — URL : <http://e-koncept.ru/2017/771204.htm> (дата обращения: 22.06.2024).
8. Иванова Д. С., Фомина Н. А., Черваков Н. Н. Цифровая трансформация образования на основе метода проектов // *Психолого-педагогический поиск*. — 2022. — № 1 (61). — С. 72–82. — DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.007.
9. Итинсон К. С., Чиркова В. М. Обзор платформ электронного обучения: инструменты, преимущества, недостатки // *Балтийский гуманитарный журнал*. — 2021. — № 3 (36). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-platform-elektronного-obucheniya-instrumenty-preimuschestva-nedostatki> (дата обращения: 22.06.2024).
10. Коберман А. Е., Поляков А. И., Манько Н. П., Орешников К. Н. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе военного учебного центра // *Психолого-педагогический поиск*. — 2021. — № 2 (58). — С. 69–77. — DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.006.
11. Маздогова З. З., Марьина Н. Н. Направления цифровизации образовательного процесса в образовательных учреждениях МВД России // *Журнал прикладных исследований*. — 2023. — № 3. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/napravleniya-tsifrovizatsii-obrazovatelного-protsessa-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-mvd-rossii> (дата обращения: 22.06.2024).
12. Мещерякова Е. И., Дедик Н. А., Боброва Р. Ю. Военно-профессиональные компетенции: понятие и структура // *Воздушно-космические силы. Теория и практика*. — 2022. — № 21. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/voenno-professionalnye-kompetentsii-ponyatie-i-struktura> (дата обращения: 22.06.2024).
13. Полевода И. И., Иваницкий А. Г., Миканович А. С. [и др.]. Технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе // *Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси*. — 2022. — № 1. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-virtualnoy-i-dopolnennoy-realnosti-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 22.07.2024).
14. Шустров А. С., Смертин И. В., Земнухов Е. С. Цифровая трансформация образования: ключевые проблемы и пути их решения // *Психолого-педагогический поиск*. — 2023. — № 1 (65). — С. 71–78. — DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.009.

References

1. Ardashkin I. B. To the question of visualization of knowledge and information: the role of smart technologies. *Praksema. Problemy vizualnoy semiotiki*. [Praxema. Problems of visual semiotics]. 2018, iss. 4 (18), pp. 12–48. DOI: 10.23951/2312-7899-2018-4-12-48. (In Russian).

2. Ardashkin I. B., Surovtsev V. A. On the issue of epistemology of smart technologies and their visualization: does smart education lead to smart epistemology? *Praksema. Problemy vizualnoy semiotiki*. [Praxema. Problems of visual semiotics]. 2019, iss. 4 (22), pp. 9–35. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-9-35. (In Russian).
3. Atamanchuk Yu. N. Impact of Information Technologies on Formation of Professional Skills of Students — Education Managers. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. "Pedagogika, psikhologiya"*. [Vector of Science of Togliatti State University. Series: "Pedagogy, Psychology"]. 2013, iss. 2 (13), pp. 37–40. (In Russian).
4. Baydaev M. M. Improving the Efficiency of Professional Training of Employees of Internal Affairs Bodies of the Russian Federation in the Context of the Electronic Information and Educational Environment. *Uchenyye zapiski universiteta Lesgafta*. [Scientific Notes of Lesgaft University]. 2021, iss. 11 (201). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-effektivnosti-professionalnoy-podgotovki-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del-rossiyskoy-federatsii-v-usloviyah> (accessed: 22.06.2024). (In Russian).
5. Bulgakov V. V. Study of the attitude of cadets and lecturers to the educational process at the University of the Ministry of Emergency Situations. *Vestnik Mininskogo universiteta*. [Bulletin of Minin University]. 2022, iss. 1 (38). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-otnosheniya-kursantov-i-prepodavateley-k-obrazovatelnomu-protssesu-v-vuze-mchs> (accessed: 22.06.2024). (In Russian).
6. Vidova T. A., Romanova I. N. Possibilities of applying AI technologies in the educational process. *Obrazovatelnyye resursy i tekhnologii*. [Educational resources and technologies]. 2023, iss. 1 (42). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnom-protssesse> (accessed: 22.07.2023). (In Russian).
7. Voronchikhin D. V. Use of information technologies in the methodology of teaching combat techniques to cadets and students of the Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Kontsept*. [Concept]. 2017, vol. 36, pp. 16–19. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/771204.htm> (accessed: 22.06.2024). (In Russian).
8. Ivanova D. S., Fomina N. A., Chervakov N. N. Digital transformation of education based on the project method. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2022, iss. 1 (61), pp. 72–82. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.007. (In Russian).
9. Itinson K. S., Chirkova V. M. Review of e-learning platforms: tools, advantages, disadvantages. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*. [Baltic Humanitarian Journal]. 2021, iss. 3 (36). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-platform-elektronnogo-obucheniya-instrumenty-preimuschestva-nedostatki> (accessed: 22.06.2024). (In Russian).
10. Koberman A. E., Polyakov A. I., Manko N. P., Oreshnikov K. N. Application of new information technologies in the educational process of a military training center. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2021, iss. 2 (58), pp. 69–77. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.006. (In Russian).
11. Mazdagova Z. Z., Maryina N. N. Directions of digitalization of the educational process in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Zhurnal prikladnykh issledovaniy*. [Journal of Applied Research]. 2023, iss. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/napravleniya-tsifrovizatsii-obrazovatel'nogo-protssessa-v-obrazovatelnykh-uchrezhdeniyah-mvd-rossii> (date of access: 22.06.2024). (In Russian).
12. Meshcheryakova E. I., Dedik N. A., Bobrova R. Yu. Military-professional competencies: concept and structure. *Vozdushno-kosmicheskiye sily. Teoriya i praktika*. [Air-borne and Space Forces. Theory and Practice]. 2022, iss. 21. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/voenno-professionalnye-kompetentsii-ponyatie-i-struktura> (accessed: 22.06.2024). (In Russian).
13. Polevoda I. I., Ivanitsky A. G., Mikanovich A. S., et al. Virtual and augmented reality technologies in the educational process. *Bulletin of the University of Civil Defense of the Ministry of Emergency Situations of Belarus*. 2022, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-virtualnoy-i-dopolnennoy-realnosti-v-obrazovatelnom-protssesse> (accessed: 22.07.2024). (In Russian).
14. Shustrov A. S., Smertin I. V., Zemnukhov E. S. Digital transformation of education: key problems and ways to solve them. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2023, iss. 1 (65), pp. 71–78. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.009. (In Russian).

Информация об авторах

Волков Александр Николаевич — кандидат педагогических наук, начальник кафедры физической подготовки Нижегородской Академии МВД России.

Кузнецов Сергей Вячеславович — кандидат психологических наук, доцент, заместитель начальника кафедры физической подготовки Нижегородской Академии МВД России.

Козицын Алексей Леонидович — старший преподаватель кафедры физической подготовки Нижегородской Академии МВД России.

Information about the authors

Volkov Aleksander Nikolayevich — Candidate of Pedagogy, Head of the Department of Physical Training of the Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Kuznetsov Sergey Vyacheslavovich — Candidate of Psychology, Associate Professor, Deputy Head of the Department of Physical Training of the Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Kozitsyn Alexey Leonidovich — Senior Lecturer of the Department of Physical Training of the Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Статья поступила в редакцию 12.08.2024; одобрена после рецензирования 02.10.2024; принята к публикации 08.10.2024.

The article was submitted 12.08.2024; approved after reviewing 02.10.2024; accepted for publication 08.10.2024.

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 67–73.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 4 (72), pp. 67–73.

Научная статья

УДК 355.232

DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.007

Формирование профессиональной компетентности курсантов: результаты исследования в военном вузе

Воробьев Виктор Иванович

Рязанское военно-воздушное десантное командное училище

имени В. Ф. Маргелова

Рязань, Россия

vvorobjev@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается формирование профессиональной компетентности курсантов военного вуза как актуальная проблема на этапе подготовки военного специалиста.

Цель исследования состоит в выявлении уровня сформированности профессиональной компетентности курсантов как эффективного механизма управления качеством образования в военном вузе. Методами исследования стали теоретические (анализ и обобщение) и эмпирические (анкетирование и педагогический эксперимент). Выявляется сущность понятий «качество образования в военном вузе», «компетенция», «профессиональная компетентность курсанта», результаты экспериментальной работы, опыт педагогической деятельности военного вуза по формированию профессиональных компетенций курсантов в научно-методической, воспитательной, управленческой деятельности.

Научная значимость исследования состоит в уточнении ведущего понятия «профессиональная компетентность курсантов» как личностной характеристики и совокупности профессиональных компонентов (информационного, технологического, аксиологического), определяющих способности курсанта к решению профессиональных проблем на основе глубокого знания военных и педагогических наук, актуализации ценностно-смысловых аспектов военно-профессиональной деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в универсальности предлагаемых методов и технологий, которые могут быть использованы в педагогической деятельности военных и гражданских вузов, системе дополнительного профессионального образования будущих офицеров.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, информационный компонент, технологический компонент, аксиологический компонент, социально-культурная среда, военный вуз, управление, качество образования, образовательный процесс, технологии.

Для цитирования: Воробьев В. И. Формирование профессиональной компетентности курсантов: результаты исследования в военном вузе // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 67–73. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.007.

Original article

Formation of professional competence of cadets: results of a study in a military higher education institution

Viktor Ivanovich Vorobyov

General V. F. Margelov Ryazan Guards Higher Airborne Command School (RGVVDKU)

Ryazan, Russia

vvorobjev@mail.ru

Abstract. The article deals with the formation of professional competence of military cadets as an urgent problem at the stage of training a military specialist.

The purpose of the study is to identify the level of cadets' professional competence formation as an effective mechanism of education quality management in a military higher school. The research methods are theoretical (analysis and generalization) and empirical (questionnaire survey and pedagogical experiment). The

paper reveals the essence of the concepts “quality of education in a military university.” “competence,” “professional competence of a cadet,” results of experimental work, experience of pedagogical activity of a military university on the formation of professional competence of cadets in scientific, methodological, educational, and administrative activities.

The scientific significance of the study consists in defining the leading concept of “professional competence of cadets” as a personal characteristic and a set of professional components (informational, technological, axiological), determining the cadet’s ability to solve professional problems thanks to knowledge of military and pedagogical sciences and actualization of value-sense aspects of military-professional activity.

The practical significance of the study is due to the universality of the proposed methods and technologies, as they can be used in pedagogical activities of military and civilian universities and in the system of additional professional education of future military officers.

Keywords: professional competence, information component, technological component, axiological component, socio-cultural environment, military university, management, quality of education, educational process, technology.

For citation: Vorobyov V. I. Formation of professional competence of cadets: results of a study in a military higher education institution // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 4 (72), pp. 67–73. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.007.

Введение. Проблема профессиональной защиты территориальной целостности российского Отечества является особенно актуальной в современных условиях проведения специальной военной операции, угроз ядерной и других войн. Подготовка профессионально компетентных военнослужащих в военных вузах, будущих офицеров становится важнейшей государственной задачей, решение которой возможно и педагогическими средствами, методами и подходами. Результативность качества подготовки курсантов является следствием грамотного управления образовательным процессом, создания системы контроля, позволяющей своевременно принимать корректирующие действия и обеспечивающей рост профессиональной компетентности обучающихся в военном вузе. При этом важно учитывать, что профессиональная компетентность современного курсанта — это не только его готовность выполнять боевые задачи и нести военную службу, но и его личностный рост, гражданственность и патриотизм, духовность и нравственность в отношении к Родине, ближним и профессиональному долгу их защиты. Достижение данных требований в образовательной организации обеспечивается созданием эффективной системы управления качеством образования как одного из важнейших факторов, способствующих формированию профессиональной компетентности курсантов, где «управление — это целенаправленное воздействие управляющей системы на управляемую систему» (Юревич, Санникова, Левшина, 2024, с. 78).

Анализ педагогических источников по проблеме формирования профессиональной компетентности выявляет противоречие между достаточностью их в гражданских вузах и практически отсутствием в военных вузах, что определяет ключевую проблему нашего исследования, которая состоит в том, чтобы ответить на вопрос: каков уровень сформированности профессиональной компетентности курсантов военного вуза? Решение данной проблемы определяет **цель** — выявление уровня сформированности профессиональной компетентности курсантов военного вуза как эффективного механизма управления качеством образования.

Гипотеза исследования: развитие профессиональной компетентности курсантов будет эффективным, если выявить реальный уровень ее сформированности в существующей педагогической практике и спрогнозировать процесс управления качеством образования в данном аспекте.

Методы исследования: теоретическо-эмпирические, направленные на анализ и обобщение научной литературы и опыта работы военного вуза по результатам опытно-экспериментальной работы.

Основные результаты исследования и их обсуждение. Сущность качества образования в военном вузе рассматривается через компетенции будущего офицера, которые выражают его способности действовать в ситуациях неопределенности на основе научных военных знаний, принимая ответственные, обоснованные решения для достижения успеха в повседневной профессиональной деятельности и в боевой обстановке. Система управления качеством образования в военном вузе создает благоприятные условия для достижения обязательных результатов качества образования, обеспечивая ориентацию всей деятельности вуза (администрации, педагогов, курсантов и др.) на реализацию потребностей государства, общества, личности курсантов и сотрудников вуза в качественном

профессиональном образовании, вовлекая и мотивируя их на активную деятельность по достижению поставленных целей (Куркина, Семенова, Стародубцева [и др.], 2021). Управление профессиональной подготовкой курсантов «предполагает не только постановку целей, но и оценку деятельности, отслеживание возможных изменений и их корректировку» (Иванов, 2022, с. 53), а «результаты системных мониторинговых исследований выявляют объективные данные о качестве образования и помогают определиться с приоритетными направлениями его совершенствования» (Петренко, Воробьев, 2016, с. 106).

Как утверждает М. А. Ковальчук, «профессиональная компетентность и профессиональные компетенции — категории динамические и развивающиеся» (Ковальчук, 2016, с. 56), которые проявляются в различных видах деятельности, областях знаний, формируемых позитивных целях и ценностях учебной и будущей военной деятельности. В связи с этим сущность профессиональной компетентности курсантов может быть представлена как совокупность компонентов: информационного, технологического, аксиологического. Содержательное наполнение каждого компонента может быть выражено показателями, конкретизирующими знания, умения, навыки курсантов в области военно-профессиональной деятельности (знание ее основ, умения управлять военной техникой и кадрами личного состава на основе ценностных ориентиров и норм).

Уровень развития исследуемых компонентов рассматривался в ходе опытно-экспериментальной работы на базе Рязанского десантного училища имени В. Ф. Маргелова, проведенного в 2021–2023 годах (количество обследуемых — 156 курсантов). Определение уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности курсантов осуществлялось по педагогическим методикам, авторской анкете и разработанным критериям их оценки. По результатам констатирующего эксперимента *высокий* уровень информационного и технологического компонентов был представлен лишь у 8 % обследуемых курсантов; *оптимальный* — у 33 % опрошенных; *достаточный* был выражен у более половины респондентов — 57% (Петренко, Воробьев, 2019, с. 176). Ответы курсантов на вопросы авторской анкеты выявили недостаточность компетенций в решении следующих практических задач: в выборе порядка действий командира взвода при подготовке личного состава к предстоящим боевым действиям, курсанты допускали ошибки в методике организации работы личного состава, затруднялись в выборе последовательности действий командира взвода. 32 % обследуемых показали умение определять цели, разрабатывать модель действий командира взвода по подготовке личного состава к бою, но затруднялись в проектировании порядка выполнения его действий с учетом особенностей предстоящего боя. Правильно ответили только 8 % респондентов, остальные не показали твердых и уверенных знаний по информационному компоненту, что говорит о необходимости его развития.

Результаты сформированности технологического компонента свидетельствовали о том, что большинство курсантов (45 %) не могут качественно провести анализ состояния вооружения, военной техники, военной документации на основе четкого знания их критериев (технических данных, нормативной базы) и затрудняются при выявлении критических отклонений от заданных с использованием эффективных алгоритмов их оценки. Кроме того, при выявлении уровней сформированности умений использовать педагогические и управленческие технологии по работе с личным составом воинского коллектива не всегда было результатом их глубокого знания изучаемых дисциплин по управлению персоналом и военной педагогике, редко ассоциировалось с достижением поставленных целей в военно-профессиональной деятельности.

Ответы половины обследуемых курсантов соответствовали достаточному уровню развития аксиологического компонента профессиональной компетентности. Большинство из них выражали искреннее желание и готовность бескорыстно служить Родине, быть верным Военной присяге, выполнять воинский долг и защищать свое Отечество, несмотря на трудности и опасности военной службы. При этом только у 16 % курсантов был высокий уровень данного компонента, что показывает необходимость развития воспитательного потенциала военного вуза (Петренко, Воробьев, 2019). Все это предполагает создание таких воспитательных ситуаций в образовательном процессе, которые бы «предполагали проявление патриотизма во всей сложной системе отношений к Родине, своему народу, умение руководствоваться в своей деятельности принципами гуманизма» (Алиева, 2023, с. 26).

Динамика результатов обследования курсантов в ходе формирующего эксперимента объясняется тем, что в вузе создана эффективная система научно-методического сопровождения развития образовательного процесса (своевременно осваивается нормативно-правовая база федеральных

государственных образовательных стандартов высшего образования, организуется повышение квалификации различных категорий педагогических работников военного вуза и курсантов и т. п.) и система управления профессиональной подготовкой обучающихся с учетом специфики военного вуза. Динамика сформированности информационного компонента профессиональной компетентности курсантов проявляется в пределах 2–4 % по высокому и достаточному уровням. Ответы курсантов по результатам экспериментальной работы свидетельствовали о росте их компетентности, особенно при ответах на ситуативные задачи. Например, курсантам предлагалось задание на выявление последовательности действий с трофейным стрелковым оружием иностранного производства, его специфических характеристик и возможностей применения в боевых условиях. Курсанты экспериментальной группы точно и конкретно описывали свои действия («определяю вид оружия, где изготовлено, его эксплуатационные показатели сравниваю с нашим оружием, проверяю его боевые характеристики в ходе практической стрельбы и тактических занятий. Учитывая мнение подчиненных, готовлю доклад о применении оружия в бою»). Все это свидетельствует о том, что курсант понимает, какие знания из изучаемых дисциплин ему необходимо применять, где взять недостающую информацию и как ее проверить на практике, при этом сопоставляет мнения других военнослужащих, участвующих в проверке иностранного стрелкового оружия (ИСО).

Динамика достигнута за счет управления методическим сопровождением педагогов по освоению федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, мониторинговыми исследованиями качества образования по дисциплинам «Огневая подготовка», «Общая тактика» и «Иностранный язык»; гармонизации связей всех структурных подразделений вуза по формированию профессиональных компетенций на основе конвергентного подхода, обобщения передового опыта педагогической деятельности методистами ведущих кафедр училища.

Динамика развития технологического компонента профессиональной компетентности курсантов была выявлена при оценке их умений использовать педагогические технологии при управлении кадрами для достижения поставленных целей военно-профессиональной деятельности. При выборе технологий по организации работы с прибывшим молодым пополнением, подготовке их к несению службы в карауле курсанты подчеркивали значимость воспитательных методов (индивидуальных бесед, бесед с командованием, анкетирования и др.) и технологий (проблемных и развивающих), а также знаний правовых норм организации работы с персоналом (закон о статусе военнослужащего, другие статьи, регламентирующие его функции) и социологических методик в определении личностных и профессиональных качеств подчиненных, культурных ценностей как основы использования любых технологий управления коллективом. Большинство курсантов (65 %) справились с заданием, выбрали технологии управления коллективом, опираясь на знания в области педагогики, социологии, культурологии, опыта воспитательной работы в войсках. Все это — результат консолидации усилий педагогов, администрации училища по развитию социокультурной среды вуза, конкретизации научно-методической работы по внедрению ФГОС ВО, развития системы управления качеством образования.

Существенный рост аксиологического компонента у курсантов экспериментальной группы был представлен в пределах 5–9 %. При выборе оснований своего более ответственного и профессионального отношения к учебе и дальнейшей службе 44 % респондентов выделяли профессионализм как значимое качество военного, преданность интересам своей страны и защиты ее суверенитета в любых сложных ситуациях, высокий моральный дух боевого офицера, то есть высокий уровень патриотизма, нравственность. Это подтверждает освоение аксиологического компонента, понимание курсантами индивидуальной ответственности за свои поступки и принятие решений, своей роли и места в Российском государстве, умение оценить свои профессиональные возможности и выразить свою потребность к саморазвитию.

Позитивные результаты эксперимента достигнуты за счет планомерной воспитательной работы с курсантами, которая целенаправленно и системно ведется в военном вузе: «...выявление индивидуальных сложностей и проблем курсанта в период приспособления; снижение выраженности и трудностей привыкания к повседневной деятельности через приобщение к позитивной общественной деятельности» (Андреев, Суворова, 2022, с. 53). Это проявилось в ходе празднования юбилея военного училища (РВВДКУ имени В. Ф. Маргелова): курсанты участвовали в мероприятиях с гостями и ветеранами города, с учащимися школ, университетов, жителями городов Рязани и Москвы; лучшие курсанты поднимали гвардейскую ленту и герб училища в воздух на воздушном шаре вместе с начальником училища, передавали в руки космо-

навтов вымпел училища для отправки его в космос. Мероприятие оставило след в душе каждого курсанта, вызвало чувство гордости за свершения во славу родного училища, в чем и проявилась высокая роль аксиологического компонента в профессиональной и общекультурной компетентности курсантов, потому что «совокупность определенных личностных характеристик переносится на требования к профессиональному соответствию» (Савенкова, 2019, с. 45).

Таким образом, все компоненты профессиональной компетентности курсантов в ходе формирующего эксперимента показали положительную динамику, при этом более высокий рост был у аксиологического компонента, что свидетельствует о высоком уровне нравственных, патриотических ценностных ориентиров обучаемых. Подтверждением тому является проявление данных качеств выпускников военного вуза в сложных боевых условиях специальной военной операции (героизм, стойкость, преданность интересам своего Отечества, готовность пожертвовать жизнью за национальные интересы России).

Результатом эффективности управления качеством образования в десантном училище является успешность курсантов и преподавателей вуза в реализации инновационных проектов, которые имеют научно-прикладную направленность. В образовательном процессе военного вуза активно используются деятельностные технологии обучения, когда главным субъектом деятельности выступает курсант (творческие конкурсы «Вега» и им подобные, конкурсы по использованию инновационных технологий в образовательном процессе; исследовательский метод проведения расчетов возможности передвижения пехоты через мост; саморефлексия выполнения упражнений по вождению бронемашин; комплекс для тренировки горных стрелков с использованием барометрической аппаратуры; выставки достижений военно-научных кружков курсантов).

Кроме того, в военном вузе особое внимание уделяется подготовке военных преподавателей (не имеют базового педагогического образования) к педагогической деятельности. С этой целью функционирует «Школа начинающего преподавателя», проводятся конкурсы профессорско-преподавательского состава, аудиты, разработан авторский бланк контроля учебных занятий.

Развитая информационно-образовательная среда вуза содержит базы электронных библиотечных ресурсов, электронные журналы успеваемости, портфолио курсантов и преподавателей, справочники по различным видам деятельности (боевая подготовка, воспитательная деятельность, теория управления и менеджмента в воинских подразделениях); интернет-ресурс, на котором аккумулируется информация по истории вуза; результаты итоговой государственной аттестации, проводимые акции и мероприятия, материалы для абитуриентов. Все это создает благоприятные условия для повышения компетентности курсантов с учетом их индивидуальных потребностей, темпов освоения учебного материала.

Развитие профессиональной компетентности курсантов обеспечивается благоприятной социально-культурной образовательной средой, в вузе имеется филиал музея Вооруженных Сил Российской Федерации, храм, посвященный Георгию Победоносцу, аллея героев-выпускников училища, памятники выдающимся военным деятелям российского государства: А. В. Суворову, М. Д. Скобелеву, А. И. Радимцеву, В. Ф. Маргелову и другим, а также стенды и плакаты патриотической направленности в аудиториях и холлах учебных корпусов, которые успешно используются в воспитательных и культурно-просветительских целях. Проведение экскурсий и воспитательных мероприятий в музее училища, где курсанты, а также школьники и жители города знакомятся с историей оружия и техники, подвигами героев — выпускников училища, формирует патриотические ценности не формально, а эмоционально, наглядно и результативно. С членами военно-патриотических клубов г. Рязани проводятся занятия по общевоинским дисциплинам (по физической подготовке, преодолению полосы препятствий, изучению общевоинских уставов, по строевой подготовке и др.) на территории училища; «в ротах в списки курсантов навечно занесены имена героев выпускников училища, а в расположениях курсантов (казармах) оборудованы патриотические уголки в память о героях» (Петренко, Воробьев, 2019, с. 178).

Развитие системы управления качеством образования способствует реализации требований ФГОС ВО к качеству образования в вузе, своевременному принятию решений корректирующего воздействия.

Выводы. Результаты исследования уровня развития профессиональной компетентности курсантов в военном вузе свидетельствуют о необходимости создания условий для развития обучаемых в информационном, технологическом и аксиологическом аспектах как едином целом. Динамика сформированности профессиональной компетентности относительно конкретных показателей

каждого компонентов (информационного, технологического и аксиологического) позволила оценить способности курсантов действовать в нестандартных ситуациях на основе их совокупности знаний, умений и навыков в области управления современной военной техникой, личным составом подчиненных с учетом нравственных и патриотических ценностей их военно-профессиональной деятельности. Результаты эмпирических данных исследования на практике выявили имеющиеся профессиональные затруднения (отсутствие педагогической подготовки у части офицеров, ведущих учебные дисциплины в вузе, недостаточность уровней развития технологического компонента профессиональной компетентности курсантов, их готовности действовать в неопределенной ситуации) и успехи в управлении профессиональной подготовкой курсантов, что, в свою очередь, «позволяет вузам определять проблемы в реализации образовательных программ, своевременно вносить коррективы в образовательный процесс, совершенствовать условия образовательной деятельности» (Куркина, Семенова, Стародубцева, 2021, с. 20). Создание эффективной системы управления качеством образования (эффективного научно-методического сопровождения профессионального развития педагогического коллектива военного вуза, разработка системы контроля образовательного процесса, создание возможностей для улучшения качества образования за счет развития информационной образовательной среды, активизации воспитательной работы на основе сохранения памяти о героической прошлом училища в контексте великих побед нашего Отечества, подвигов ее выпускников и др.) будет способствовать совершенствованию профессиональной компетентности у курсантов в трех ее составляющих (информационном, технологическом и аксиологическом) и улучшению системы образования в военном вузе, в которой курсант «совершенствуется как профессионал, развивает систему компетенций, необходимых для успешной самореализации в современном обществе» (Moldazhanova, Amanova, Tashetov [et al.], 2016).

Список источников

1. Алиева А. С. Военно-патриотическое воспитание старшеклассников: методология, теория, практика : моногр. — Махачкала : Дагестан. гос. пед. ун-т, 2023. — 295 с.
2. Андреев Д. В., Суворова О. В. Педагогическое управление социальной адаптацией курсантов к образовательной среде военного вуза: задачи и направления деятельности // Психолого-педагогический поиск. — 2022. — № 1 (61). — С. 47–59.
3. Иванов С. Ю. Формирование коммуникативной среды современного вуза : моногр. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2022. — 164 с.
4. Ковальчук М. А. Организационная культура учреждения образования и ее формирование : моногр. — Ярославль : Ярослав. гос. с.-х. акад., 2016. — 94 с.
5. Петренко А. А., Воробьев В. И. Социокультурная среда вуза как фактор развития рефлексивно-аксиологического компонента профессиональной компетентности курсантов // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 4 (52). — С. 175–183.
6. Петренко А. А., Воробьев В. И. Менеджмент качества образования: мониторинговые исследования и механизмы совершенствования // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 2 (38). — С. 97–107.
7. Савенкова Е. В., Шклярова О. А. Проектный менеджмент в образовательной организации : учеб.-метод. пособие. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2019. — 204 с.
8. Куркина Н. Р., Семенова О. А., Стародубцева Л. В. [и др.]. Управление механизмом привлечения потребителей к оценке качества деятельности вуза : моногр. / под ред. Н. Р. Куркиной. — Саранск : Мордов. пед. гос. ун-т им. М. Е. Евсевьева, 2021. — 140 с.
9. Юревич С. Н., Санникова Л. Н., Левшина Н. И. Управление образованием : учеб. пособие для вузов. — 2-е изд., стереотип. — СПб. : Лань, 2024. — 424 с.
10. Moldazhanova A. A., Amanova A. A., Tashetov A. A. [et al.] Future teacher-psychologists' professional position as a component of professional competence formation // International Journal of Environmental and Science Education. — 2016. — Vol. 11, N 18. — Pp. 12317–12325.

References

1. Alieva A. S. *Voyenno-patrioticheskoye vospitaniye starsheklassnikov: metodologiya, teoriya, praktika: monogr.* [Military-patriotic education of high school students: methodology, theory, practice: monograph]. Makhachkala, Dagestan State Pedagogical university, 2023, 295 p. (In Russian).
2. Andreev D. V., Suvorova O. V. Pedagogical management of social adaptation of cadets to the educational environment of a military university: tasks and areas of activity. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2022, iss. 1 (61), pp. 47–59. (In Russian).

3. Ivanov S. Yu. *Formirovaniye kommunikativnoy sredy sovremennogo vuza: monogr.* [Forming a communicative environment in a modern university: monograph]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2022, 164 p. (In Russian).
4. Kovalchuk M. A. *Organizatsionnaya kultura uchrezhdeniya obrazovaniya i yeye formirovaniye: monogr.* [Organizational culture of an educational institution and its formation: monograph]. Yaroslavl, Yaroslavl State Agricultural Academy, 2016, 94 p. (In Russian).
5. Kurkina N. R., Semenova O. A., Starodubtseva L. V. et al. *Upravleniye mekhanizmom privlecheniya potrebiteley k otsenke kachestva deyatel'nosti vuza: monogr. Pod red. N. R. Kurkinoy.* [Managing the mechanism of involving consumers in assessment of the quality of university activities: monograph. Ed. by N. R. Kurkina]. Saransk, Mordovian Pedagogical State University named after M. E. Evseyev Publ., 2021, 140 p. (In Russian).
6. Petrenko A. A., Vorobyov V. I. Education quality management: monitoring studies and improvement mechanisms. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2016, iss. 2 (38), pp. 97–107. (In Russian).
7. Petrenko A. A., Vorobyov V. I. Sociocultural environment of the university as a factor in the development of the reflexive-axiological component of professional competence of cadets. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2019, iss. 4 (52), pp. 175–183. (In Russian).
8. Savenkova E. V., Shklyarova O. A. *Proyektnyy menedzhment v obrazovatel'noy organizatsii: ucheb.-metod. posobiye.* [Project management in an educational organization: a teaching guide]. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2019, 204 p. (In Russian).
9. Yurevich S. N., Sannikova L. N., Levshina N. I. *Upravleniye obrazovaniyem: ucheb. posobiye dlya vuzov.* [Management in education: a textbook for universities]. St. Petersburg: Lan, 2024, 424 p. (In Russian).
10. Moldazhanova A. A., Amanova A. A., Tashetov A. A. et al. Future teacher-psychologists' professional position as a component of professional competence formation. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016, vol. 11, iss.18, pp. 12317–12325. (In Russian).

Информация об авторе

Воробьёв Виктор Иванович — начальник группы контроля (качества образования учебно-методического отдела) Рязанского военно-воздушного десантного командного училища имени В. Ф. Маргелова.

Information about the author

Vorobyov Viktor Ivanovich — Head of Control group (for quality of education, educational and methodological department) of the General V. F. Margelov Ryazan Guards Higher Airborne Command School.

Статья поступила в редакцию 20.09.2024; одобрена после рецензирования 07.10.2024; принята к публикации 15.10.2024.

The article was submitted 20.09.2024; approved after reviewing 07.10.2024; accepted for publication 15.10.2024.

Научная статья

УДК 378.461

DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.008

Реализация педагогических условий формирования профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки

Сиваков Максим Анатольевич

Рязанский государственный медицинский университет

имени академика И. П. Павлова Минздрава России

Рязань, Россия

maxsivakov@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования, цель которого заключалась в разработке комплекса педагогических условий, способствующих формированию профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки. Требования, используемые для успешной образовательной деятельности: насыщение содержания языковой подготовки профессионально-ориентированным материалом, использование интерактивных технологий в образовательном процессе, использование современных цифровых образовательных технологий, осуществление педагогической поддержки и наставничества, проведение систематической диагностики и самодиагностики уровня сформированности профессиональной идентичности.

Дана краткая характеристика авторской программы «Формирования профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки», разработанной на основе профессионалистического, целостного, интегративно-деятельностного, коммуникативно-когнитивного, средового подходов, а также ее целей, задач, методов и форм взаимодействия обучающихся с преподавателем, организующим самостоятельную и исследовательскую работу студентов медицинского вуза, работ в цифровом образовательном пространстве и участие студентов в научно-просветительской деятельности. Субъектами образовательного процесса выступили студенты и преподаватели кафедры иностранных языков с курсом русского языка Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова, деятельность которых осуществлялась в три этапа: адаптационно-ознакомительный, процессуально-стабилизационный и этап самореализации.

Представлены результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной идентичности студентов медицинского вуза

Положения исследования могут стать теоретической основой для дальнейшей разработки проблемы формирования профессиональной идентичности будущих медицинских специалистов в медицинских вузах России. Перспективы исследований заключаются в поиске путей повышения качества формирования профессиональной идентичности в процессе языковой подготовки, в совершенствовании языковой подготовки будущих медицинских специалистов.

Ключевые слова: формирование профессиональной идентичности, профессиональная языковая подготовка, профессиональные навыки, педагогические условия, педагогические технологии, межкультурное взаимодействие, психодиагностические методики, студенты медицинского вуза, опытно-экспериментальная работа, формирующий эксперимент.

Для цитирования: Сиваков М. А. Реализация педагогических условий формирования профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 74–83. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.008.

Original article

Implementation of pedagogical conditions for forming professional identity of medical students in the process of language training

Maxim Anatolyevich Sivakov

Ryazan State Medical University named after Academician I. P. Pavlov

Ryazan, Russia

maxsivakov@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of theoretical and empirical research, whose purpose was to develop a set of pedagogical terms that contribute to the formation of professional identity of medical students in the process of language training. The following requirements are used for successful educational activity: enrichment of the content of language training with professionally oriented material, use of interactive technologies in the educational process, use of modern digital educational technologies, implementation of pedagogical support and mentoring, carrying out systematic diagnostics and self-diagnostics of the formed level of professional identity.

The author's program "Formation of professional identity of medical students in the process of language training" is developed on the basis of the professional, holistic, integrative-activity, communicative-cognitive, environmental approaches, as well as its goals, objectives, methods and forms of interaction between students and lecturers, organizing independent and research work of medical students in the digital educational space and students' participation in scientific and educational activities. The subjects of the educational process were students and lecturers of the Department of Foreign Languages with a course of Russian language of the Ryazan State Medical University named after Academician I. P. Pavlov, and their activities were carried out in three stages: introduction-adaptation, process-establishment and self-actualization stage.

The results of the teaching stage of this experimental work on the formation of professional identity of students of medical school are presented.

The provisions of the study can become a theoretical basis for further development of the problem of formation of professional identity of future medical specialists in Russian medical universities. The prospects of the study lie in the search for ways to improve the quality of professional identity formation in the process of FL acquisition, in the improvement of language training of future medical specialists.

Keywords: formation of professional identity, LSP training, professional skills, pedagogical terms, pedagogical technologies, intercultural interaction, psychodiagnostic methods, medical students, experimental work, teaching experiment.

For citation: Sivakov M. A. Implementation of pedagogical conditions for forming professional identity of medical students in the process of language training // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2024, no. 4 (72), pp. 74–83. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.008.

Введение. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью всестороннего изучения формирования профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в контексте языковой подготовки. Это связано с необходимостью осмысления и модернизации существующих подходов и технологий формирования профессиональной идентичности с целью оптимизации содержания высшего образования в области профессионального общения на иностранном языке.

Исследование направлено на удовлетворение профессиональных потребностей врача, который по долгу службы должен взаимодействовать с представителями других культур на иностранном языке. Успешное использование преимуществ культурного разнообразия в лечебной, организационной, коммуникативной и исследовательской деятельности, а также в работе с иностранными коллегами и пациентами является ключевым фактором профессиональной успешности врача.

С недавних пор Российская Федерация стала одним из ведущих государств, оказывающих международную помощь. Она отправляет своих специалистов за рубеж, разрабатывает вакцины и участвует в других проектах, которые имеют ключевое значение для сохранения здоровья и жизни людей. В условиях международного сотрудничества в профессиональной медицинской сфере, а также участия медицинских специалистов в международных организациях, таких как Международный комитет Красного Креста и Всемирная ассоциация по медицине катастроф и экстренной

медицинской помощи, врачам необходимо не только понимание медицинских стандартов и протоколов на иностранном языке, но и способность работать в разнообразных условиях и эффективно взаимодействовать с пациентами и коллегами, используя иностранный язык.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по медицинским специальностям указывают на необходимость перехода от обучения языку на примере специальной лексики к компетентностно-ориентированному образованию, в котором язык выступает не как самоцель, а как средство приобретения и реализации широкого спектра навыков и компетенций. В частности, ФГОС ВО 31.05.01 от 12.08.2020 № 988 по специальности «Лечебное дело» (уровень специалитета) одной из важных общепрофессиональных компетенций считает готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-2). В профессиональном стандарте «Врач общей практики (семейный врач)» от 2023 года одним из необходимых умений с точки зрения трудовой функции специалиста описывается следующее: «Для достижения приверженности лечению и повышения результативности лечения применять навыки эффективного общения с пациентом» (Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2023). В ситуациях межкультурного взаимодействия такими навыками эффективного общения с пациентом становятся те, которые получены в процессе языковой подготовки в медицинском вузе.

В научных трудах О. В. Денисовой (2013), Е. Н. Кирьяновой (2003), Ю. А. Кумыриной (2005), Т. В. Мищенко (2005), Ю. П. Поваренкова (2002), Е. Е. Трандиной (2006), Л. Б. Шнейдер (2004) и других исследователей проводится глубокий анализ формирования профессиональной идентичности у студентов.

Несмотря на множество исследований, посвященных вопросам профессиональной подготовки студентов медицинских вузов, проблема формирования профессиональной идентичности студентов-медиков в контексте языковой подготовки остается недостаточно изученной, что открывает широкие перспективы для исследований. На данный момент не выявлены специфические особенности образовательного процесса, не определены оптимальные педагогические условия, не разработаны комплексные методики диагностики уровней сформированности профессиональной идентичности, а также не создано технологическое обеспечение для формирования профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки. Следует отметить, что на изучаемый процесс влияет вся профессиональная подготовка в медицинском вузе, однако неоднократно подчеркивалась необходимость развития коммуникативных навыков будущих врачей и формирования профессионально-ориентированных иноязычных компетенций. Возможности дисциплины «Иностранный язык» обширны в контексте ее интеграции с другими медицинскими предметами не только с целью изучения медицинской терминологии на иностранном языке, но и для изучения передовой медицинской литературы и опыта зарубежных коллег, представляющих инновационные методы лечения, а также для изучения правовых аспектов медицины, поскольку международные стандарты и нормы отличаются от национальных.

Вместе с тем до сих пор не существует фундаментально обоснованной системы формирования профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки. В связи с этим можно констатировать наличие как теоретических, так и практических предпосылок для исследования проблемы формирования профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в контексте языковой подготовки, что обусловлено изменениями в сфере профессионального образования, связанными с цифровизацией и расширением международного сотрудничества в области медицины.

Цель исследования — разработать комплекс педагогических условий, способствующий формированию профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки, а также представить результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, направленной на проверку авторской программы формирования профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки.

Гипотеза исследования: формирование профессиональной идентичности студентов медицинского вуза может осуществляться эффективно при реализации педагогических условий формирования профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки.

В исследовании использовались теоретические (теоретический анализ работ, теоретическое моделирование, изучение и обобщение педагогического опыта) и эмпирические (констатирующий и формирующий эксперименты) **методы научного исследования**, а также стандартизированные

психодиагностические методики: тест А. Мехрабиана «Диагностика мотивации достижения», методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) (Сидоренко, 2002), тест А. Аль-Рикаби и А. Мехрабиана «Диагностика интереса к ценностям культуры» (Сидоренко, 2002), ролевая игра «Визит к врачу» (“At the Doctor’s”), авторский тест на определение уровня сформированности языковых навыков, анализ конкретной ситуации (кейс-метод), метод наблюдения, опросник диагностики профессиональной идентичности студентов (А. А. Озерина), опросник эмоциональной эмпатии (Emotional Empathic Tendency Scale, EETS), разработанный А. Мехрабианом и Н. Эпстайном (Зимица, 2015). Для обработки и подтверждения результатов исследования применялся метод математической статистики — *t*-критерий Стьюдента, позволяющий найти вероятность того, что оба средних значения в выборке относятся или не относятся к одной и той же совокупности.

Обсуждение результатов исследования. Методологической основой исследования стали подходы: профессионалогический, предполагающий формирование профессиональных навыков и компетенций будущих специалистов в рамках университетского образования (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов и др.); целостный, акцентирующий внимание на целостности педагогического процесса, его функционировании и развитии (В. С. Ильин, В. В. Сериков и др.); интегративно-деятельностный, предполагающий интеграцию различных учебных дисциплин и видов деятельности (учебной, воспитательной и научной) (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев и др.); коммуникативно-когнитивный, предполагающий организацию процесса обучения в соответствии с познавательными стратегиями человека (Н. В. Баграмова, К. А. Виноградов и др.); средовой, предполагающий использование возможностей образовательной среды вуза для формирования профессиональных навыков будущих специалистов (Ю. С. Мануйлов, В. А. Ясвин и др.).

Профессиональная идентичность студента медицинского вуза представляет собой интегративное качество личности медицинского специалиста, характеризующееся способностью к самоопределению, осознанию собственных профессиональных перспектив и возможностью осуществления профессиональной деятельности в условиях межкультурного взаимодействия.

Критериями и показателями сформированности профессиональной идентичности студентов медицинского вуза являются:

- *мотивационно-ценностный* (сформированность положительного отношения к выбору профессии, ее привлекательности; сформированность мотивации к изучению иностранного языка);
- *лингвокультурный* (способность к применению медицинской терминологии на иностранном языке; владение языковыми и культурологическими знаниями и навыками речевого и неречевого поведения);
- *коммуникативный* (способность к межкультурной коммуникации в профессиональной сфере; способность к осуществлению профессиональной врачебной деятельности на иностранном языке);
- *эмоционально-аффективный* (способность переживать приобретаемые знания, умения и навыки как собственный опыт преодоления учебных и профессиональных задач; способность студентов сопереживать пациентам и проявлять чувствительность к их потребностям и эмоциональному состоянию).

Авторская программа формирования профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки прошла проверку в ходе двухлетнего формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, целью которой была проверка ее содержания, методов и средств реализации педагогических условий. Программа была интегрирована в образовательный процесс кафедры иностранных языков с курсом русского языка Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБОУ ВО «РязГМУ Минздрава России»), что и стало базой формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Основными задачами программы стали ознакомление студентов с основными принципами и этическими нормами медицинской профессии, развитие языковых навыков и компетенций студентов, формирование интереса к изучению иностранных языков и пониманию их значимости для будущей профессиональной деятельности, организация научно-исследовательской деятельности студентов, развитие языковых и культурологических знаний и навыков речевого и неречевого поведения, развитие навыков межкультурной коммуникации и понимания культурных особенностей.

Ключевыми направлениями работы были теоретическая подготовка (обучение языковым нормам и правилам, а также методам их применения в практической деятельности); практическая подготовка (участие в языковых тренингах, играх и других формах практической деятельности);

профессиональная ориентация (ознакомление студентов с различными аспектами международной медицинской практики, проведение профориентационных мероприятий, направленных на формирование интереса к международной медицинской практике); самостоятельная работа (изучение дополнительной литературы, участие в научных кружках и других формах самостоятельной работы, подготовка к участию в международных олимпиадах, конкурсах и других мероприятиях, связанных с медицинской направленностью изучения иностранного языка).

Гипотеза формирующего этапа опытно-экспериментальной работы заключалась в предположении о том, что реализация авторской программы в экспериментальной группе будет способствовать увеличению количества обучающихся со средним и высоким уровнем сформированности профессиональной идентичности.

Экспериментальную и контрольную группы составили обучающиеся по направлению 31.05.01 «Лечебное дело» в количестве 78 человек (38 — контрольная группа и 40 — экспериментальная группа). Стартовая диагностика была проведена в октябре 2021 года в контрольной и экспериментальной группах с помощью методик «Диагностика мотивации достижения» А. Мехрабиана, «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Диагностика интереса к ценностям культуры» А. Аль-Рикаби и А. Мехрабиана, опросника диагностики профессиональной идентичности студентов А. А. Озеринной, опросника эмоциональной эмпатии (Emotional Empathic Tendency Scale, EETS), разработанного А. Мехрабианом и Н. Эпстейном, авторского теста на определение уровня сформированности языковых навыков, ролевой игры «Визит к врачу» («At the Doctor's»), анализа конкретной ситуации (кейс-метод), метода наблюдения.

Тест А. Мехрабиана «Диагностика мотивации достижения» был адаптирован под задачи нашего исследования для оценки уровня мотивации будущих врачей к языковой подготовке в медицинском вузе. Он позволяет выявить два ключевых мотива личности: стремление к успеху и страх перед неудачей. Мотивация достижения в данном тесте отражает потребность студентов-медиков преодолевать трудности в освоении медицинской лексики на иностранном языке, а также их стремление к самосовершенствованию и готовность конкурировать.

Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича была использована для определения осознанного ценностного отношения студентов к профессии врача. Она рассматривалась с точки зрения настойчивости в достижении целей, удовлетворенности ими и стремления к новым задачам. Результаты тестирования показали, что мотивационный компонент у студентов как контрольной (КГ), так и экспериментальной (ЭГ) групп развит на среднем уровне. Лишь 21 % студентов показали высокий уровень, 48 % — средний и 31 % — низкий уровень его сформированности.

Для диагностики исходного уровня владения языковыми и культурологическими знаниями, а также навыками речевого и неречевого поведения студентов были использованы авторские методики А. Аль-Рикаби и А. Мехрабиана. Результаты тестирования были проанализированы и преобразованы в процентное соотношение для более наглядного представления различий между уровнями сформированности данного критерия. Согласно полученным данным, 50 % будущих врачей обладают низким уровнем способности к применению медицинской терминологии на иностранном языке, около 42 % — средним уровнем и лишь около 8 % студентов-медиков демонстрируют высокий уровень владения медицинской терминологией.

Определение уровня владения языковыми и культурологическими знаниями, а также навыками речевого и неречевого поведения было проведено с помощью авторского теста на сформированность языковых навыков. Результаты показали, что только около 2,5 % студентов обладают глубокими культурологическими знаниями и способны применять их в ситуациях речевого и неречевого общения. Около 42 % студентов имеют средний уровень владения этими навыками, в то время как в среднем 55,5 % демонстрируют низкий уровень. Согласно результатам диагностики лингвокультурного компонента, 54 % будущих врачей имеют низкий уровень, около 41 % — средний, около 5 % — высокий уровень.

Для диагностики сформированности коммуникативного компонента профессиональной идентичности студентов медицинского вуза были использованы различные методы: наблюдение, опрос, игровые технологии (ролевая игра «У врача») и анализ конкретной ситуации (кейс-метод). Оценивание проходило в рамках занятий по иностранному языку, проводимых автором данного исследования, по пятибалльной шкале.

Результаты показали, что у студентов как контрольной, так и экспериментальной групп коммуникативный компонент развит на низком уровне, что является ожидаемым для студентов, только начинающих обучение в медицинском вузе. Наименее развитой у будущих врачей оказа-

лась способность к осуществлению профессиональной врачебной деятельности на иностранном языке: по среднему значению, лишь около 6,7 % студентов медицинского вуза могут применять коммуникативные умения и навыки, полученные в ходе языковой подготовки, в своей профессиональной деятельности. Также студенты продемонстрировали низкий уровень владения способностью к межкультурной коммуникации в профессиональной сфере: в среднем 52,5 % студентов слабо владеют данной способностью.

При помощи опросника диагностики профессиональной идентичности студентов А. А. Озеринной и опросника эмоциональной эмпатии (Emotional Empathic Tendency Scale, EETS), разработанного А. Мехрабианом и Н. Эпстайном, было установлено, что в среднем почти 75 % студентов-медиков обладают низким уровнем сформированности эмоционально-аффективного критерия, средний уровень демонстрируют 21 % испытуемых, а 4 % будущих врачей имеют высокий уровень сформированности этого критерия.

Интегрированные результаты диагностики сформированности профессиональной идентичности у студентов медицинского вуза по критериям и показателям на констатирующем этапе (рис.) показали, что их профессиональная идентичность находится на низком уровне сформированности. При этом уровень сформированности компонентов профессиональной идентичности студентов-медиков в контрольной и экспериментальной группах оказался почти однородным.

В процессе проверки результатов стартовой диагностики методами математической статистики (t-критерий Стьюдента) было выявлено статистическое сходство показателей у студентов экспериментальной и контрольной групп.

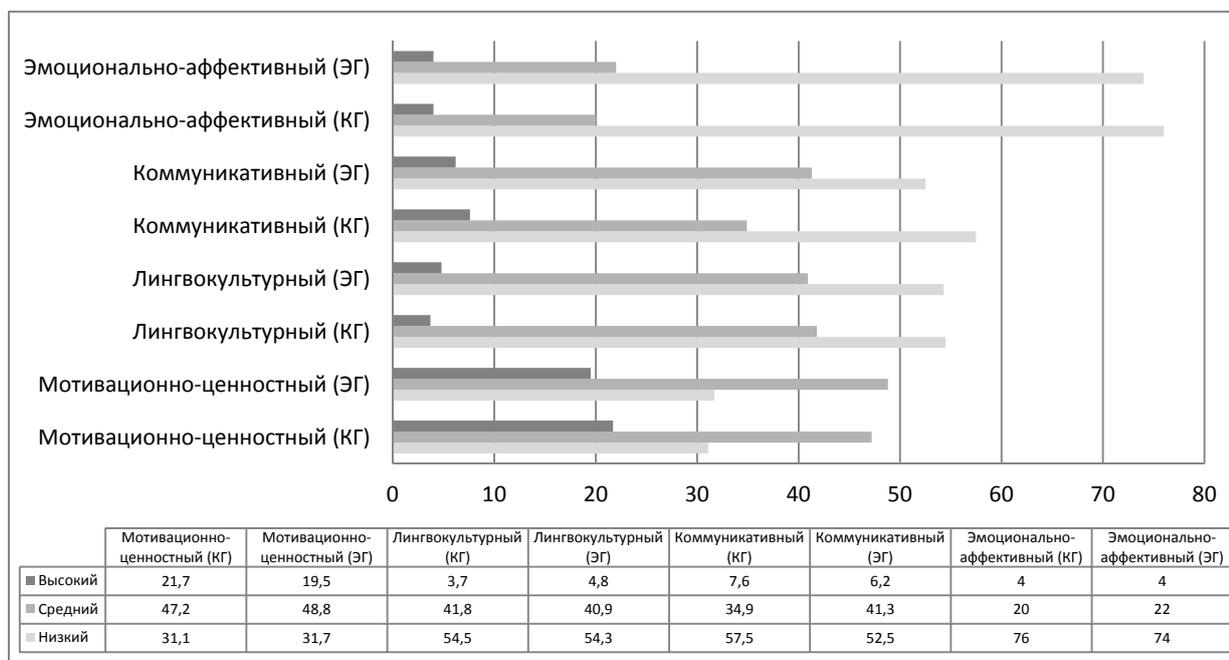


Рис. Результаты стартовой диагностики в экспериментальной и контрольной группах

С октября 2021 по декабрь 2023 года осуществлялся формирующий этап опытно-экспериментальной работы по авторской программе «Формирование профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки». Целью данной программы было формирование и развитие показателей сформированности профессиональной идентичности студентов медицинского вуза.

При реализации программы активно реализовывались педагогические условия формирования профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки, а именно: 1) насыщение содержания языковой подготовки профессионально-ориентированным материалом; 2) использование интерактивных и современных цифровых образовательных технологий в образовательном процессе; 3) осуществление поддержки и наставничества; 4) проведение систематической диагностики и самодиагностики уровня сформированности профессиональной идентичности.

Одним из ключевых условий являлось насыщение содержания языковой подготовки профессионально-ориентированным материалом. Это означало, что в процессе обучения студенты не только изучали основы языка, но и знакомились с медицинской терминологией, особенностями общения с пациентами и коллегами. Профессионально-ориентированный материал также способствовал развитию у студентов навыков активного слушания и эмпатии, что важно для эффективного общения с пациентами. Они научились учитывать индивидуальные особенности каждого пациента и адаптировать свою речь в зависимости от ситуации.

Кроме того, студенты осваивали навыки работы с медицинской документацией на иностранном языке, что позволило им лучше понимать и интерпретировать медицинские записи и отчеты. Такой подход позволял будущим врачам лучше понимать специфику своей профессии и готовиться к реальным ситуациям, с которыми они сталкивались в будущем.

Еще одним важным условием являлось использование интерактивных и современных цифровых образовательных технологий в образовательном процессе. Это включало в себя использование симуляционных тренингов, онлайн-курсов и других инновационных методов обучения, что позволяло студентам получать практические навыки в безопасной среде, где они могли совершать ошибки и учиться на них, не подвергая риску пациентов. Симуляционные тренинги помогали лучше понять сложные медицинские процедуры и развить уверенность в своих действиях. Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении предоставляет новые возможности для развития когнитивных навыков учащихся, таких как запоминание, мышление и воображение, а также для стимулирования их креативности (Костикова, Ельцов, Ельцова [и др.], 2021).

Кроме того, применение ролевых игр в образовательном процессе давало возможность студентам практиковаться в общении с пациентами, отрабатывать навыки сбора анамнеза и постановки диагноза, что помогало им лучше подготовиться к реальным клиническим ситуациям. В качестве ролевых игр были использованы авторские кейсовые игры: «В больнице» (“At the Hospital”), «На встрече» (“At the Meeting”), «Визит к врачу» (“At the Doctor’s”). Онлайн-курсы и другие цифровые образовательные технологии предоставляли студентам доступ к обширным знаниям и опыту экспертов из разных областей медицины. Это позволяло им получать более глубокие и всесторонние знания, которые могли быть применены на практике.

Для формирования профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки нами были использованы следующие технологии на основе искусственного интеллекта (ИИ): онлайн-ресурс *Grammarly*, чат-боты на канале «Телеграм», ориентированные на языковую подготовку студентов-медиков, ресурс *ELEVENLABS.IO*, платформа *Quizlet*, Сервисы *Google Docs*. Как верно отмечает З. Ю. Кузнецов, «такие чат-боты, как ChatGPT-4, RUGPT-3, BERT позволяют создавать уникальные тексты диалогов и уникальные упражнения для проверки знаний по грамматике» (Кузнецов, 2024, с. 38).

Не менее важным условием являлось также осуществление поддержки и наставничества. Введение системы наставничества, когда опытные преподаватели и профессионалы поддерживают студентов в процессе обучения и профессионального становления, являлось одним из главных условий профессионального становления будущих врачей. Поощрение участия в конкурсах, конференциях и других мероприятиях, способствующих профессиональному росту и развитию языковых навыков, регулярно применялось в процессе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы. Кроме того, одним из направлений работы была поддержка разнообразия и инклюзивности в процессе наставничества, что играет ключевую роль в обеспечении равных возможностей для всех участников и способствует созданию более справедливой и эффективной среды, где каждый человек может раскрыть свой потенциал независимо от своей культурной, социальной или личной идентичности.

Наконец, проведение систематической диагностики и самодиагностики уровня сформированности профессиональной идентичности позволяло студентам оценить свой прогресс и определить области, требующие развития. Это могло включать в себя анализ собственных достижений, обсуждение с наставниками и коллегами, а также использование специальных тестов и опросников.

Проверка достоверности гипотезы в ЭГ и КГ проходила в соответствии с авторской программой формирования профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки и осуществлялась на протяжении трех этапов: I — адаптационно-ознакомительный, II — процессуально-стабилизационный и III — самореализации. Необходимо подчеркнуть, что и контрольная, и экспериментальная группы использовали в своей работе учеб-

ник А. М. Масловой, З. И. Вайнштейн и Л. С. Плебейской «Английский язык для медицинских вузов», который широко применяют в медицинских учебных заведениях. Студенты экспериментальной группы работали по авторской программе.

В марте 2024 года была проведена диагностика сформированности компонентов профессиональной идентичности на III этапе (этап самореализации). Анализ результатов итоговой и стартовой диагностик в контрольной группе показал, что статистически достоверные изменения в личности произошли лишь приблизительно у 16 % студентов. Однако немалая часть студентов все же показали низкий уровень по трем компонентам. Различие уровней сформированности профессиональной идентичности у студентов КГ на констатирующем и контрольном этапе в контрольной группе представлены в таблице 1.

Таблица 1

Анализ результатов стартовой и итоговой диагностик
в контрольной группе, в %

Критерии	Констатирующий этап, октябрь 2021 года			Контрольный этап, март 2024 года		
	Уровни сформированности профессиональной идентичности					
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Мотивационно-ценностный	31,1	47,2	21,7	15,5	48,5	36,0
Лингвокультурный	54,6	41,8	3,7	34,2	46,3	19,5
Коммуникативный	57,5	34,9	7,6	36,5	31,4	32,2
Эмоционально-аффективный	76,0	20,0	4,0	47,0	32,0	21,0

Итоговая диагностика уровней сформированности профессиональной идентичности в экспериментальной группе показала определенные позитивные изменения. В ходе исследования было выявлено, что прирост по высокому уровню сформированности мотивационно-ценностного компонента составил 22 %, что является значительным увеличением по сравнению с первоначальным значением 19,5 %. Процент прироста у студентов экспериментальной группы, обладающих высоким уровнем сформированности лингвокультурного компонента профессиональной идентичности, составил 26,5 %, что также является весьма высоким показателем. В то же время количество студентов с низким уровнем сформированности данного компонента сократилось почти на 38,3 %.

Прирост сформированности эмоционально-аффективного компонента у студентов экспериментальной группы составил 40 %, в то время как в контрольной группе прирост составил всего 17 %. Количество студентов экспериментальной группы, обладающих низким уровнем сформированности профессиональной идентичности, сократилось с 74 до 15 %, что составляет 59 % уменьшения, в то время как в контрольной группе сокращение составило 29 %. Различие уровней сформированности профессиональной идентичности у студентов ЭГ на констатирующем и контрольном этапе в экспериментальной группе представлены в таблице 2.

Таблица 2

Анализ результатов стартовой и итоговой диагностик
в экспериментальной группе, в %

Критерии	Констатирующий этап, октябрь 2021 года			Контрольный этап, март 2024 года		
	Уровни сформированности профессиональной идентичности					
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Мотивационно-ценностный	31,7	48,8	19,5	11,0	47,5	41,5
Лингвокультурный	54,3	40,9	4,8	17,5	51,2	31,3
Коммуникативный	52,5	41,3	6,2	24,0	31,5	44,5
Эмоционально-аффективный	74,0	22,0	4,0	15,0	41,0	44,0

Таким образом, работа по программе «Формирование профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки» стимулировала развитие у студентов экспериментальной группы личностных и необходимых базовых профессиональных качеств: по всем показателям произошли статистически достоверные позитивные изменения в сформированности профессиональной идентичности. Статистическая проверка полученных значений проводилась с помощью t-критерия Стьюдента, как и на констатирующем этапе. Результаты статистической проверки гипотез показали, что полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости. Следовательно, нулевая гипотеза H_0 отклоняется и принимается альтернативная гипотеза H_1 , указывающая на наличие различий в работе с экспериментальной и контрольной группами и значимыми различиями в полученных результатах педагогического воздействия.

Выводы. В ходе исследования было выявлено, что в языковой подготовке студентов медицинского вуза наблюдается положительная динамика по всем компонентам формирования профессиональной идентичности. Это подтверждает правильность выбранной стратегии разработки материалов и технологий, направленных на повышение качества подготовки студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки.

Результаты итоговой диагностики подтвердили гипотезу о том, что внедрение авторской программы «Формирование профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки» в экспериментальной группе позволит увеличить количество студентов со средним и высоким уровнем сформированности профессиональной идентичности.

Анализ и обобщение данных диагностики позволяют сделать вывод, что изменения уровня выраженности критериев формирования профессиональной идентичности студентов медицинского вуза в процессе языковой подготовки были обусловлены целенаправленным применением педагогических условий и разработанных технологий.

Список источников

1. Денисова О. В. Трансформация системы высшего образования России в условиях формирования «экономики знаний»: дис. ... канд. эконом. наук. — Волгоград, 2013. — 202 с.
2. Зими́на Н. А. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности. — Н. Новгород: Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т, 2015. — 42 с.
3. Кирьянова Е. Н. Проявления риска в деятельности специалистов опасных профессий: дис. ... канд. психол. наук. — М., 2003. — 242 с.
4. Костикова Л. П., Ельцов А. В., Ельцова Л. Ф. [и др.]. Актуальные вопросы профессиональной языковой подготовки студентов неязыкового вуза. — М.: Перспектива, 2021. — 162 с.
5. Кумырина Ю. А. Социально-психологический компонент профессиональной идентичности студентов-юристов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2005. — 24 с.
6. Кузнецов З. Ю. Искусственный интеллект в обучении иностранным языкам студентов вуза: практический опыт // Перспективы цифровой трансформации образования: материалы нац. науч.-практ. конф. — Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2024. — С. 113.
7. Мищенко Т. В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2005. — 23 с.
8. Об утверждении Номенклатуры должностей медицинских работников и фармацевтических работников: прик. М-ва здравоохранения РФ от 02.05.2023 № 205н (зарег. 01.06.2023 № 73664) // Гарант. — URL: <https://base.garant.ru/406972398/> (дата обращения: 10.09.2024).
9. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. — М.: Изд-во УРАО, 2002. — 160 с.
10. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. — СПб.: Речь, 2002. — 349 с.
11. Трандина Е. В. Становление профессиональной идентичности у студентов юридического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2006. — 23 с.
12. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. — М.; Воронеж: Модэк, 2004. — 594 с.

References

1. Denisova O. V. *Transformatsiya sistemy vysshego obrazovaniya Rossii v usloviyakh formirovaniya "ekonomiki znaniy"*: dis. ... kand. ekonom. nauk. [Transformation of the Higher Education System in Russia in the Context of the Formation of the "Knowledge Economy": dis. ... of Cand. of Economics]. Volgograd, 2013, 202 p. (In Russian).
2. Zimina N. A. *Psikhologicheskaya diagnostika kommunikativnogo potentsiala lichnosti*. [Psychological diagnostics of the communicative potential of a personality]. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, 2015, 42 p. (In Russian).

3. Kiryanova E. N. N. *Proyavleniya riska v deyatelnosti spetsialistov opasnykh professiy: dis. ... kand. psikholog. nauk.* [Manifestations of risk in the activities of specialists in hazardous professions: diss. ... of Cand. of Psychology]. Moscow, 2003, 242 p. (In Russian).
4. Kostikova L. P., Yeltsov A. V., Yeltsova L. F. et al. *Aktualnyye voprosy professionalnoy yazykovoy podgotovki studentov neyazykovogo vuza.* [Current issues of professional language training of students in a non-linguistic university]. Moscow, Perspektiva, 2021, 162 p. (In Russian).
5. Kумырина Ю. А. *Sotsialno-psikhologicheskiy komponent professionalnoy identichnosti studentov-yuristov: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk.* [Social and psychological component of professional identity of law students: abstract of dis. ... of Candidate of Psychology]. Yaroslavl, 2005, 24 p. (In Russian).
6. Kuznetsov Z. Yu. *Artificial intelligence in teaching foreign languages to university students: practical experience. Perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya: materialy nats. nauch.-prakt. konf.* [Prospects for the digital transformation of education: materials of the national scientific and practical conf.]. Ryazan, Ryazan State University named for S. A. Yesenin, 2024, p. 113. (In Russian).
7. Mishchenko T. V. *Stanovleniye professionalnoy identichnosti u studentov pedagogicheskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk.* [Formation of professional identity of students of a pedagogical university: author's abstract. diss. ... of Candidate of Psychology]. Yaroslavl, 2005, 23 p.
8. On approval of the Nomenclature of positions of medical workers and pharmaceutical workers: order of the Ministry of Health of the Russian Federation dated 02.05.2023 N 205n (registration 01.06.2023 No. 73664). *Garant.* [The Guarantor]. Available at: <https://base.garant.ru/406972398/> (accessed: 10.09.2024).
9. Povarenkov Yu. P. *Psikhologicheskoye sodержaniye professionalnogo stanovleniya cheloveka.* [Psychological content of professional development of a person]. Moscow, Russian Academy of Education Publ., 2002, 160 p. (In Russian).
10. Sidorenko E. V. *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii.* [Methods of mathematical processing in psychology]. St. Petersburg, Rech, 2002, 349 p. (In Russian).
11. Trandina E. V. *Stanovleniye professionalnoy identichnosti u studentov yuridicheskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk.* [Formation of professional identity of law school students: abstract of Diss. ... of Candidate of Psychology]. Yaroslavl, 2006, 23 p. (In Russian).
12. Schneider L. B. *Professionalnaya identichnost: teoriya, eksperiment, trening.* [Professional identity: theory, experiment, training]. Moscow, Voronezh, Modek, 2004, 594 p. (In Russian).

Информация об авторе

Сиваков Максим Анатольевич — преподаватель кафедры иностранных языков с курсом русского языка Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Information about the author

Sivakov Maxim Anatolyevich — lecturer of the Department of Foreign Languages with a course of Russian language of the Ryazan State Medical University named after Academician I. P. Pavlov, of the Ministry of Health of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 30.09.2024; одобрена после рецензирования 08.10.2024; принята к публикации 15.10.2024.

The article was submitted 30.09.2024; approved after reviewing 08.10.2024; accepted for publication 15.10.2024.



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 84–92.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 4 (72), pp. 84–92.

Научная статья

УДК 159.923:37.017.4

DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.009

Сформированность гражданской идентичности личности у членов семей участников специальной военной операции

Беспалова Татьяна Михайловна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

t.bespalova@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования уровня сформированности гражданской идентичности личности у жен, матерей и вдов участников специальной военной операции.

Раскрыты смысловые концепты основных категориальных понятий гражданской идентичности личности в контексте авторской модели.

Проанализированы полученные в ходе групповой и индивидуальной терапевтической работы с помощью метода глубинного интервью, а также с помощью тестирования с использованием авторских методик диагностики гражданской идентичности личности (Методика самооценки гражданской идентичности личности, МСГИЛ), Дифференциального опросника диагностики статуса гражданской идентичности личности, ДОДСГИЛ) данные, определяющие характер, мотивацию, целеполагание деятельности женщин, их смысложизненные ориентации и моральные принципы.

Показано, что сформированность статусов гражданской идентичности у женщин, потерявших в зоне СВО членов своей семьи, отличается от тех же показателей у женщин, ожидающих возвращения бойцов. Женщины первой группы демонстрируют значительно большую выраженность статуса «Мораторий» и меньшую — статуса «Достигнутая идентичность». В то же время статусы «Псевдоидентичность», «Навязанная» и «Диффузная» у всех женщин сформированы примерно одинаково.

Полученные данные и сделанные на их основе выводы призваны помочь в разработке и реализации целей и методов оказания психологической помощи и поддержки участникам СВО и членам их семей для сохранения психологического баланса и формирования жизненных ориентиров и жизненного пути.

Ключевые слова: гражданская идентичность личности, статусы гражданской идентичности личности (достигнутая, мораторий, псевдоидентичность, навязанная, диффузная), целеполагание, морально-нравственные установки, участники специальной военной операции, женщины (матери, жены, вдовы участников СВО).

Для цитирования: Беспалова Т. М. Сформированность гражданской идентичности личности у членов семей участников специальной военной операции // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 84–92. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.009.

Original article

Formation of civil identity in family members of participants in a special military operation

Tatyana Mikhaylovna Bespalova

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

t.bespalova@365.rsu.edu.ru

© Беспалова Т. М., 2024

Abstract. The article presents the results of a study of the level of formation of personal civil identity in wives, mothers and widows of participants of a special military operation.

The semantics of the main categorical concepts of civil identity of an individual in the context of the author's model are revealed.

The paper analyzes data obtained during group and individual therapeutic work using the method of in-depth interviews, as well as testing using the author's own methods for diagnosing personal civil identity (Methodology for self-assessment of civil identity of the individual, MSGIL), Differential questionnaire for evaluation of civil identity, DODSGIL), determining the nature, motivation, goal-setting of women's activities, their life orientations and moral principles.

It is shown that the development of civil identity statuses in women who lost their family members in the SMO differs from the same indicators in women awaiting the return of servicemen. Women in the first group demonstrate a significantly greater expression of the "Moratorium" status and a lesser expression of the "Achieved Identity" status. At the same time, "Pseudo-Identity", "Imposed" and "Diffuse" statuses are developed approximately equally in all the women.

The data obtained and the conclusions drawn on their basis are intended to help in the development and implementation of goals and methods for providing psychological assistance and support to participants of the SMO and their family members in order to maintain psychological balance and to form personal life guidelines.

Keywords: civil identity of a person, statuses of civil identity of a person (achieved, moratorium, pseudo-identity, imposed, diffuse), goal-setting, moral and ethical attitudes, participants in the special military operation, women (mothers, wives, widows of participants in the special military operation).

For citation: Bepalova T. M. Formation of civil identity in family members of participants in a special military operation // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2024, no. 4 (72), pp. 84–92. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.009.

Введение. 30 марта 2021 года на заседании Совета по межнациональным отношениям Президент Российской Федерации Владимир Путин поднял вопрос о необходимости поиска смыслового содержания понятия гражданской идентичности народа, населяющего Российскую Федерацию. В свою очередь, реалии последнего времени начиная с 24 февраля 2022 года обнажили давно назревшую проблему российского общества — формирование осознанной личной сопричастности граждан с государством, Родиной, родной культурой и языком, то есть всеми компонентами гражданской идентичности личности. Решать задачу необходимо для противостояния идеологии коллективного Запада, стремящегося изменить сознание российского общества. Лейтмотивом концепции влияния выступает так называемая «прогрессивность» западного мира в противовес «ущербности» консерватизма, неразвитости, деградации личности в России.

В книге «Так устроил Господь» устами Феофана Затворника сказано: «Сатана все полчища свои напустил на Россию, потому что одна только она и есть держава, держащая истину...» (По творениям святителя Феофана Затворника. Так устроил Господь, 2009, с. 109).

Хронология событий последних лет вынуждает членов нашего общества, неравнодушных к судьбе страны, тревожиться о положении России на мировой геополитической арене.

Проблемы формирования морально-нравственной сферы личности, категорий высшего порядка (честь, совесть, достоинство, патриотизм), национально-гражданской идентичности находятся в фокусе внимания современных ученых (Арутюнян, 2009; Гришина, 2002; Кудинов, 2014; Шикова, 2010).

Высказанное еще в конце марта 2021 года в интервью журналу «Арсенал Отечества» мнение советника министра обороны, действительного государственного советника третьего класса А. М. Ильницкого о том, что Запад во главе с США развязал против России новый тип войны — ментальный (Ильницкий, 2021), и последовавшее за этим решение Президента В. В. Путина о начале специальной военной операции (далее — СВО) окончательно развеяло сохранявшийся долгие годы у многих миф о целесообразности подобострастного (сознательного и желанного раболепства) отношения к привносимому западным миром ощущению реальности.

Целью новой гибридной войны, как утверждает А. М. Ильницкий, является уничтожение самосознания, изменение ментальной — цивилизационной — основы общества противника. Как отметил советник, если живую силу и инфраструктуру можно восстановить, то ход эволюции сознания повернуть вспять невозможно, тем более что последствия этой «ментальной» войны прояв-

ляются не сразу, а только как минимум через поколение, когда сделать уже что-либо будет просто невозможно (Ильницкий, 2021). Сейчас, во время реальных военных действий, является очевидным, что эти две параллельные прямые — ментальная война и гражданская идентичность — смыкаются в одной точке — осознание себя, своего «Я» в контексте личностной дефиниции, гражданского общества, государственности.

Предыдущие три десятилетия размывания истинной сущности человеческого существования, подразумевающей, в первую очередь, духовное здоровье, привели к точке невозврата, когда предельно актуализировалась необходимость реанимации механизмов осмысления себя Человеком как высшим божественным творением.

В книге «Опрокинутый мир» Л. Г. Ивашов отмечает, что главным свойством человека, отличающим его и от обезьяны, и от всего сущего в природе, является наделенность неограниченным потенциалом разума и тонкой душевно-чувственной организацией, способной воспринимать всю совокупность гармонии Вселенной, природы и многообразия жизни (Ивашов, 2016).

Именно борьба за право называться и быть Человеком — основной мотив проводимой нашей страной специальной военной операции. Коллективный Запад не может нам простить стремление быть собой, обладать глубинным, осознанным мироощущением, чувством справедливости и трепетности к истине, отличаться, как говорил писатель Ф. М. Достоевский, духовным беспокойством и неутоленной жадой правды (Викторович, 2019).

Вневременной русский национальный дух, метафизическая интуиция, самопознание, радость религиозной веры, щемящая душу тоска по Родине, антиномичность (способность сочетать трудно сочетаемое или вовсе несочетаемое), «невероятно мощный заряд утверждения» — глубинная самобытность россиянина, раскрывается Ю. В. Мамлеевым в знаменитой работе «Россия вечная» (Мамлеев, 2014). Размышляя о судьбе страны, он утверждал, что в истории России было немало испытаний (нашествий, смут), но они не сломили национального духа, «русскости», «...историческая Россия выдерживала все испытания еще и потому, что даже в самые тяжелые годы нашествий и смуты она никогда не теряла своей “русскости”, своей сути...» (Мамлеев, 2014, с. 299). Современная Россия может быть сохранена, спасена и объединена на основе любви к Родине, к Отечеству. Жизнеутверждающая суть этого явления берет свое начало в высшем плане сознания, который Ю. В. Мамлеев называет духовным патриотизмом. Такой высший патриотизм, как пишет он, действеннее официального. «Являясь сложным образованием, включающим почитание предков и героев прошлых эпох, дает современному человеку опору в трудные периоды, жизненную радость и возвышает дух» (Мамлеев, 2014, с. 371).

За сверхценность существования России как цивилизации, созидающей мир, и стоят сейчас насмерть наши бойцы, проявляя невероятный героизм, самоотверженную любовь к Родине.

Русский патриотизм, по мысли Ю. В. Мамлеева, в сопоставлении с западным «никогда не был направлен против других народов и не имел ничего общего с так называемым национализмом», не влек за собой агрессию, не питался расистскими и колониальными идеями, а напротив, на условиях равноправия стремился объединить вокруг себя народы (Мамлеев, 2014, с. 345).

Выполняя свой гражданский долг на передовой, наши военнослужащие не только защищают нас от исчезновения, но и реализуют свою главную миссию — сохраняют генетический код, сакральный смысл которого, как точно подмечено Д. Е. Куликовым с соавторами, в «нравственном законе внутри нас» (Куликов, Сергейцев, Мостовой, 2021, с. 42), где «мораль и истина тождественны» (Там же, с. 43), обеспечивая настоящую свободу: «Русский готов отдать жизнь за то, что будет, когда его самого уже не будет. Он делает это осознанно и добровольно. Может, это и есть высшая категория человеческой свободы, она и главное содержание загадочной русской души?» (Там же, с. 50). В конечном счете, как подчеркивают авторы, «Россия есть выражение и защита русского образа жизни, когда для самого обычного человека естественно и неабсурдно сделать что-то для другого человека, или нескольких, или многих, или страны в целом, пожертвовать чем-то, временем, имуществом, частью или целым, возможно — жизнью. Русский человек считает это нормой, а не подвигом» (Там же, с. 537).

Для помощи нашим героям и их семьям во всех регионах активно внедряются всесторонние меры государственной поддержки, отраженные в статье 2 федерального закона в отношении отдельных категорий военнослужащих.

В Рязанской области федеральные программы сопровождения семей участников СВО развернуты в различных организациях: указ Президента Российской Федерации от 03.04.2023 № 232 «О создании государственного фонда поддержки участников специальной военной операции «Защитники Отечества» реализуется в одноименном фонде «Защитники Отечества»; при поддержке Правительства Рязанской области в КЦСОН «Семья», санатории «Старица» реализуется программа «Защитник62» (помощь участникам СВО и их семьям в Рязанской области).

Широкий спектр услуг (выплаты и льготы, реабилитация и психологическая помощь, социальные и юридические услуги и многое другое) нацелен на всестороннюю поддержку семей участников СВО, а профессиональное психологическое сопровождение призвано обеспечить высокий уровень жизни, семейного благополучия, личностного развития.

Цель исследования. Наше исследование направлено на выявление сформированности гражданской идентичности личности у жен, вдов, матерей участников СВО.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что выраженность статусов гражданской идентичности личности (достигнутая, мораторий, псевдоидентичность, навязанная, диффузная), связанной с системой взглядов, мотивацией и личным опытом, отличается у женщин, потерявших бойца, и женщин, ожидающих военнослужащего из зоны боевых действий. Учет данного фактора существенно влияет на разработку способов психологического сопровождения участников СВО в целом и членов их семей в частности.

Методики исследования. Для изучения сформированности гражданской идентичности личности женщин были использованы авторские методики: Дифференциальный опросник диагностики статуса гражданской идентичности личности (ДОДСГИЛ) (Т. М. Беспалова), Методика самооценки гражданской идентичности личности (МСГИЛ) (Т. М. Беспалова) (Беспалова, 2020, с. 58). Кроме того, для дополнения результатов тестирования было использовано глубинное интервью. Для статистической обработки данных использовался t-критерий Стьюдента.

Основные результаты исследования. Гражданская идентичность, рассматриваемая нами как динамическая структура, развивающаяся на протяжении всего жизненного пути человека, формируется в результате самоотождествления субъекта с общностью и проявляется в ценностно-мотивационном, когнитивном, эмоциональном и поведенческом аспектах (Беспалова, 2018, с. 205). Это система взглядов, представлений и чувств, обеспечивающих сопричастность к проблемам общества, чувство гражданского долга, доверие, гражданское достоинство, уверенность в необходимости реализации своей гражданской позиции.

Формирование гражданской идентичности личности непосредственно связано с переживаемыми событиями, изменением картины мира и субъективным восприятием реальности. Женщины, вдовы, матери участников СВО, включенные в глобальный процесс реформирования миропорядка, на чувственном уровне остро ощущают колебания общественного сознания. Их подверженность эволюционному развитию психики и личности в целом носит событийный характер, проявляющийся в своей сопричастности с государством через эмоциональную привязанность с членами своей семьи — участниками СВО.

Используемые авторские методики диагностики разработаны в рамках авторской психологической модели гражданской идентичности личности и позволяют оценить сформированность статусов (достигнутая, мораторий, псевдоидентичность, навязанная, диффузная) (Беспалова, Теняева, 2020, с. 58).

Статусы определяют выраженность компонентов — гражданская самоидентичность, морально-нравственные установки, социальная дистанция, субъектность.

В свою очередь, под гражданской самоидентичностью понимается способность личности к творческому осмыслению тождественности с гражданским обществом при условии сохранения уникальности и неповторимости собственного «Я», задающих рамки личностного поведения как гражданина и определяющих вектор формирования гражданской идентичности.

Компонент «Гражданская самоидентичность» включает в себя такие характеристики, как самооценка, самореферентность и самосознание.

Морально-нравственные установки — ряд убеждений, включающий в себя опыт взаимодействия в обществе и ориентированный в своем становлении на нормы морали и нравственности, идеалы и ценности, интериоризированные из внешнего мира и подверженные субъективному осмыслению.

Компонент «Морально-нравственные установки» содержит патриотизм и интегральный показатель «Образ Родины».

Под социальной дистанцией понимается каркас, базис структуры общества, определяющей положение индивида в пространстве и устанавливающей степень близости или отчужденности индивидов между собой. В данный компонент включены такие характеристики, как национальное самоопределение, принятие языка и толерантность.

Под субъектностью гражданской идентичности личности понимается способность человека осознанно и целенаправленно производить изменения в мире и в себе самом, обусловленные активностью, направленностью, уровнем саморегуляции, способностью к самодетерминации.

Субъектность включает ответственность, интернальность и активность (Беспалова, Теняева, 2020, с. 58).

В исследовании приняли участие 44 жительницы Рязани и Рязанской области, попавшие в региональную программу «Защитник62» (при поддержке Губернатора Рязанской области П. В. Малкова), реализуемую в ООО «Санаторий “Старица”», ГБУ РО КЦСОН «Семья»: 11 матерей погибших в зоне СВО сыновей, 9 матерей воюющих в зоне СВО; 8 вдов; 16 жен бойцов.

Результаты тестирования показали процентное соотношение выраженности статусов гражданской идентичности, их уровень сформированности, связи детерминант компонентов гражданской идентичности личности (табл. 1).

Таблица 1

Процентное соотношение выраженности уровней статусов общего показателя гражданской идентичности личности

Уровни	Статусы				
	Достигнутая	Мораторий	Псевдо-идентичность	Навязанная	Диффузная
Высокий	5	8	10	2	4
Повышенный	11	14	15	1	6
Средний	70	55	69	71	58
Пониженный	7	10	5	16	16
Низкий	7	13	1	10	16

Процентное соотношение выраженности уровней статусов гражданской идентичности показало, что высоким и повышенным уровнем достигнутой идентичности обладают 16 % респондентов, имеющих сформированную систему ценностей, которая включает осознание своей гражданской позиции. Женщин с высоким уровнем достигнутой гражданской идентичности (5 %) отличает собственная, не зависящая от внешних факторов, мировоззренческая концепция, предполагающая развитие себя как члена гражданского общества, наделенного личностным суверенитетом.

У 14 % женщин с пониженным и низким уровнем достигнутой гражданской идентичности определяется невысокая критичность, гибкость мышления и коммуникативная эффективность.

Большинство женщин (70 %) со средним уровнем выраженности достигнутой гражданской идентичности чувствуют и демонстрируют свою принадлежность к гражданскому обществу, однако стремление повсеместно отстаивать его интересы часто нивелируется внутренним смятением, обусловленным обостренным чувством справедливости.

Высокого уровня статуса «Мораторий» достигли 22 % всех женщин, находящихся в состоянии личностного кризиса (когнитивного, эмоционального, мотивационного, рефлексивно-оценочного), обусловленного поиском путей осмысленного представления себя гражданином и конструирования гражданской идентичности как неотъемлемой составляющей личности.

Пониженный и низкий уровни обнаружены у 13 % опрошенных. Для них актуальным является обособление, личностная независимость и самостоятельность, формирование жизненного пространства, включающего духовное и нравственное раскрепощение, избавление от политической и идеологической закомплексованности, правовую культуру. При этом 55 % женщин со средним уровнем выраженности статуса «Мораторий» отличает эмоциональное напряжение и неопределенность отношения к феномену гражданской идентичности, снижающие их гражданскую активность и эффективность в коммуникативной сфере. Душевный кризис, который они испытывают из-за возникающего эмоционального диссонанса, связанного с героизацией военнослужащего своей семьи, с одной стороны, и отвержением факта или возможности его утраты —

с другой, несомненно, сопровождается изменением стиля жизни, целеполагания, ценностей, смыслов. Его разрешение возможно только путем глубокого осмысления и критического отношения к информации, способной дать ответы на вопрос о необходимости выступать в роли гражданина и целесообразности формирования устойчивой гражданской идентичности и ее психологической наполняемости, которая обеспечивает ощущение себя как полноправного члена общества.

У 25 % женщин с высоким и повышенным уровнем псевдоидентичности наблюдается низкая рефлексивность и самокритичность, ригидность Я-концепции. Отсутствие целеполагания мешает концентрации на решении возникающих трудностей, а нечеткие, размытые представления о будущем минимизируют все попытки деятельности на благо общества и государства.

Для 6 % опрошенных с низким и пониженным уровнями псевдоидентичности характерны демонстративность и следование ценностям, которые поддерживаются обществом, но не являются личностным образованием. Эти женщины проявляют общественную активность только в случае социальной необходимости и внешнего поощрения. Собственная инициатива, актуализирующая созидательную функцию, может оставаться в латентном состоянии долгое время.

Женщины со средним уровнем псевдоидентичности (69 %) склонны к частому проявлению гиперидентичности — повсеместной демонстрации своей гражданской позиции, обусловленной не личностной зрелостью, а тотальной зависимостью от социального статуса и приверженностью к реализации определенной социальной роли. Таким женщинам сложно абстрагироваться от внешних посылов к проявлению социальной активности, при этом внутренняя мотивация к продуктивной деятельности максимально снижена, что приводит к когнитивному и моральному диссонансу, лежащему в основе эмоционального выгорания. Они часто демонстрируют социально значимый результат, не всегда осознавая природу его дифференциации: истинное кажется ложным и наоборот.

Навязанная идентичность на высоком и повышенном уровне сформирована у 3 % женщин. Это является свидетельством их ригидности мышления, не позволяющей выйти за пределы заранее намеченного плана, мало подвергающегося корректировке. Женщинам трудно сформировать свои представления о жизненно важных концептах в силу отсутствия самостоятельности суждений, возникшего из-за «растворения» в семье, неумении и нежелании отстаивать свое право на личное время, мнение и желание. Эти женщины стараются не выходить из зоны психологического комфорта, поэтому на сознательном и бессознательном уровнях избегают глубины проработки личностных дефиниций и проблем, связанных с необходимостью иметь гражданскую позицию и желание ее отстаивать.

У 26 % опрошенных низкий и пониженный уровни навязанной идентичности проявляются в том, что нет опыта переживания состояния, называемого кризисом идентичности. Женщины способны к отдаленному планированию, постановке целей, однако их достижению мешают ценности и убеждения, носящие формальный характер. Суждения о смыслообразующих категориях поверхностны, что препятствует переходу на более качественный и глубокий уровень осмысления реальности.

Для большинства женщин (71 %) проявление их гражданской идентичности — не результат самостоятельного поиска и выбора, а отражение ожиданий близких, родных, общества в целом.

Диффузная идентичность на высоком и повышенном уровнях дифференцирована у 10 % опрошенных женщин. У них нет желания реализовывать и отстаивать свою гражданскую позицию, так как, подчеркивая свою вторичность в семье, эти женщины отводят роль выраженного проявления себя мужчине. Самоутверждение, самореализация, построение карьеры, достижение высокого социального статуса, приверженность служению обществу в ущерб семье является неразрешимой дилеммой, которую они готовы скорее подавить, чем актуализировать внутренний ресурс для осмысления.

Пониженный уровень имеют 32 % женщин, у которых отсутствуют или не до конца сформированы высокие цели, ценности и убеждения. Для них приоритетом является обеспечение комфорта и психологической безопасности членов семьи.

Значительная доля респондентов (58 %) привыкли ориентироваться на спонтанные или текущие желания и потребности. Такие женщины недостаточно осознают необходимость и важность формирования гражданской позиции и наличия гражданской идентичности.

Таким образом, анализ сформированности статусов гражданской идентичности личности показал, что большинство (в интервале от 55 до 71 %) женщин со средним уровнем пребывают в состоянии неопределенности, неоформленности целей, ценностей, стремлений, что препятствует глубокому чувственному познанию и когнитивному восприятию себя как суверенного члена общества, способного к принятию самостоятельных решений по отношению к себе и другим.

Различия в сформированности статусов гражданской идентичности личности у женщин, потерявших членов своих семей в зоне СВО, и женщин, ожидающих возвращения близких с передовой, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Различия в выраженности статусов гражданской идентичности личности у двух групп женщин

Показатели	Статусы гражданской идентичности личности				
	Достигнутая	Мораторий	Псевдо-идентичность	Навязанная	Диффузная
Женщины, потерявшие бойца	8	20	2	2	2
Женщины, ожидающие возвращения бойца	12	10	1	3	2
t-критерий	1,27	2,58	0,87	1,897	1,900
Уровень значимости /p/	0,001	0,001	0,68	0,72	0,55

Примечание: жирным выделены значимые различия.

Исследование показало, что группы женщин различаются по выраженности достигнутой идентичности. Женщины, пережившие боль утраты, в меньшей степени готовы отстаивать свою систему ценностей, ставить далеко идущие цели и уверенно стремиться к их достижению. Для них характерно отсутствие стремления к налаживанию новых коммуникативных связей. Их внутренний мир часто разбалансирован: могут проявляться полярные эмоции досады/умиротворения, разочарования/удовлетворения, обиды/радости. Такое состояние формирует несбалансированную гражданскую идентичность, когда приверженность идеалам ушедшего сына или мужа сменяется отрицанием необходимости лично расти и развиваться для отстаивания интересов, за которые боролся погибший участник СВО.

Женщины, ожидающие возвращения бойца, напротив, готовы демонстрировать свою жизненную и гражданскую позицию, которая зачастую основана на дихотомии добра и зла. Их гражданское самосознание обусловлено истинностью целей СВО, внутренняя мотивация идентична мотивационно-потребностной сфере бойца, эмоциональная сопричастность с которым нередко достигает своих пиковых значений.

Сформированность статуса «Мораторий» также имеет значимые различия в двух группах респондентов.

Матери погибших бойцов и вдовы, как правило, еще переживают состояние личностного кризиса, связанного с поиском новых жизненных ориентиров. Женщины, ожидающие возвращения бойцов, в свою очередь, достаточно активно формируют свое жизненное пространство, основанное на духовных скрепах, нравственных идеалах.

Выраженность статусов «Псевдоидентичность», «Навязанная» и «Диффузная» не имеет значимых различий в двух группах женщин. Они все еще подвержены зависимости от мнения других и привержены социальной роли, которую исполняют — матери, жены, вдовы. Женщины еще не обладают необходимым опытом переживания личностного кризиса, но предпринимают регулярные попытки определить свой жизненный путь, исходя из внутреннего потенциала.

Выводы и перспективы исследования. Полученные в ходе исследования данные позволяют сделать вывод о значительных различиях в сформированности статусов гражданской идентичности — достигнутая, мораторий — у женщин, переживших горечь утраты родственника в зоне СВО, и жен и матерей воюющих мужчин. При этом статусы «Псевдоидентичность», «Навязанная» и «Диффузная» незначительно различаются в двух группах женщин.

Полученные выводы о недостаточно гармоничной сформированности гражданской идентичности личности женщин нацеливают на устранение эмоционального, мотивационного и когнитивного диссонанса в ходе различных психологических программ при включении в них всех членов семьи участников СВО.

Список источников

1. Арутюнян Ю. В. Россияне: проблемы формирования национально-гражданской идентичности в свете данных этносоциологии // *Общественные науки и современность*. — 2009. — № 4. — С. 91–97.
2. Беспалова Т. М. Ответственность как основа формирования гражданской идентичности личности // *Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Л. А. Байковой, А. Н. Сухова, Т. М. Беспаловой*. — Рязань : Концепция, 2018. — С. 204–207.
3. Беспалова Т. М., Теняева О. В. Личность. Самосознание. Идентичность : учеб.-метод. пособие. — Рязань : Коняхин А. В. (Book Jet), 2020. — 82 с.
4. Викторovich В. А. Достоевский. Вопрос о народе // *Достоевский и мировая культура. Филологический журнал*. — 2019. — № 4 (8). — С. 50–67.
5. Гришина Е. А. Гражданская идентичность российской молодежи: опыт мониторинговых исследований 90-х годов : дис. ... д-ра социол. наук. — М. : 2002. — 185 с.
6. Ивашов Л. Г. Опрокинутый мир. Тайны прошлого — загадки грядущего. Что скрывают архивы Спецотдела НКВД, Аненербе и Верховного командования Вермахта». — М. : Книжный мир, 2016. — С. 2.
7. Ильницкий А. М. Безопасность страны как фундамент развития // *Арсенал Отечества*. — 2021. — № 1 (51). — URL : <https://arsenal-otechestva.ru/article/1414-bezopasnost-strany-kak-fundament-razvitiya> (дата обращения: 20.09.2024).
8. Кудинов С. И. Полисистемная концепция самореализации личности // *Дизайн и Технологии. Научный журнал*. — М., 2014. — № 41 (83). — С. 114–121.
9. Куликов Д. Е., Сергейцев Т. Н., Мостовой П. П. Идеология русской государственности. Континент Россия. — СПб. : Питер, 2021. — 688 с.
10. Мамлеев Ю. В. Россия вечная. — М. : Эксмо, 2014. — 512 с.
11. О внесении изменений в статьи 28 и 28.4 Федерального закона «О статусе военнослужащих и статью 2 Федерального закона “О денежном довольствии военнослужащих и предоставлении им отдельных выплат”» : федер. закон от 08.08.2024 № 272-ФЗ. — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 24.09.2024).
12. О создании Государственного фонда поддержки участников специальной военной операции «Защитники Отечества» : указ Президента РФ от 03.04.2023 № 232. — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202304030001> (дата обращения: 24.09.2024).
13. Об обороне (с изм. и доп. Раздел V. Состояние войны. Военное положение. Мобилизация. Гражданская оборона. Территориальная оборона. Добровольческие формирования (ст. 18–22.1) : федер. закон от 31.05.1996 № 61-ФЗ. — 2022. — URL : https://base.garant.ru/135907/eb1341d8e96a5d9dccc0f8207a3c20f0/#block_22110 (дата обращения: 24.09.2024).
14. Об объявлении частичной мобилизации в Российской Федерации : указ Президента РФ от 21.09.2022 № 647. — 2022. — URL : https://base.garant.ru/405309425/#block_2 (дата обращения: 24.09.2024).
15. По творениям святителя Феофана Затворника. Так устроил Господь. — М. : Благовест, 2009. — 160 с. — (Святые отцы об утешении в минуту скорби).
16. Программа «Защитник62». Помощь участникам СВО и их семьям в Рязанской области. — URL : https://svo.ryazan.gov.ru/support_svo (дата обращения: 24.09.2024).
17. Шикова Р. Ю. Гражданская идентичность современной молодежи: социокультурный анализ: на примере республики Адыгея : дис. ... канд. социол. наук. — Майкоп, 2010. — 194 с.

References

1. Arutyunyan Yu. V. Russians: problems of formation of national and civil Identity illustrated in ethnosociological data. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost*. [Social Sciences and Modernity]. 2009, iss. 4, pp. 91–97. (In Russian).
2. Bepalova T. M. Responsibility as a basis for formation of civil identity of an individual. *Pedagogika i psikhologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva: materialy X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Pod obshch. red. L. A. Baykovoy, A. N. Sukhova, T. M. Bepalovoy*. [Pedagogy and psychology as a resource for development of modern society: proceedings of the X International scientific and practical conference. Ed. by L. A. Baykova, A. N. Sukhov, T. M. Bepalova]. Ryazan, Kotsept, 2018, pp. 204–207. (In Russian).
3. Bepalova T. M., Tenyaeva O. V. *Lichnost. Samosoznaniye. Identichnost: ucheb.-metod. posobiye*. [Personality. Self-awareness. Identity: a teaching guide]. Ryazan, Konyakhin A. V. (Book Jet), 2020, 82 p. (In Russian).
4. Viktorovich V. A. Dostoevsky. The Issue of the People. *Dostoyevskiy i mirovaya kultura. Filologicheskij zhurnal*. [Dostoevsky and World Culture. Philological Journal]. 2019, iss. 4 (8), pp. 50–67. (In Russian).
5. Grishina E. A. *Grazhdanskaya identichnost rossiyskoy molodezhi: opyt monitoringovykh issledovaniy 90-kh godov: dis. ... d-ra sotsiol. nauk*. [Civic identity of Russian youth: experience of monitoring studies of the 90s: dis. ... of Doctor of Social Science]. Moscow, 2002, 185 p. (In Russian).

6. Ivashov L. G. Oprokinutyy mir. *Tayny proshlogo — zagadki gryadushchego. Chto skryvayut arkhivy Spetsotdela NKVD, Anenerbe i Verkhovnogo komandovaniya Vermakhta*. [The overturned world. Secrets of the past - mysteries of the future. What do the archives of the Special Department of the NKVD, Ahnenerbe and the Supreme Command of the Wehrmacht hide?] Moscow, Knizhny mir, 2016, p. 2. (In Russian).

7. Ilnitskiy A. M. Security of the country as a foundation for development. *Arsenal Otechestva*. [Arsenal of Fatherland]. 2021, iss. 1 (51). Available at: <https://arsenal-otechestva.ru/article/1414-bezopasnost-strany-kak-fundament-razvitiya> (accessed: 20.09.2024). (In Russian).

8. Kudinov S. I. Polysystemic concept of self-realization of the individual. *Dizayn i Tekhnologii. Nauchnyy zhurnal*. [Design and Technology. Scientific journal]. Moscow, 2014, iss. 41 (83), pp. 114–121. (In Russian).

9. Kulikov D. E., Sergeytsev T. N., Mostovoy P. P. *Ideologiya russkoy gosudarstvennosti. Kontinent Rossiya*. [Ideology of Russian statehood. Continent of Russia]. St. Petersburg, Piter, 2021, 688 p. (In Russian).

10. Mamleev Yu. V. *Rossiya vechnaya*. [Eternal Russia]. Moscow, Eksmo, 2014, 512 p. (In Russian).

11. *O vnesenii izmeneniy v statyi 28 i 28.4 Federalnogo zakona "O statuse voyennosluzhashchikh i statyu 2 Federalnogo zakona "O denezhnom dovolstvii voyennosluzhashchikh i predostavlenii im otdelnykh vyplat": feder. zakon ot 08.08.2024 № 272-FZ*. [On Amendments to Articles 28 and 28.4 of the Federal Law "On the Status of Military Personnel and Article 2 of the Federal Law "On the Monetary Allowance of Military Personnel and Provision of Certain Payments": federal law of 08.08.2024 No. 272-FZ]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/> (accessed: 24.09.2024). (In Russian).

12. *O sozdanii Gosudarstvennogo fonda podderzhki uchastnikov spetsialnoy voyennoy operatsii "Zashchitniki Otechestva: ukaz Prezidenta RF ot 03.04.2023 N 232*. [On the Establishment of the State Fund to Support Participants in the Special Military Operation "Defenders of the Fatherland": decree of the President of the Russian Federation of 03.04.2023 N 232]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202304030001> (accessed: 24.09.2024). (In Russian).

13. *Ob oborone (s izm. i dop. Razdel V. Sostoyaniye voyny. Voyennoye polozheniye. Mobilizatsiya. Grazhdanskaya oborona. Territorialnaya oborona. Dobrovolcheskiye formirovaniya (st. 18-22.1): feder. zakon ot 31.05.1996 № 61-FZ*. [On Defense (as amended and supplemented. Section V. State of War. Martial Law. Mobilization. Civil Defense. Territorial Defense. Volunteer Formations (Articles 18-22.1): federal law of 31.05.1996 N 61-FZ. 2022. Available at: https://base.garant.ru/135907/eb1341d8e96a5d9dccc0f8207a3c20f0/#block_22110 (accessed: 24.09.2024). (In Russian).

14. *Ob obyavlenii chastichnoy mobilizatsii v Rossiyskoy Federatsii: uk. Prezidenta RF ot 21.09.2022 № 647*. [On the announcement of partial mobilization in the Russian Federation: decree of the President of the Russian Federation of 21.09.2022 N 647]. 2022. Available at: https://base.garant.ru/405309425/#block_2 (accessed: 24.09.2024). (In Russian).

15. *Po tvorenyam svyatitelya Feofana Zatvornika. Tak ustroil Gospod*. [Based on the works of Saint Theophan the Recluse. Thus the Lord arranged it]. Moscow, Blagovest, 2009, (Holy Fathers on consolation in moments of sorrow), 160 p. (In Russian).

16. *Programma "Zashchitnik62"*. *Pomoshch uchastinkam SVO i ikh semyam v Ryazanskoy oblasti*. [The "Zashchitnik62" program. Assistance to SMO participants and their families in the Ryazan Region. Available at: https://svo.ryazan.gov.ru/support_svo (accessed: 09/24/2024). (In Russian).

17. Shikova R. Yu. *Grazhdanskaya identichnost sovremennoy molodezhi: sotsiokulturnyy analiz: na primere respubliki Adygeya: dis. ... kand. sotsiol. nauk*. [Civil identity of modern youth: sociocultural analysis: on the example of the Republic of Adygea: diss. ... of Candidate of Social Science]. Maykop, 2010, 194 p. (In Russian).

Информация об авторе

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

Information about the author

Bespalova Tatyana Mikhaylovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy, S. A. Esenin Russian State University.

Статья поступила в редакцию 14.09.2024; одобрена после рецензирования 03.10.2024; принята к публикации 08.10.2024.

The article was submitted 14.09.2024; approved after reviewing 03.10.2024; accepted for publication 08.10.2024.

Научная статья

УДК 005.32

DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.010

Связь манипулятивного отношения, макиавеллизма и стилей управления у руководителей различного уровня

Бирюков Александр Николаевич

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

anbiryukov@yandex.ru

Рогожкина Юлия Сергеевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

yulia11.yulechka@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию связей между позицией человека в управленческой иерархии, склонностью к манипулированию, макиавеллизмом и стилями управления. Манипулирование больше характерно для женщин высокого управленческого звена. Макиавеллизм у мужчин выше, чем у женщин на всех управленческих уровнях. Высокий показатель манипулятивного отношения характерен для управленцев с коллегиальным и либеральным стилями. Это можно объяснить тем, что манипулировать проще под прикрытием «совместного принятия решения» (коллегиальный стиль), а также «свободы» (либеральный стиль). Для высших начальников мужского пола характерен высокий показатель макиавеллизма, а для высших начальников женского пола — значительный уровень манипулятивного отношения. У людей с директивным стилем управления обнаружены наиболее высокие параметры макиавеллизма, что, вероятно, связано с близостью макиавеллизма к жажде власти и доминированию, а не к манипулированию как к скрытому управлению. Перспективы исследования связей манипулятивного отношения, макиавеллизма и стилей управления в зависимости от пола лежат в семейной психологии (с целью изучения особенностей семейной иерархии) и в политологии (исследование связи формы принятия решений и склонности к власти, в том числе манипулятивной).

Ключевые слова: психология, управление, руководитель, власть, манипуляции, манипулирование, манипулятивное отношение, макиавеллизм, демократический, либеральный, директивный, стиль управления.

Для цитирования: Бирюков А. Н., Рогожкина Ю. С. Связь манипулятивного отношения, макиавеллизма и стилей управления у руководителей различного уровня // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 93–102. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.010.

Original article

The relationship between a manipulative attitude, Machiavellianism and management styles in managers of different levels

Aleksandr Nikolayevich Biryukov

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

anbiryukov@yandex.ru

Yulia Sergeevna Rogozhkina

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

yulia11.yulechka@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the study of relationship between a person's position in the managerial hierarchy, proneness to manipulation, Machiavellianism and various management styles. Manipulation is more characteristic of female senior managers. Machiavellianism is higher in men than in women at all managerial levels. A high rate of manipulative attitude is characteristic of managers practicing collegial and liberal styles. This can be explained by the fact that it is easier to manipulate under the guise of "joint decision-making" (collegial style) and "freedom" (liberal style). Top male bosses are characterized by a high Machiavellian indicator, and top female bosses are characterized by a significant level of manipulative attitudes. People with a directive management style were found to have the highest Machiavellianist parameters, which is probably due to the closeness of Machiavellianism to strife for power and dominance rather than to manipulation as hidden control. Prospective studies of the links between manipulative attitudes, Machiavellianism and management styles depending on gender lie in family psychology (in order to study the peculiarities of family hierarchy) and in political studies (the relationship between the form of decision-making and proneness to authority, including manipulative power).

Keywords: psychology, management, leader, authority, manipulation, manipulative attitude, Machiavellianism, democratic, liberal, directive, management style.

For citation: Biryukov A. N., Rogozhkina Yu. S. The relationship between a manipulative attitude, Machiavellianism and management styles in managers of different levels // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 4 (72), pp. 93–102. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.010.

Введение. Изучение взаимосвязи макиавеллизма и манипулятивного отношения с положением в управленческой иерархии и стилями управления имеет важное практическое значение для понимания динамики взаимодействия между людьми.

Попытки выявить структуру и функции манипулирования в трудовом коллективе, а также классифицировать манипулятивные техники предпринимались неоднократно. Исследователь А. Э. Нуриджанов (Нуриджанов, 2013) детально структурировал особенности, признаки и динамику манипулятивного влияния в бизнесе, как в среде коллег, так и по отношению к клиентам и деловым партнерам. Кроме того, в этом исследовании автор доказывает негативное влияние манипулирования на членов трудового коллектива. С точки зрения угрозы психологической безопасности рассматривает манипулирование К. С. Романова (Романова, 2014). Манипулятивный стиль управления присущ лицам с высоким показателем, а диалогический стиль — лицам с низким показателем макиавеллизма (Мустафаева, Рюмшина, 2015). Те же авторы проанализировали способы манипулирования, применяемые начальниками в отношении подчиненных. Также классификация манипулятивных тактик в корпоративной среде и видов манипулятивных личностей проведена Н. С. Никитской (Никитская, 2014). М. Bogdanović (Bogdanović, 2022) предпринял попытку систематизировать и описать различные виды корпоративных манипуляций, а также предложил способы противодействовать им.

Исследование особенностей манипулятивного поведения у российских и британских руководителей (Мустафаева, 2017) выявило, что у российских менеджеров самый частый манипулятивный прием — ссылка на авторитет, а у британских — искажение информации. При этом манипулирование персоналом снижает удовлетворенность психологическим климатом в коллективе. Манипулятивное поведение и самоуверенность лиц, принимающих решения, с точки зрения системы с обратной связью исследованы X. Liang, J. Gup, D. Liu (2024).

Учеными также выявлена связь возраста, уровня макиавеллизма, тревожности, самооценки и манипулятивных тактик, применяемых в переговорах. Обнаружено, что у людей с высокой склонностью к манипулированию наблюдается завышенная самооценка, высокая тревожность (Monich, Matveeva, 2012). В конфликтных ситуациях люди с низкой склонностью к манипулированию в своем поведении демонстрируют стратегию компромисса чаще других поведенческих паттернов, а люди с высокой склонностью к манипулированию чаще прибегают к стратегии приспособления.

С точки зрения учения Э. Берна, Р. Чалдини, а также нейролингвистического программирования манипуляции исследовал А. Е. Паршуков (2020). Люди с высоким эмоциональным интеллектом больше склонны к манипулированию в трудовых коллективах, нежели те, у кого эмоциональный интеллект невысок (Hyde, Grieve, Norris, Kemp, 2020).

Целью исследования стало выявление связи между манипулятивным отношением, макиавеллизмом и стилями управления у менеджеров различного уровня и пола.

Методы исследования. В исследовании приняли участие 97 человек, занимающие руководящие должности. Возрастно-половой состав следующий: 42 мужчины и 55 женщин, чей возраст находился в диапазоне от 20 до 64 лет. Исследуемые были распределены по группам: 1) руководитель нижнего звена (Н), 2) руководитель среднего звена (С), 3) руководитель высокого звена (В). Для психометрии были применены шкала манипулятивного отношения (ШМО) Банта, Мак-шкала Р. Кристи и Ф. Гейс, а также опросник А. Л. Журавлёва «Стиль руководства».

При статистической обработке полученных результатов использованы непараметрические методы. Значения параметров представлены в виде медианы и интерквартильного размаха.

Гипотеза исследования заключалась в том, что манипулятивное отношение и макиавеллизм у руководителей повышаются с уровнем руководства, а также они связаны с полом начальника и стилем управления.

Основные результаты исследования. В таблице 1 представлены значения результатов ШМО (Бант) и Мак-шкалы (Мак) у представителей различного управленческого уровня в зависимости от пола.

Таблица 1

Показатели манипулятивного отношения и макиавеллизма у представителей различного управленческого уровня и пола

Шкала	Мужчины, баллы			Женщины, баллы		
	В	С	Н	В	С	Н
Бант	77,5 (72,25; 79,25)	65,5 (61; 77)	66,5 (60,75; 70,25)	82 (74,5; 86)	72 (62,5; 78)	63 (59; 68)
Мак	97 (89; 102)	82 (70; 96,5)	82 (77; 86,75)	84 (78,5; 89)	75 (69; 84,25)	71 (64; 78)

Анализ манипулятивного отношения у начальников разного уровня и пола продемонстрировал ряд различий. У руководителей высокого звена манипулятивное отношение женщин достоверно ($p = 0,009$) выше, а показатель макиавеллизма достоверно ниже ($p = 0,009$) таковых у мужчин. Можно предположить, что результаты мак-шкалы отражают не столько склонность к манипулированию как к скрытому управлению, сколько прямое, открытое доминирование и жажду власти. Это подтверждается нашим более ранним исследованием, в котором рассматривалась связь макиавеллизма, манипулятивного отношения и типов межличностных отношений у молодежи. Среди женщин положительные корреляции средней силы обнаружили между макиавеллизмом и «доминантными» типами межличностного взаимодействия (Бирюков, 2021).

С учетом отмеченного полове различия манипулятивного отношения и макиавеллизма позволяют предположить, что для мужчин более характерно прямое (директивное) управление, обусловленное физиологическим эффектом тестостерона, тогда как женщины больше склонны к скрытому управлению, в котором манипулирование занимает не последнюю роль.

У руководителей среднего и нижнего звеньев такой разницы не наблюдается. Это может свидетельствовать о том, что высокие показатели манипулятивного отношения (у женщин) и макиавеллизма (у мужчин) характерны для «властолюбцев», которые не только хотят расти по карьерной лестнице, но и реально достигают высоких управленческих должностей. При этом обостряются те склонности, которые помогают удержанию власти и управлению другими людьми.

Среди руководителей среднего и тем более нижнего звеньев много «начальников поневоле», которые продвинулись по службе не из-за жажды власти, а по другим причинам (самый большой стаж, лучший работник отдела, наличие ученой степени и т. д.). Поэтому свойства личности, направленные на доминацию, у них выражены в меньшей степени и не различаются достоверно по половому признаку. Сравнение уровней манипулятивного отношения и показателей макиавеллизма у начальников разных звеньев внутри одного пола доказывает правильность данного предположения.

При сравнении показателей манипулятивного отношения среди мужчин обнаружено, что данный параметр у руководителей высокого уровня достоверно выше, чем у начальников среднего ($p = 0,036$) и тем более нижнего ($p < 0,002$) звеньев. У начальников среднего и нижнего уровней показатели манипулятивного отношения не отличались. Это показывает, что манипулирова-

ние является неотъемлемым компонентом карьерных амбиций, а высокий показатель манипулятивного отношения входит в набор обязательных свойств личности топ-менеджера. Несмотря на то что мужчины, занимающие высокие управленческие должности, склонны к прямому управлению, скрытое управление для них также характерно, пусть и в меньшей степени.

У женщин разница манипулятивного отношения в зависимости от уровня начальника изменялась более плавно. У руководительниц высокого звена манипулятивное отношение достоверно превышало аналогичный параметр у представительниц менеджмента среднего ($p < 0,001$) и низкого ($p = 0,008$) звеньев. Вместе с тем обнаружена разница данного показателя и между начальницами среднего и низкого уровня ($p = 0,035$).

Среди мужчин-управленцев высокого уровня показатель макиавеллизма достоверно превышал данный параметр у начальников среднего ($p = 0,024$) и низкого ($p = 0,001$) звеньев. Разницы в данном показателе между управленцев среднего и нижнего звеньев не обнаружено.

Среди женщин выявлена сходная картина: начальницы высокого звена обладали более высоким уровнем макиавеллизма, нежели начальницы среднего ($p = 0,029$) и нижнего ($p = 0,001$) уровней. Между двумя последними группами различия данного параметра не выявлено.

Анализ связи стилей управления с манипулятивным отношением и макиавеллизмом был проведен как у общей группы мужчин и женщин, так и по половым группам. В таблице 2 представлены показатели манипулятивного отношения и макиавеллизма в зависимости от стиля управления в общей группе.

Таблица 2

Величины манипулятивного отношения и макиавеллизма руководителей обоих полов с разными стилями управления

Стили управления	Бант, баллы	Мак, баллы
Директивный стиль (Д)	77 (72; 79)	99 (85,5; 103)
Коллегиальный стиль (К)	81 (77; 84)	75,5 (69; 87,5)
Либеральный стиль (Л)	85 (71; 90,75)	86,5 (76,5; 89)
Директивно-коллегиально-либеральный стиль (ДКЛ)	63,5 (62; 66,75)	73 (70,25; 81,75)
Директивно-коллегиальный стиль (ДК)	63,5 (58; 68,75)	74(63,75; 78,75)
Директивно-либеральный стиль (ДЛ)	60 (58; 68)	83 (74; 89)
Коллегиально-либеральный стиль (КЛ)	69 (66; 83,5)	82 (71; 86)

В общей группе наибольшие показатели манипулятивного отношения были обнаружены у лиц с коллегиальным и либеральным стилем управления. Однако из-за небольшого количества лиц с либеральным стилем различия с директивным и коллегиальным стилями оказались статистически незначимыми. Различия манипулятивного отношения между группами с директивным и коллегиальным стилями достоверно, $p = 0,017$. Обнаружены различия манипулятивного отношения у начальников с коллегиально-директивным стилем управления и тремя другими смешанными стилями: ДКЛ, ДК и ДЛ ($p = 0,036$; $p = 0,03$; $p = 0,013$ соответственно). Начальникам, склонным к либеральному и коллегиальному стилю управления, свойственно высокое манипулятивное отношение. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что манипулировать проще под прикрытием «совместного принятия решения» (коллегиальный стиль), а также «свободы» (либеральный стиль). Возможна и обратная причинно-следственная связь: отсутствие склонности к директивному управлению заставляет искать другие способы влияния, а именно скрытое управление, что и выливается в повышенный уровень манипулятивного отношения. Иными словами, тем людям, которые предпочитают руководить с помощью прямого управления, то есть явных заданий и приказов, нет нужды прибегать к манипулированию.

Манипуляторы часто прикрывают свои действия «коллегиальным», «совместно принятым» решением, «равенством», «демократичностью», «свободой». Во-первых, это помогает им «усыпить» жертву. Под влиянием упоминания этих общечеловеческих ценностей сотрудник снижает бдительность. Он начинает больше доверять человеку, который якобы их исповедует, а доверие как инструмент привязки жертвы к манипулятору всегда необходимо для преодоления сопротивления со стороны этой жертвы.

Во-вторых, декларируемые демократия и равенство позволяют манипулятору ссылаться на то, что якобы жертва сама приняла такое решение либо по собственной воле согласилась с тем, что принял «коллектив»: мы все равны, тебя никто не заставлял, ты сам так решил, хотя имел право отказаться. Одно из обязательных свойств манипулирования заключается в том, что манипулятор незаметно навязывает жертве собственную волю, но делает это так, чтобы жертва искренне считала, будто по-прежнему действует по собственной воле, принимает решения исходя из собственных интересов, а не идет на поводу у манипулятора. Это одно из отличий манипуляций как разновидности скрытого управления от прямого (директивного) управления, где воля ведущего адресуется ведомому открыто.

В-третьих, мнимое отсутствие иерархии помогает манипулятору избежать ответственности за возможный провал. Неявная, скрытая власть снимает ответственность с манипулятора или как минимум размывает ее, распределяет ее между всеми членами коллектива. За ошибочное решение отвечают как бы все — и в то же время никто конкретно, потому что «мы все равны, никто никого не принуждал», «каждый из нас свободен в своем выборе».

Манипулятор, даже если он формальный начальник, — это всегда «серый кардинал» коллектива. К манипуляциям прибегают тогда, когда, с одной стороны, ожидают сопротивление жертвы, с другой стороны, когда хотят снять с себя ответственность за возможную ошибку. Жертва совмещает в себе роли как лица, принимающего решение, так и его исполнителя, хотя на самом деле решение было тайно навязано манипулятором, который избегает ответственности. Это можно сделать, только декларируя «равенство» в коллективе, демонстрируя мнимое отсутствие иерархии.

В-четвертых, «коллегиальность», «свобода», даже декларируемые лишь на словах, требуют от рядового члена коллектива полной автономности, субъектности, самостоятельности. Начальник-манипулятор получает возможность отказывать подчиненным в помощи, консультациях, корпоративной поддержке и защите от претензий вышестоящего начальства. Из старшего и более опытного товарища, к которому можно обратиться за советом, манипулятор превращается в стороннего наблюдателя. Его позиция сводится к следующей: «Если мы равны — с какой стати я должен тебе помогать и прикрывать тебя?» Не забываем при этом, что на самом деле жертва всего лишь исполняет волю манипулятора, которую считает своим собственным решением.

Руководителю, который склонен к прямому управлению, нет смысла играть в «равенство» и «демократию». Наоборот, ему проще руководить в рамках четкой, понятной и явной иерархии, где каждый понимает, кем конкретно он руководит, за что конкретно отвечает и кому конкретно подчиняется. Начальник, склонный к прямому управлению, не стремится избежать ответственности за свое решение, поэтому не пытается размыть ее, распределить между всеми подчиненными.

Нередко начальник не способен к прямому управлению. Причины могут быть разными: он не имеет авторитета в коллективе, не является профессионалом, не имеет достаточного уровня лидерских качеств и т. д. Тогда он пытается компенсировать недостаточность с помощью скрытого управления. Если ему это удастся, скрытое управление становится единственным способом руководить коллективом. Разумеется, директивный стиль будет только мешать. Манипулятору выгоднее создать видимость отсутствия явной иерархии, спрятаться за «коллегиальность принятия решений» и «равенство всех членов коллектива».

Высокие показатели макиавеллизма в общей группе мужчин и женщин выявлены у носителей директивного стиля управления (обнаружены достоверные различия с таковым параметром у представителей всех других стилей). Это подтверждает наше предположение о том, что макиавеллизм больше характеризует склонность не к манипулированию, а к прямому управлению.

В таблицах 3 и 4 представлены сравнения параметров манипулятивного отношения и макиавеллизма соответственно в общей группе в зависимости от стилей управления.

Показатели манипулятивного отношения и макиавеллизма у менеджеров разных полов в зависимости от стилей управления представлены в таблице 5.

При анализе зависимости манипулятивного отношения и макиавеллизма от стилей управления отдельно в группе мужчин и группе женщин (таблицы 6–9) выявлена картина, аналогичная полученной при анализе общей группы. Некоторые связи, обнаруженные в общей группе, после разделения ее по двум полам не подтвердили статистическую достоверность из-за снижения размерности выборки после ее дробления.

Таблица 3

Сравнение уровней манипулятивного отношения
в зависимости от стиля управления в общей группе мужчин и женщин

Стили управления	К	Л	ДКЛ	ДК	ДЛ	КЛ
Д	Д < К p = 0,017	–	Д > ДКЛ p = 0,000	Д > ДК p = 0,000	Д > ДЛ p = 0,000	–
К	–	–	К > ДКЛ p = 0,000	К > ДК p = 0,000	К > ДЛ p = 0,000	–
Л	–	–	Л > ДКЛ p = 0,006	Л > ДК p = 0,008	Л > ДЛ p = 0,007	–
ДКЛ	К > ДКЛ p = 0,000	Л > ДКЛ p = 0,006	–	–	–	ДКЛ < КЛ p = 0,036
ДК	К > ДК p = 0,000	Л > ДК p = 0,008	–	–	–	КЛ > ДЛ p = 0,03
ДЛ	К > ДЛ p = 0,000	Л > ДЛ p = 0,007	–	–	–	ДЛ < КЛ p = 0,013

Таблица 4

Сравнение показателя Мак-шкалы
в зависимости от стиля управления в общей группе мужчин и женщин

Стили управления	К	Л	ДКЛ	ДК	ДЛ	КЛ
Д	Д > К p = 0,06	Д > Л p = 0,038	Д > ДКЛ p = 0,000	Д > ДК p = 0,000	Д > ДЛ p = 0,003	Д > КЛ p = 0,003
К	–	–	–	–	–	–
Л	–	–	–	Л > ДК p = 0,04	–	–
ДКЛ	–	–	–	–	–	–
ДК	–	Л > ДК p = 0,04	–	–	ДЛ < ДК p = 0,048	–
ДЛ	–	–	–	ДЛ < ДК p = 0,048	–	–

Таблица 5

Величины манипулятивного отношения и макиавеллизма
руководителей в зависимости от пола и стиля управления

Пол	Стили управления	Бант, баллы	Мак, баллы
Мужчины	Д	63 (60,25; 65,75)	73 (68,5; 82)
	К	78,5 (75,75; 81,25)	95 (93,5; 96,5)
	Л	79 (78; 83,5)	106 (101; 108,5)
	ДКЛ	70 (62; 70,5)	83 (79,5; 89)
	ДК	64 (62; 68)	78 (75; 89)
	ДЛ	79 (77; 80)	97 (91,25; 100)
	КЛ	77 (75; 78,5)	107 (103; 112,5)
Женщины	Д	73 (71; 78)	88 (80; 96)
	К	80 (75,75; 82,5)	72 (68; 76,25)
	Л	91 (90,5; 91,5)	84 (79; 87,5)
	ДКЛ	63 (62; 65,5)	72 (68; 81,5)
	ДК	63 (58; 71)	72 (65,5; 75)
	ДЛ	59 (53; 68)	78 (69; 87)
	КЛ	75,5 (69; 85,5)	83,5 (76,75; 87,25)

Таблица 6

Сравнение уровней манипулятивного отношения
в зависимости от стиля управления у мужчин

Стили управления	К	Л	ДКЛ	ДК	ДЛ	КЛ
Д	Д < К p = 0,017	–	Д > ДКЛ p = 0,000	Д > ДКЛ p = 0,002	Д > ДЛ p = 0,001	Д > КЛ p = 0,019
К	–	–	К > ДКЛ p = 0,000	К > ДК p = 0,001	К > ДЛ p = 0,000	К > КЛ p = 0,011
Л	–	–	Л > ДКЛ p = 0,006	Л > ДК p = 0,019	Л > ДЛ p = 0,014	–
ДКЛ	К > ДКЛ p = 0,000	Л > ДКЛ p = 0,006	–	–	–	–
ДК	К > ДК p = 0,001	Л > ДК p = 0,019	–	–	–	–
ДЛ	К > ДЛ p = 0,000	Л > ДКЛ p = 0,014	–	–	–	–

Таблица 7

Сравнение показателя макиавеллизма
в зависимости от стиля управления у мужчин

Стили управления	К	Л	ДКЛ	ДК	ДЛ	КЛ
Д	Д > К p = 0,06	Д > Л p = 0,038	Д > ДКЛ p = 0,000	Д > ДК p = 0,000	Д > ДЛ p = 0,028	Д > КЛ p = 0,033
К	–	–	–	–	–	–
Л	–	–	–	–	–	–
ДКЛ	–	–	–	–	–	–
ДК	–	–	–	–	–	–
ДЛ	–	–	–	–	–	–

Таблица 8

Сравнение уровней манипулятивного отношения
в зависимости от стиля управления у женщин

Стили управления	К	Л	ДКЛ	ДК	ДЛ	КЛ
Д	Д < К p = 0,038	Л > Д p = 0,012	Д > ДКЛ p = 0,04	–	Д > ДЛ p = 0,038	–
К		Л > К p = 0,014	К > ДКЛ p = 0,002	К > ДК p = 0,001	К > ДЛ p = 0,003	–
Л	Л > К p = 0,014		Л > ДКЛ p = 0,01	Л > ДК p = 0,01	Л > ДЛ p = 0,024	Л > КЛ p = 0,013
ДКЛ	К > ДКЛ p = 0,002	Л > ДКЛ p = 0,01	–	–	–	ДКЛ < КЛ p = 0,007
ДК	К > ДК p = 0,001	Л > ДК p = 0,01	–	–	–	КЛ > ДЛ p = 0,015
ДЛ	К > ДЛ p = 0,003	Л > ДЛ p = 0,024	–	–	–	ДЛ < КЛ p = 0,027

Сравнение показателя макиавеллизма
в зависимости от стиля управления у женщин

Стили управления	К	Л	ДКЛ	ДК	ДЛ	КЛ
Д	Д > К p = 0,018	–	Д > ДКЛ p = 0,03	Д > ДК p = 0,012	–	–
К	–	–	–	–	–	–
Л	–	–	–	–	–	–
ДКЛ	–	–	–	–	–	–
ДК	–	–	–	–	–	–
ДЛ	–	–	–	–	–	–

Выводы и перспективы исследований. Высокие показатели манипулятивного отношения характерны для начальниц, а макиавеллизма — для начальников высокого звена. При этом у женщин манипулятивное отношение плавно растёт от уровня к уровню. На каждой следующей ступени управления манипулятивное отношение достоверно выше, чем на предыдущей. Уровень макиавеллизма и показатель манипулятивного отношения у мужчин растёт скачкообразно: он значительно выше среди верхнего звена. Начальницы высокого звена демонстрируют более высокий уровень макиавеллизма, нежели начальницы среднего и нижнего уровней. Можно предположить, что результаты мак-шкалы отражают не столько склонность к манипулированию как к скрытому управлению, сколько прямое, открытое доминирование и жажду власти.

В общей группе наибольшие показатели манипулятивного отношения обнаружены у лиц с коллегиальным и либеральным стилем управления. Такие результаты можно связать с тем, что скрытое управление проще применять под маской «равенства» и «демократии». Вероятно и обратное влияние: те, кто декларирует свою склонность к «равенству» и «демократии», вынужден применять скрытое управление в виде манипулирования, а не директивное (прямое) управление в виде открытых приказов и распоряжений.

Высокие показатели макиавеллизма в общей группе выявлены у носителей директивного стиля управления (обнаружены достоверные различия с таковым параметром у представителей всех других стилей). Это подтверждает наше предположение о том, что макиавеллизм больше характеризует склонность не к манипулированию, а к прямому управлению.

В ходе дальнейших исследований будет важно определить устойчивость руководителей различного уровня к чужому манипулированию. Кроме того, ценные результаты можно получить, исследовав у других групп населения связь склонности к манипулированию и приверженности к той или иной форме принятия решения (директивной, коллегиальной, либеральной), в том числе в политике. Кроме того, подобные исследования важны в рамках не только психологии управления, но и семейной психологии, в частности, для понимания связи свойств личности каждого из супругов и предпочитаемого варианта семейной иерархии, а также собственной роли в данной иерархии. Эти знания помогут в решении иерархических конфликтов в семье.

Список источников

1. Бирюков А. Н. Связь макиавеллизма, манипулятивного отношения и типов межличностных отношений у молодежи // XII Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества»: сб. тр. — Рязань: Концепция, 2021. — С. 157–160.
2. Мустафаева Э. М. Социально-психологические особенности стилей руководства российских и британских менеджеров среднего звена, склонных к манипулированию: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ростов н/Д, 2017. — 22 с.
3. Мустафаева Э. М., Рюмшина Л. И. Манипулятивный стиль управления менеджеров и удовлетворенность психологическим климатом в группе их подчиненных // Психология и Психотехника. — 2015. — № 6. — С. 621–630. — DOI: 10.7256/2070-8955.2015.6.15640.

4. Никитинская Н. С. Манипулятивные стратегии в современной российской бизнес-среде (на примере малого бизнеса) : дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2014. — 223 с.
5. Нуриджанов А. Э. Технологии манипуляции в системе управления персоналом современных бизнес-организаций России (на примере Республики Башкортостан) // Вестник Челябинского государственного университета. — 2013. — № 33 (324). — С. 108–111.
6. Паршуков А. Е. Теоретические аспекты манипуляции в деловом общении // *Beneficium*. — 2020. — № 2 (35). — С. 43–49. — DOI: [http://doi.org/10.34680/BENEFICIUM.2020.2\(35\).43-49](http://doi.org/10.34680/BENEFICIUM.2020.2(35).43-49).
7. Романова К. С. Манипуляция как форма «мягкой» власти // *Дискурс-Пи*. — 2014. — № 1. — С. 131–135.
8. Hyde J., Grieve R., Norris K., Kemp N. The dark side of emotional intelligence: the role of gender and the Dark Triad in emotional manipulation at work // *Australian Journal of Psychology*. — 2020. — Vol. 72 (4). — Pp. 307–317. — DOI: 10.1111/ajpy.12294.
9. Bogdanović M. Destructive Organizational Communication and Manipulation, Emergent Forms, Consequences and Coping in the Function of Smarter Organizational Solutions // *Romanian Economic and Business Review* — 2022. — Vol. 17, N 3. — Pp. 20–37.
10. Monich M. S., Matveeva L. V. Personality Determinants of Manipulative Behavior in the Negotiation Process // *Psychology in Russia: State of the Art*. — 2012. — Vol. 5. — Pp. 314–332. — DOI: 10.11621/pir.2012.0019.
11. Liang X., Guo J., Liu P. A consensus model considers managing manipulative and overconfident behaviours in large-scale group decision-making // *Information Sciences*. — 2024. — Vol. 654. — URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0020025523014330> (дата обращения: 10.08.2024). — DOI: 10.1016/j.ins.2023.119848.

References

1. Biryukov A. N. *The relationship between Machiavellianism, manipulative attitudes and types of interpersonal relationships in young people. XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. "Pedagogika i psikhologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva"*: sb. tr. [XII Int. scientific-practical conference "Pedagogy and Psychology as a Resource for the Development of Modern Society": collection of papers]. Ryazan, Kontsept, 2021, pp. 157–160. (In Russian).
2. Mustafayeva E. M. *Social'no-psihologicheskie osobennosti stilej rukovodstva rossijskih i britanskih menedzherov srednego zvena, sklonnyh k manipulirovaniyu, avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk*. Rostov-na-Donu, 2017, 22 s.
3. Mustafayeva E. M., Ryumshina L. I. Manipulative management style of managers and satisfaction with the psychological climate in a group of their subordinates. *Psikhologiya i Psikhotekhnika*. [Psychology and Psychotechnics]. 2015, iss. 6, pp. 621–630. DOI: 10.7256/2070-8955.2015.6.15640. (In Russian).
4. Nikitinskaya N. S. *Manipulyativnyye strategii v sovremennoy rossiyskoy biznes-srede (na primere malogo biznesa): dis. ... kand. psihol. nauk*. [Manipulative strategies in the modern Russian business environment (on the example of small businesses): dis. ... of Candidate of Psychology]. Yaroslavl, 2014, 223 p. (In Russian).
5. Nuridzhanov A. E. Manipulation technologies in the personnel management system in modern business organizations in Russia (the Republic of Bashkortostan). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of the Chelyabinsk State University]. 2013, iss. 33 (324), pp. 108–111. (In Russian).
6. Parshukov A. E. Theoretical aspects of manipulation in business communication. *Beneficium*. 2020, iss. 2 (35), pp. 43–49. DOI: [http://doi.org/10.34680/BENEFICIUM.2020.2\(35\).43-49](http://doi.org/10.34680/BENEFICIUM.2020.2(35).43-49). (In Russian).
7. Romanova K. S. Manipulation as a form of “soft” power. *Diskurs-Pi*. [Discourse-Pi]. 2014, iss. 1, pp. 131–135. (In Russian).
8. Hyde J., Grieve R., Norris K., Kemp N. The dark side of emotional intelligence: the role of gender and the Dark Triad in emotional manipulation at work. *Australian Journal of Psychology*. 2020, vol. 72 (4), pp. 307–317. DOI: 10.1111/ajpy.12294.
9. Bogdanović M. Destructive Organizational Communication and Manipulation, Emergent Forms, Consequences and Coping in the Function of Smarter Organizational Solutions. *Romanian Economic and Business Review*. 2022, vol. 17, iss. 3, pp. 20–37.
10. Monich M. S., Matveeva L. V. Personality Determinants of Manipulative Behavior in the Negotiation Process. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2012, vol. 5, pp. 314–332. DOI: 10.11621/pir.2012.0019.
11. Liang X., Guo J., Liu P. A consensus model considers managing manipulative and overconfident behaviours in large-scale group decision-making. *Information Sciences*. 2024, vol. 654. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0020025523014330> (accessed: 10.08.2024). DOI: 10.1016/j.ins.2023.119848.

Информация об авторах

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

Рогожкина Юлия Сергеевна — магистрант кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

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

Rogozhkina Yulia Sergeevna — Master's student of the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy of Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 29.08.2024; одобрена после рецензирования 27.09.2024; принята к публикации 09.10.2024.

The article was submitted 29.08.2024; approved after reviewing 27.09.2024; accepted for publication 09.10.2024.

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 103–109.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 4 (72), pp. 103–109.

Научная статья
УДК 159.943-057.875
DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.011

Особенности индивидуального и диадического копинга у студентов

Казаренков Вячеслав Ильич

Российский университет дружбы народов,
Москва, Россия
vikprof2003@yandex.ru

Киящук Тарас Васильевич

Государственный Университет Просвещения,
Москва, Россия
tkiya@mail.ru

Карнелович Марина Михайловна

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
Гродно, Беларусь
karnelovich_mm@grsu.by

Аннотация. Статья посвящена результатам исследования особенностей двух типов копинга у студентов — индивидуального и диадического, востребованных в отношении кратковременных и хронических стрессоров в жизнедеятельности субъектов юношеского возраста. В теоретической части статьи обобщается, что в условиях диады юноши и девушки, являясь романтическими партнерами, посредством коммуникации и поведения могут косвенным образом влиять на уровень прямого и косвенного стресса каждого из них. С учетом расширения в юношеском периоде репертуара копинг-ресурсов актуальной задачей становится изучение потенциала индивидуальных и диадических стратегий в противостоянии студентов многочисленным стрессорам.

В основной части статьи приводятся результаты исследования индивидуальных и диадических копинг-стратегий у студентов 18–24 лет, имеющих опыт романтических отношений. Проанализированы межполовые различия в содержании и способах реализации имеющихся у студентов способов совладания, установленные с помощью критерия U Манна — Уитни. Доказано, что для девушек, в сравнении с юношами, более характерны эмоционально-ориентированные и социально-ориентированные копинг-стратегии, которые получают свое дальнейшее развитие в условиях близких диадных отношений. Юноши в большей мере, чем девушки, в трудных ситуациях склонны транслировать стратегии проблемно-ориентированного индивидуального копинга в диадные близкие отношения, рассчитывать исключительно на себя и недооценивать потенциал копинг-стратегий партнерши, эмоционально и физически отстраняться от ее стресса.

На основе полученных результатов целесообразно разрабатывать программы социального и психолого-педагогического сопровождения молодежи по формированию адаптивных копинг-стратегий с учетом межполовых особенностей субъекта совладания.

Ключевые слова: копинг, стратегии копинга, индивидуальный копинг, диадический копинг, романтические партнеры, студенты, юноши и девушки.

Для цитирования: Казаренков В. И., Киящук Т. В., Карнелович М. М. Особенности индивидуального и диадического копинга у студентов // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 103–109. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.011.

Original article

Specifics of individual and dyadic coping in students

Vyacheslav Ilyich Kazarenkov

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

Taras Vasilyevich Kiyashchuk

State University of Enlightenment,
Moscow, Russia
tkiya@mail.ru

Marina Mikhaylovna Karnialovich

Yanka Kupala State University of Grodno,
Grodno, Belarus
karnelovich_mm@grsu.by

Abstract. The article is devoted to the results of the research of peculiarities of two types of coping present in higher school students — individual and dyadic. Both of them are required in relation to short-term and chronic stressors in the life activities of adolescent subjects. In the theoretical part of the article, it is substantiated that in dyadic conditions young men and women, being romantic partners, through communication and behavior can indirectly influence the level of direct and indirect stress of each other. Given the expansion of the repertoire of coping resources in adolescence, the study of the potential of individual and dyadic strategies in students' resistance to multiple stressors becomes a major task.

The main part of the article presents the results of the study of individual and dyadic coping strategies in 18–24 year-old students with experience of romantic relationships. We analyze the gender differences in the content and ways of implementation of coping strategies available to students, established using the Mann-Whitney U test. It is proved that female students, in comparison with young men, are more emotionally-oriented and socially-oriented coping strategies, which receive their further development in the conditions of close dyadic relationships. Young men are more apt than girls to transfer strategies of problem-oriented individual coping in dyadic close relationships, to rely solely on themselves and underestimate the potential of their partner's coping strategies, to emotionally and physically withdraw from the girl's stress in difficult situations.

On the basis of the obtained results it is reasonable to develop programs of social and psychological-pedagogical support for young people on the formation of adaptive coping strategies taking into account the intersex characteristics of the subject of coping.

Keywords: coping, coping strategies, individual coping, dyadic coping, romantic partners, students, boys and girls.

For citation: Kazarenkov V. I., Kiyashchuk T. V., Karnialovich M. M. Specifics of individual and dyadic coping in students // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 4 (72), pp. 103–109. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.011.

Введение. В период старшего юношеского возраста субъект жизнедеятельности вступает уже с некоторым набором способов преодоления трудностей, сформировавшихся в ходе социализации в семейной, школьной и иных системах реализации социальной активности. Индивидуально-личностные ресурсы совладания с кратковременными и хроническими стрессорами являются опорой адаптации юношей и девушек к новой социальной ситуации развития — профессиональному обучению в условиях колледжа, университета и началу трудовой карьеры (Кияшук, Марченко, 2021); многочисленным контактам в деловой и межличностной сферах; поиску партнера и приобретению опыта близких (романтических) отношений (Казаренков, Карнелович, 2022). В ходе процессов взаимодействия юноши и девушки в диаде создаются предпосылки для проверки степени адаптивности и эффективности имеющихся индивидуальных копинг-ресурсов каждого из них и расширения репертуара стратегий совладания со стрессорами.

Диадные, парные отношения имеют потенциал дополнения и (или) компенсации недостатка индивидуальных ресурсов субъекта совладания. Совместные усилия партнеров в противодействии стрессорам каждого из них могут включать оценку альтернативных способов разрешения возникших у одного из партнеров трудностей, конкретные усилия по их реализации, эмоциональную и инстру-

ментальную взаимную поддержку. Такие усилия партнеров в близких отношениях — романтической паре, супружеском союзе, дружеской диаде, направленные на ослабление влияния стрессоров на одного или обоих партнеров, принято обозначать термином «диадический копинг» (Екимчик, Григорова, Смирнова, 2013). Его задача — повысить адаптированность и устойчивость партнеров к стрессору, который оказывает прямое, то есть непосредственное воздействие на одного субъекта диады, и не прямое (косвенное) — на партнера (Крюкова, Екимчик, Опекина, 2019).

Поздняя юность — период, когда юноши и девушки высоко чувствительны к формированию отношений любви, привязанности, стремятся вовлекаться в романтические отношения, поэтому актуальным остается вопрос, как соотносятся индивидуальные и диадные копинг-стратегии субъектов позднего юношеского возраста, насколько близкими или различными оказываются репертуары способов совладания, которые юноши и девушки «приносят» в пару и стремятся развивать в диаде.

Цель исследования — выявить и обосновать межполовые особенности стратегий индивидуального и диадического копинга в выборках юношей и девушек.

Гипотеза исследования: существуют межполовые различия индивидуальных и диадических копинг-стратегий у студентов.

Исследованием были охвачены девушки и юноши в возрасте от 18 до 24 лет (всего 184 человека), являющиеся студентами дневной формы обучения Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Государственного университета просвещения и Гродненского университета имени Янки Купалы. Основным условием участия в тестировании было наличие опыта (не менее 6 месяцев) романтических отношений у субъекта (свидания, совместное времяпрепровождение, непосредственная и опосредованная коммуникация).

Методики исследования. В качестве инструментов диагностики применялись Юношеская копинг-шкала (Крюкова, 2010), Опросник диадического совладания Г. Боденманна (Крюкова, Екимчик, 2017). Данные протоколов диагностики обрабатывались посредством U-критерия Манна — Уитни для проверки гипотезы о межполовых различиях стратегий индивидуального и диадического копинга, реализуемых юношами и девушками с опорой на индивидуальные ресурсы и на возможность диады.

Обсуждение основных результатов. Для реализации цели исследования обработка сводной матрицы психодиагностических данных производилась с учетом пола респондентов. Обратимся к анализу средних значений и различий показателей стратегий индивидуального копинга у юношей и девушек.

В выборке девушек в противостоянии стрессорам наиболее предпочитаемыми являются стратегии (по убыванию): «решение проблемы», «работа, достижения», «позитивный фокус», «отвлечение», «беспокойство», «социальная поддержка». Юноши же стремятся противостоять стрессу, благодаря следующим стратегиям (по убыванию): «решение проблемы», «работа, достижения», «социальная поддержка», «отвлечение», «активный отдых». (табл. 1).

Фокусирование на активных действиях способствует преодолению краткосрочного стресса, в то время как удержание оптимистичного стиля мышления, инструментальная и эмоциональная поддержка от окружения, получение положительных эмоций в приятных способах досуга — необходимые паттерны для поддержания устойчивости к стрессорам продолжительного действия (Казаренков, Карнелович, 2023). Стратегия эмоционально-ориентированного копинга, проявляющаяся в беспокойстве, выражении чувств и эмоций, например плача, возмущения и других, не относится к высоко адаптивным, но может быть средством эмоционального реагирования в периоды высокого психического перенапряжения субъекта совладания со стрессом (Bodenmann, 2010; Lazarus, Parirokh, Namideh, 2018).

Выявлены (с применением U-критерия Манна — Уитни) статистически значимые различия между девушками и юношами по показателям применения индивидуальных копинг-стратегий «позитивный фокус» ($p = 0,004$), «общественные действия» ($p = 0,0004$), «профессиональная помощь» ($p = 0,04$), и «беспокойство» ($p = 0,005$), «разрядка» ($p = 0,000016$), «игнорирование» ($p = 0,04$), «самообвинение» ($p = 0,0005$), «уход в себя» ($p = 0,009$). Таким образом, у девушек, в сравнении с юношами, выше склонность к улучшению самочувствия за счет малоадаптивных эмоционально-ориентированных паттернов переживания трудностей при вытеснении проблемы из сознания, а также тенденции к самокритике и сокрытию проблемы от других, а также конструктивных стратегий — поддержания позитивного взгляда на возможность разрешения трудности, обращения за помощью к специалистам по профилю проблемы. В целом средние значения показателей индивидуального копинга испытуемых свидетельствуют о более интенсивном использовании девушками разного рода стратегий (независимо от степени их адаптивности), чем юношами.

Таблица 1

Показатели стратегий индивидуального копинга юношей и девушек

Стратегии индивидуального копинга	Среднее значение		U-критерий	p-level
	юноши	девушки		
Решение проблемы	78,43	79,78	801,50	0,8044
Работа, достижения	69,39	73,11	707,00	0,2582
Духовность	46,85	48,75	782,50	0,6707
Позитивный фокус	62,64	72,17	527,50	0,0049
Социальная поддержка	68,28	67,44	812,00	0,8811
Друзья	61,83	63,89	763,00	0,5436
Принадлежность	60,61	58,78	747,00	0,4491
Общественные действия	33,19	47,17	452,00	0,0004
Профессиональная помощь	54,03	63,04	606,00	0,0380
Беспокойство	56,78	69,78	527,00	0,0049
Чудо	62,26	60,78	802,50	0,8116
Несовладание	38,61	41,44	736,50	0,3925
Разрядка	37,57	53,89	366,50	0,0001
Игнорирование	37,83	43,75	607,50	0,0393
Самообвинение	41,09	58,75	453,50	0,0004
Уход в себя	40,11	51,11	549,50	0,0092
Отвлечение	67,41	74,33	636,00	0,0428
Активный отдых	66,87	63,56	754,00	0,4892

Обратимся к результатам диагностики копинг-стратегий, реализуемых юношами и девушками в условиях диады (есть возможность опираться на поддержку партнера), которые состоят в близких, эмоционально окрашенных отношениях с субъектом совладания (табл. 2).

Таблица 2

Уровни выраженности диадического копинга в выборке юношей и девушек (в процентном соотношении)

Уровень диадического копинга (общий показатель использования субъектом)	Количество испытуемых, %	
	Юноши	Девушки
Низкий (ниже нормы)	31	5
Средний (нормативный)	54	56
Высокий (выше нормы)	15	39

И в мужской, и в женской части выборки преобладают субъекты со средним уровнем использования стратегий диадического копинга (табл. 2). Эти юноши и девушки отличаются склонностью сбалансированно применять как индивидуальные, так и диадические копинг-ресурсы. Умение и готовность субъекта совладания опираться в первую очередь на себя и при этом рассчитывать на поддержку и взаимно ее оказывать, состоя в близких отношениях, свидетельствует о достаточной автономности, самостоятельности, личностной зрелости и способствует сохранению и развитию отношений романтических партнеров в диаде.

Количество юношей, склонных обесценивать копинг-ресурсы романтической диады, в 6 раз выше, чем количество девушек. Это свидетельствует об отсутствии у юношей установки на восприятие романтической диады как ресурса копинга с индивидуальным стрессом, неготовность в коммуникации с девушкой обсуждать свои проблемы, а тем более обращаться к ней за помощью и поддержкой в вопросах совладания со своими трудностями. При анализе этого факта следует учитывать, что юноши 18–24 лет, как правило, имеют меньший опыт романтических отношений, чем девушки того же возраста (Кудашевич, Карнелович, 2023), что может отражаться в их оценке себя и восприятии девушек как субъектов диадического копинга.

Каждый шестой юноша и каждая третья девушка относятся к субъектам совладания, в высокой степени рассчитывающим на ресурсы диады для поддержания собственного психоэмоционального состояния в условиях индивидуального стресса. Это может иметь как положительное след-

ствии — высокую заинтересованность в укреплении близких связей с партнером (партнершей) в романтической диаде, так и негативное — в виде снятия и делегирования ответственности за выбор способов преодоления стресса другому субъекту диады.

Средние значения обобщенного индекса уровня диадического копинга у юношей составляет 126,5, в то время как у девушек — 142,3, то есть соответствуют зоне среднего (нормативного) уровня согласно эмпирическим данным, представленным авторами адаптированного варианта опросника Г. Боденманна для российской выборки (Крюкова, Екимчик, 2017). Выявленный показатель диадического копинга в выборке девушек приближается к порогу среднего и выше среднего уровней (соответствует значению 145,0). Это дает основания считать, что девушки в целом склонны в большей мере рассчитывать на диадический копинг при возникновении трудностей, чем юноши.

Рассмотрим более подробно, какие именно стратегии диадического копинга предпочитают субъекты разных полов в юношеской выборке (табл. 3).

Таблица 3

Показатели стратегий диадического копинга у юношей и девушек

Стратегии диадического копинга	Среднее значение		U-критерий	p-level
	юноши	девушки		
Информирование партнера о своем стрессе	12,7	14,6	519,50	0,0039
Поддерживающее диадическое преодоление самим субъектом	18,5	21,3	421,00	0,0001
Делегированное диадическое преодоление самим субъектом	7,3	7,5	733,50	0,3772
Негативный диадический копинг самого субъекта	7,1	5,2	464,00	0,0006
Коммуникации от партнера о его (ее) стрессе	13,2	14,5	601,50	0,0343
Поддерживающий диадический копинг со стороны партнера	17,2	20,1	509,00	0,0028
Делегированный диадический копинг со стороны партнера	6,8	7,5	611,00	0,0426
Негативный диадический копинг со стороны партнера	7,7	6,5	601,50	0,0343
Общий диадический копинг	17,4	20,4	464,00	0,0006
Оценка диадического копинга	7,4	8,2	561,00	0,0126
Общий балл диадического копинга	126,5	142,3	434,50	0,0002

Результаты расчета U-критерия Манна — Уитни для показателей уровня совладающего поведения в диаде в выборках юношей и девушек подтверждают статистическую достоверность межполовых различий всех стратегий диадического копинга за исключением «делегированного диадического преодоления самим субъектом» (см. табл. 2). Обращают на себя внимание эмпирически выявленные более высокие показатели копинг-стратегий, ориентированных на активную коммуникацию и взаимную поддержку партнерами друг друга, в выборке девушек в сравнении с юношами. Также девушки более склонны делегировать юноше — романтическому партнеру «полномочия» субъекта совладания, а значит, ожидают, что юноша будет прилагать усилия, конкретные действия по решению задач, вызывающих у девушки стресс. В делегировании совладания присутствуют паттерны мужского и женского полоролевых стереотипов о сильном героезащитнике мужского пола и слабой, неустойчивой к стрессу женщине. Кроме того, полученные эмпирические факты соотносятся с результатами исследования других авторов о том, что девушки могут быть склонны к идеализации партнера (Кудашевич, Карнелович, 2023) и стремятся переложить на него контроль за свою жизнь (Фомина, Прошляков, 2022).

Особый интерес вызывают полученные в исследовании факты о межполовых различиях по характеристикам, составляющим негативный диадический копинг, который у юношей достоверно выше, чем у девушек, как со стороны самого субъекта (юноши), так и со стороны объекта (партнерши). В первом случае «негативный копинг со стороны субъекта диады» предполагает эмоциональную и физическую отстраненность юноши в диаде, склонность недооценивать уровень стресса у партнерши, критиковать девушку за ошибки и приписывать ей всю ответственность за возникновение стрессовой ситуации. Во втором случае «негативный диадический копинг со стороны партнер-

ши» свидетельствует, что юноша склонен отрицательно относиться к попыткам девушки оказывать помощь партнеру в преодолении его индивидуального стресса и недооценивать способности и усилия партнерши по оказанию юноше поддержки в трудной ситуации. Можно предположить, что на юношей исследуемого возрастного диапазона сильное влияние оказывает полоролевой стереотип сильного мужчины, умеющего справляться с проблемами в одиночку, отрицающего любую помощь.

Обобщенные индексы диадического копинга в женской выборке испытуемых выше, чем в мужской. Это означает, что девушки более, чем юноши, удовлетворены взаимодействием в паре при возникновении трудностей у каждого из партнеров, как поддержкой со стороны партнера, так и собственным «вкладом» в снижение стресса партнера. Выявленные эмпирические факты косвенно свидетельствуют о том, что диадический копинг более значим и эффективен для девушек, позволяя им регулировать собственное психоэмоциональное состояние через парные (совместные) усилия, социально-ориентированные действия, направленные на получение и оказание инструментальной и эмоциональной поддержки.

Выводы исследования. В исследовании статистически подтверждена гипотеза о достоверности межполовых различий в использовании юношами и девушками потенциала индивидуального и диадического копинга. Получены доказательства различий в использовании копинг-стратегий студентами разных полов.

1. Для девушек, в сравнении с юношами, более характерны эмоционально-ориентированные и социально-ориентированные копинг-стратегии в репертуаре индивидуальных ресурсов преодоления стресса, которые в дальнейшем развиваются в условиях близких диадных отношений, где девушка реализует установки на активную коммуникацию во время стресса, на эмоциональное соучастие и инструментальную поддержку, при этом активно делегирует юноше часть усилий по совладанию со стрессом.

2. Юноши в большей мере, чем девушки, в трудных ситуациях склонны транслировать стратегии проблемно-ориентированного индивидуального копинга в диадные близкие отношения, рассчитывать исключительно на себя и не посвящать девушку-партнершу в свои трудности, недооценивать потенциал партнерши в оказании им поддержки в стрессовой ситуации, выражая также эмоциональную и физическую отстраненность от стресса партнерши.

Полученные в эмпирическом исследовании результаты позволяют углубить научное понимание межполовых различий в использовании индивидуальных и диадических копинг-ресурсов субъектов юношеского возраста. Прикладная значимость полученных результатов состоит в возможности на их основе разрабатывать программы социального и психолого-педагогического сопровождения молодежи по формированию адаптивных копинг-ресурсов с учетом межполовых особенностей субъекта совладания.

Список источников

1. Екимчик О. А., Григорова Т. П., Смирнова Н. С. Динамические аспекты близких (романтических) отношений и совладающее поведение партнеров // Вестник Костромского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». — 2013. — Т. 19, № 3. — С. 144–150.
2. Казаренков В. И., Карнелович М. М. Источники и признаки стресса у студентов разных курсов обучения // Психолого-педагогический поиск. — 2022. — № 1 (61). — С. 129–142.
3. Казаренков В. И., Карнелович М. М. Стратегии совладания и риск депрессии у студентов // Психолого-педагогический поиск. — 2023. — № 2 (66). — С. 115–121.
4. Кияшук Т. В., Марченко Д. А. Физиологические и психологические последствия дистанционного обучения развития личности обучающегося. Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. В. И. Казаренков. — М. : РУДН, 2021. — С. 345–350.
5. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. — Кострома : Костром. гос. ун-т им. Некрасова, 2010. — 64 с.
6. Крюкова Т. Л., Екимчик О. А. Диадический копинг в российских парах: исследование психометрических качеств опросника диадического совладания Г. Боденманна // Психологические исследования. — 2017. — № 10 (55). — URL : <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.08.2024).
7. Крюкова Т. Л., Екимчик О. А., Опекина Т. П. Психология совладания с трудностями в близких (межличностных) отношениях. — Кострома : Костром. гос. ун-т им. Некрасова, 2019. — 340 с.
8. Кудашев Д. В., Карнелович М. М. Представления студентов об отношениях и взаимодействии с романтическим партнером // Научные труды Республиканского института высшей школы : сб. ст. — Мн., 2023. — С. 153–158.
9. Фомина Н. А., Прошляков И. А. Гармонизация направленности личности женщин для повышения их удовлетворенность браком // Человек и образование. — 2022. — № 3. — С. 86–98.

10. Bodenmann G. Stress und Coping bei Paaren. — Gottingen : Hogrefe, 2000. — 364 p.
11. Lazarus R. S., Parirokh D., Hamideh J. Stress Treatment and Management. — L. : Lap Lambert Academic Publ., 2018. — 660 p.

References

1. Yekimchik O. A., Grigorova T. P., Smirnova N. S. Dynamic aspects of close (romantic) relationships and coping behavior of partners. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. "Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika"*. [Bulletin of Kostroma State University. Series "Pedagogy. Psychology. Sociokinetics"]. 2013, vol. 19, iss. 3, pp. 144–150. (In Russian).
2. Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M. Sources and signs of stress in students of different years of study. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2022, iss. 1 (61), pp. 129–142. (In Russian).
3. Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M. Coping strategies and the risk of depression in students. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2023, iss. 2 (66), pp. 115–121. (In Russian).
4. Kiyashchuk T. V., Marchenko D. A. Physiological and psychological consequences of distance learning development of the learner's personality. *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy: materialy XIV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Nauch. red. V. I. Kazarenkov*. [Higher School: Experience, Problems, Prospects: Proceedings of the XIV International Scientific and Practical Conference. Edited by V. I. Kazarenkov. Moscow, RUDN Publ., 2021, pp. 345–350. (In Russian).
5. Kryukova T. L. *Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri koping-shkaly*. [Methods of studying coping behavior: three coping scales]. Kostroma, Kostroma State University named after Nekrasov, Nekrasov Kostroma State Univ. Publ., 2010, 64 c. (In Russian).
6. Kryukova T. L., Yekimchik O. A. Dyadic coping in Russian couples: a study of psychometric qualities of the dyadic coping questionnaire G. Bodenmann. *Psychological Research*. 2017, iss 10 (55). Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 30.08.2024). (In Russian).
7. Kryukova T. L., Yekimchik O. A., Opekina T. P. *Psikhologiya sovladaniya s trudnostyami v blizkikh (mezhluchnostnykh) otноsheniyyakh*. [Psychology of coping with difficulties in close (interpersonal) relationships]. Kostroma, Kostroma State University named after Nekrasov, 2019, 340 p. (In Russian).
8. Kudashevich D. V., Karnelovich M. M. Students' ideas about relationships and interactions with a love partner. *Nauchnyye trudy Respublikanskogo instituta vysshey shkoly: sb. st.* [Research works of the Republican Institute of Higher Education: collection of articles]. Minsk, 2023, pp. 153–158. (In Russian).
9. Fomina N. A., Proshlyakov I. A. Harmonization of women's personality orientation to increase their satisfaction with marriage. *Chelovek i obrazovaniye*. [Man and education]. 2022, iss. 3, pp. 86–98. (In Russian).
10. Bodenmann G. *Stress und Coping bei Paaren*. Gottingen, Hogrefe, 2000, 364 p. (In German).
11. Lazarus R. S., Parirokh D., Hamideh J. *Stress Treatment and Management*. London, Lap Lambert Academic Publ., 2018, 660 p.

Информация об авторах

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

Княщук Тарас Васильевич — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии Государственного университета просвещения, ветеран труда.

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

Information about the authors

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

Kiyashchuk Taras Vasilyevich — Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Social and Pedagogical Psychology of the State University of Education, veteran of labor.

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

Статья поступила в редакцию 16.09.2024; одобрена после рецензирования 01.10.2024; принята к публикации 10.10.2024.

The article was submitted 16.09.2024; approved after reviewing 01.10.2024; accepted for publication 10.10.2024.

Научная статья

УДК 159.942-057.875

DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.012

Эмпирическое исследование эмоционального интеллекта и психологических ресурсов студентов

Кононыхина Василина Борисовна

Российский новый университет

Москва, Россия

vkonykhina@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, раскрывающего взаимосвязь эмоционального интеллекта и психологических ресурсов студентов.

Анализ научной литературы позволил предположить, что имеются корреляции между компонентами эмоционального интеллекта и психологическими ресурсами студентов.

Подобраны психодиагностические методики. Эмоциональный интеллект определялся с помощью опросника «ЭМИн» Д. В. Люсина. Психологические ресурсы рассматривались с помощью методик, которые позволяют определить уровень осознанности и внимательности, личностные характеристики, уровень тревожности, показатели жизнестойкости, стили поведения в стрессовой ситуации и конфликте.

Выборка состояла из 121 студента бакалавриата, обучающихся в высшем учебном заведении Москвы по направлениям подготовки «Психология», «Специальное (дефектологическое) образование» (логопедия), «Психолого-педагогическое образование». Респонденты, принявшие участие в исследовании, относятся к помогающим профессиям, из которых 94 % женщин и 6 % мужчин. Возраст респондентов был от 17 до 46 лет, средний возраст — 23,85 года. Корреляционный анализ проводился с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В результате выявлена значимая корреляция эмоционального интеллекта с осознанностью и внимательностью к происходящему вокруг, чертами личности, уровнем ситуативной и личностной тревожности, показателями жизнестойкости, способностью контролировать поведение не только в стрессовой ситуации, но и в конфликте.

Полученные результаты будут учтены при разработке программы по развитию эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психологические ресурсы, осознанность, личностные особенности, беспокойство, жизненная стойкость, поведенческие стили, стресс, конфликт, студенты.

Для цитирования: Кононыхина В. Б. Эмпирическое исследование эмоционального интеллекта и психологических ресурсов студентов // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 110–118. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.012.

Original article

An empirical study of emotional intelligence and psychological resources of students

Vasilina Borisovna Kononykhina

Russian New University

Moscow, Russia

vkonykhina@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of an empirical study revealing the relationship between emotional intelligence and students' psychological resources.

Our analysis of scientific literature suggested that there is a correlation between the students' psychological resources and the components of emotional intelligence.

Psychodiagnostic techniques were selected. Emotional intelligence was determined using the EmIn test by D. V. Lyusin. Psychological resources were considered with the help of techniques that allow us to determine the level of awareness and attention, personality characteristics, level of anxiety, indicators of resilience, styles of behavior in a stressful situation and conflict.

The sample involved 121 undergraduate students studying at a higher education institution in Moscow in the fields of training “Psychology,” “Special (defectological) education” (speech therapy), and “Psychological and pedagogical education”. The respondents who took part in the study belonged to caring (helping) professions, where 94% were women and 6% men. The age of the respondents ranged from 17 to 46 years, with the average of 23.85 years. Correlation analysis was conducted using Spearman’s rank correlation coefficient.

As a result, we reveal a significant correlation of emotional intelligence with awareness and attention to what is happening around, personality traits, levels of situational and personality anxiety, indicators of resilience, ability to control behavior not only in a stressful situation, but also in a conflict.

The results obtained will be taken into account when developing a program for the development of emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, psychological resources, mindfulness, personality traits, anxiety, life resilience, behavioral styles, stress, conflict, students.

For citation: Kononykhina V. B. An empirical study of emotional intelligence and psychological resources of students // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2024, no. 4 (72), pp. 110–118. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.012.

Введение. Современная психология, как и другие науки, активно развивается, появляются новые направления, методы, технологии и, конечно же, понятия. В конце XX века в психологии появилось новое понятие — «эмоциональный интеллект», о котором пишут исследователи (Конныхина, Огнев, 2022).

Сочетание двух слов «эмоции» и «интеллект» в понятии «эмоциональный интеллект» очевидно и не вызывает сомнений. Рассмотрение терминов «эмоции» и «интеллект» как отдельных характеристик нашло отражение в работах первых философских школ (Ликреций, Эпикур, Демокрит и др.), у античных философов древности (Сократ, Платон, Аристотель и др.), философов Нового времени (Ф. Бэкон, Д. Локк, Б. Спиноза и др.), в разных религиозных учениях, в зарубежной (Х. Гарднер, Э. Торндайк и др.) и отечественной научной литературе (Л. С. Выготский, О. К. Тихомиров, А. В. Запорожец, А. В. Брушлинский, Ф. Е. Василюк и др.) (Андреева, 2011).

Вопрос о том, что является первичным, а что вторичным в соотношении человеческого интеллекта и эмоций, менялся в зависимости от текущих и идеологических соображений, начиная со времен философии и по настоящее время.

Благодаря работе Ч. Дарвина 1872 года «О выражении эмоций у людей и животных» происходит понимание связи между разумом и эмоциями и их единства (Андреева, 2011).

В 1986 году В. Л. Пейн впервые использовал термин «эмоциональный интеллект» и отдал предпочтение эмоциональному интеллекту среди других видов интеллектов (Андреева, 2011).

В 1990 году, благодаря ученым П. Сэловею и Д. Мэйеру, термин «эмоциональный интеллект» впервые описан и представлен как когнитивная способность, позволяющая распознавать эмоции: свои и окружающих (Кочетова, 2021). Интерес к теме вдохновил исследователей (К. Изард, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Д. В. Люсин, М. А. Манойлова, Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига и др.) продемонстрировать собственное видение конструкта эмоционального интеллекта. В результате появились модели эмоционального интеллекта смешанного типа, то есть добавились личностные характеристики, без которых структура эмоционального интеллекта была бы неполной (Кочетова, 2021).

Любая жизненная ситуация вызывает эмоции, и знак эмоции (положительный или отрицательный) зависит от способности человека справляться с ситуацией, которую определяют как ресурс — это «те индивидуальные особенности, в зависимости от которых задачи мобилизации, адаптации к стрессовой ситуации, ее преодоления и предотвращения неблагоприятных последствий решаются легче или, напротив, труднее (при их дефиците)» (Личностный потенциал: структура и диагностика, 2011, с. 504). Ресурс может быть локальным и представлять интерес только для конкретных задач или, наоборот, универсальным и использоваться в различных ситуациях. Обладание универсальными ресурсами более интересно и перспективно для человека, способного к эффективной деятельности. Универсальные ресурсы делятся на физиологические, психологические (личностные), предметные (материальные) и социальные. Так, психологические ресурсы включают в себя ресурсы

цели и смыслов, которые позволяют чувствовать себя защищенными; уверенность в себе, обладание адекватной самооценкой, навык решать возникающие проблемы и др. Следовательно, можно научиться развивать психологические ресурсы и пополнять их (Кононыхина, Огнев, 2022).

Способность к пониманию и управлению эмоциями не зависит от возраста и пола, поэтому будет полезна любому. Умение понять свои эмоции и определить источник их возникновения позволит корректно управлять своим эмоциональным состоянием, что, в свою очередь, отразится не только на собственном эмоциональном состоянии, но и на эмоциональном состоянии другого человека и, следовательно, позволит контролировать и эффективно использовать психологические ресурсы. Обладать развитым эмоциональным интеллектом и психологическими ресурсами полезно и эффективно для человека, независимо от сферы жизни.

Анализ научной литературы в аспекте изучения эмоционального интеллекта за период 2015–2020 годов демонстрирует, что современные исследователи делают акцент на практическом использовании данного феномена. Значительная часть всех публикаций (87,5 %) посвящена исследованиям не только эмпирических, но и методологических особенностей (Литвиненко, Обухова, 2020).

Интерес к теме эмоционального интеллекта также выходит за рамки психологии и рассматривается в междисциплинарных областях. Например, описаны особенности исследований у подростков (Андреева, 2011; Кочетова, 2021), у взрослых людей (Бердникова, 2022), у спортсменов (Кондратьев, 2023), у военных (Краснов, 2018) и др.

Цель исследования — эмпирически изучить эмоциональный интеллект и психологические ресурсы студентов.

Гипотеза: предполагаем, что имеются корреляции эмоционального интеллекта и психологических ресурсов студентов.

Методы и методики исследования. В ходе исследования для определения уровня эмоционального интеллекта был использован опросник «ЭМИн» (Д. В. Люсин) (Люсин, 2006). Психологические ресурсы рассматривались с помощью Шкалы оценки осознанности и внимательности (ШОВ) (адаптация Н. М. Юмартовой, Н. В. Гришиной), (Юмартова, Гришина, 2016), краткого пятифакторного опросника личности (С. Гослинг и др.) (Сергеева, Кириллов, Джумагулова, 2016), Шкал оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер) (Карелин, 2007), теста жизнестойкости (С. Мадди) (Осин, 2013), методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS» (С. Норман и др.) (Водопьянова, 2009), методики «Оценка стратегий поведения в конфликтных ситуациях» (К. Томас) (Водопьянова, 2009).

Корреляционный анализ проводился с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Выборка состояла из 121 студента бакалавриата, обучающихся в высшем учебном заведении Москвы по направлениям подготовки «Психология», «Специальное (дефектологическое) образование» (логопедия), «Психолого-педагогическое образование». Респонденты, принявшие участие в исследовании, относятся к помогающим профессиям, в большинстве случаев это женщины — 94 %, мужчин среди испытуемых 6 %. Возраст респондентов от 17 до 46 лет, при этом средний возраст 23 года.

Обсуждение основных результатов. Рассмотрим полученные корреляции эмоционального интеллекта по всем выбранным методикам. Опросник «ЭМИн» (Д. В. Люсин) позволяет исследовать отдельные компоненты эмоционального интеллекта через понимание эмоций (своих и чужих) и управление ими, а также через интеграцию их во внутриличностный, межличностный и общий эмоциональный интеллекты.

Из данных, приведенных в таблице 1, следует, что существует значимая положительная корреляция всех компонентов эмоционального интеллекта и шкалы оценки осознанности и внимательности, за исключением компонента понимания чужих эмоций.

Компоненты внутриличностного эмоционального интеллекта имеют более значимые корреляции по сравнению с компонентами межличностного эмоционального интеллекта. Аналогичная ситуация наблюдается при анализе (в целом) внутриличностного эмоционального интеллекта (0,545) по сравнению с межличностным эмоциональным интеллектом (0,251).

Следовательно, чем более осознанно и внимательно происходит анализ своих действий, тем выше будет понимание и выражение своих и чужих эмоций и управление ими. Способности к пониманию, управлению и контролю своих эмоций являются приоритетными по сравнению с компонентами межличностного эмоционального интеллекта. Отсутствие связи между осознанностью и внимательностью и способностью к пониманию эмоций окружающих в любом случае окажет влияние на межличностный и общий эмоциональный интеллект в целом.

Таблица 1

Корреляция эмоционального интеллекта и оценки осознанности и внимательности студентов

Эмоциональный интеллект \ Шкала оценки осознанности и внимательности	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Осознанность и внимательность	,505**	,499**	,361**	,545**	,113	,329**	,251**	,416**	,524**	,518**

Примечание: 1 — понимание своих эмоций, 2 — управление своими эмоциями, 3 — контроль экспрессии, 4 — внутриличностный эмоциональный интеллект, 5 — понимание чужих эмоций, 6 — управление чужими эмоциями, 7 — межличностный эмоциональный интеллект, 8 — понимание своих и чужих эмоций, 9 — управление своими и чужими эмоциями, 10 — общий эмоциональный интеллект; ** — корреляция $p < 0,01$.

Из данных, приведенных в таблице 2, следует, что существует значимая положительная корреляция компонентов эмоционального интеллекта с 4 из 5 личностных черт. Исключение составляет личностная черта «дружелюбие», которая значимо положительно коррелируется только в целом с внутриличностным эмоциональным интеллектом (0,179).

Таблица 2

Корреляция эмоционального интеллекта и личностных черт студентов

Эмоциональный интеллект \ Личностные черты	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Экстравертность	,275**	,437**	,171	,360**	,273**	,507**	,453**	,336**	,466**	,450**
Дружелюбие	,132	,147	,096	,179*	,039	,091	,072	,116	,142	,157
Добросовестность	,335**	,332**	,151	,333**	,181*	,242**	,220*	,340**	,310**	,337**
Эмоциональная стабильность	,502**	,640**	,582**	,664**	,171	,313**	,271**	,448**	,647**	,596**
Открытость новому опыту	,277**	,387**	,217*	,339**	,285**	,467**	,410**	,350**	,437**	,418**

Примечание: 1 — понимание своих эмоций, 2 — управление своими эмоциями, 3 — контроль экспрессии, 4 — внутриличностный эмоциональный интеллект, 5 — понимание чужих эмоций, 6 — управление чужими эмоциями, 7 — межличностный эмоциональный интеллект, 8 — понимание своих и чужих эмоций, 9 — управление своими и чужими эмоциями, 10 — общий эмоциональный интеллект; ** — корреляция — $p < 0,01$; * — корреляция $p < 0,05$.

Корреляции с внутриличностным эмоциональным интеллектом в целом и личностными чертами более выражены, чем между межличностным эмоциональным интеллектом, а именно «экстравертность» значимо коррелируется с внутриличностным эмоциональным интеллектом (0,360) и с межличностным эмоциональным интеллектом (0,453), «добросовестность» — (0,333) и (0,220), «эмоциональная стабильность» — (0,664) и (0,271), «открытость новому опыту» — (0,339) и (0,410) соответственно.

Описанные личностные черты и эмоциональный интеллект значимо положительно коррелируются и, следовательно, оказывают влияние друг на друга. При этом особая роль отводится внутриличностному эмоциональному интеллекту как способности понимать в первую очередь себя, свои эмоции, переживания и управлять ими.

Следовательно, чем более развиты показатели отношения к обществу, ответственности перед окружающими, эмоциональной сдержанности и интереса к новому, тем выше будут компоненты внутриличностного, межличностного и общего эмоционального интеллекта. Способность понимать свои эмоции и управлять ими выходит на первый план и будет иметь приоритетное значение по сравнению с компонентами межличностного эмоционального интеллекта. Исключение составляет

отсутствие значимой связи с личностной чертой «эмоциональная стабильность» и способностью к пониманию эмоций окружающих, что тем не менее повлияет в целом на межличностный и общий эмоциональный интеллект. Оказать влияние на личностную черту «дружелюбие» возможно только благодаря обладанию внутриличностным эмоциональным интеллектом в целом.

Из данных, приведенных в таблице 3, следует, что существует значимая отрицательная корреляция компонентов эмоционального интеллекта и шкал реактивной и личностной тревожности.

Таблица 3

Корреляция эмоционального интеллекта и тревожности
(реактивной и личностной) студентов

Эмоциональный интеллект / Уровень тревожности	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Шкала реактивной тревожности	-,512**	-,619**	-,352**	-,605**	-,101	-,384**	-,264**	-,407**	-,580**	-,554**
Шкала личностной тревожности	-,590**	-,700**	-,486**	-,712**	-,232*	-,444**	-,371**	-,531**	-,699**	-,682**

Примечание: 1 — понимание своих эмоций, 2 — управление своими эмоциями, 3 — контроль экспрессии, 4 — внутриличностный эмоциональный интеллект, 5 — понимание чужих эмоций, 6 — управление чужими эмоциями, 7 — межличностный эмоциональный интеллект, 8 — понимание своих и чужих эмоций, 9 — управление своими и чужими эмоциями, 10 — общий эмоциональный интеллект; ** — корреляция $p < 0,01$; * — корреляция $p < 0,05$.

Уровень тревожности имеет более значимые отрицательные корреляции с компонентами внутриличностного эмоционального интеллекта, чем с межличностным, а именно реактивная тревожность и в целом внутриличностный эмоциональный интеллект демонстрируют корреляцию (-0,605) и с межличностным эмоциональным интеллектом (-0,264), личностная тревожность — (-0,712) и (-0,371) соответственно.

Следовательно, развитие эмоционального интеллекта и, в первую очередь, внутриличностного эмоционального интеллекта (понимание, управление и контроль своих эмоций) позволит снизить не только ситуативную тревожность, но и личностную. Способность к управлению, пониманию и контролю своих эмоций позволит оказывать влияние на общий эмоциональный интеллект и в целом на межличностный эмоциональный интеллект даже при отсутствии значимой связи между способностью к пониманию эмоций окружающих в неожиданной ситуации и уровнем реактивной тревожности.

Из данных, приведенных в таблице 4, следует, что существует значимая положительная корреляция компонентов эмоционального интеллекта с показателями теста жизнестойкости. Исключение составляет компонент межличностного эмоционального интеллекта, понимание эмоций других людей, который либо не имеет корреляции, либо проявляет ее слабо, но наличие положительной корреляции с управлением эмоциями других людей позволит проявиться значимой положительной корреляции с межличностным эмоциональным интеллектом в целом.

Корреляции с внутриличностным эмоциональным интеллектом в целом и показателями теста жизнестойкости более выражены, чем корреляции между межличностным эмоциональным интеллектом и показателями теста жизнестойкости: «общий показатель жизнестойкости» и внутриличностный эмоциональный интеллект демонстрируют значимую положительную корреляцию (0,634) и с межличностным эмоциональным интеллектом (0,317); «вовлеченность» — (0,592) и (0,309), «контроль» — (0,647) и (0,352), «принятие риска» — (0,612) и (0,255) соответственно.

Следовательно, наличие связей показателей жизнестойкости со всеми компонентами внутриличностного эмоционального интеллекта (понимание, управление и контроль своих эмоций) выходит на первый план и демонтирует тем самым возможность оказывать влияние на общий эмоциональный интеллект и на межличностный эмоциональный интеллект в целом даже при отсутствии значимой связи между способностью к пониманию эмоций окружающих и показателями «вовлеченность» и «принятие риска». Способность к пониманию, управлению и контролю своих эмоций будет в приоритете.

Таблица 4

Корреляция эмоционального интеллекта и показателей теста
жизнестойкости студентов

Эмоциональный интеллект / Показатели жизнестойкости	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Общий показатель жизнестойкости	,574**	,588**	,385**	,634**	,187*	,378**	,317**	,503**	,581**	,600**
Вовлеченность	,566**	,534**	,344**	,592**	,169	,374**	,309**	,487**	,543**	,567**
Контроль	,548**	,630**	,405**	,647**	,217*	,405**	,352**	,502**	,617**	,622**
Принятие риска	,544**	,566**	,386**	,612**	,142	,332**	,255**	,458**	,552**	,558**

Примечание: 1 — понимание своих эмоций, 2 — управление своими эмоциями, 3 — контроль экспрессии, 4 — внутриличностный эмоциональный интеллект, 5 — понимание чужих эмоций, 6 — управление чужими эмоциями, 7 — межличностный эмоциональный интеллект, 8 — понимание своих и чужих эмоций, 9 — управление своими и чужими эмоциями, 10 — общий эмоциональный интеллект; ** — корреляция $p < 0,01$; * — корреляция $p < 0,05$.

Из данных, приведенных в таблице 5, следует, что существует значимая положительная корреляция всех компонентов эмоционального интеллекта с поведением «ориентация на решение задач» в стрессовых ситуациях и отрицательная корреляция — с показателем «эмоциональная ориентация». Исключение составляет копинг-поведение «избегание», которое демонстрирует положительную связь только с управлением своими эмоциями (0,205), всеми компонентами межличностного эмоционального интеллекта (0,266), (0,345) и с общим эмоциональным интеллектом (0,226). Это связано с тем, что в обществе не принято открыто обсуждать стресс, а «избегание» — форма поведения, при которой для других существует интерпретация того, что такой проблемы нет.

Таблица 5

Корреляция между эмоциональным интеллектом и поведением
в стрессовых ситуациях студентов

Эмоциональный интеллект / Копинг-поведение	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ориентация на решение задач	,404**	,493**	,239**	,452**	,479**	,419**	,515**	,553**	,496**	,549**
Эмоциональная ориентация	-,612**	-,694**	-,439**	-,712**	-,325**	-,463**	-,437**	-,607**	-,682**	-,707**
Избегание	,078	,205*	,019	,104	,266**	,345**	,366**	,185*	,230*	,226*

Примечание: 1 — понимание своих эмоций, 2 — управление своими эмоциями, 3 — контроль экспрессии, 4 — внутриличностный эмоциональный интеллект, 5 — понимание чужих эмоций, 6 — управление чужими эмоциями, 7 — межличностный эмоциональный интеллект, 8 — понимание своих и чужих эмоций, 9 — управление своими и чужими эмоциями, 10 — общий эмоциональный интеллект; ** — корреляция $p < 0,01$; * — корреляция $p < 0,05$.

Следовательно, чем выше эмоциональный интеллект, тем в большей степени поведение будет направлено на решение задач и в меньшей степени — на выражение эмоций. Так, наличие связей со всеми компонентами внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта будут важны при выборе поведения в стрессовой ситуации, таких как «ориентация на решение задач» или «эмоциональная ориентация». Поведение «избегание» значимо связано только со способностью управлять своими эмоциями и с компонентами межличностного эмоционального интеллекта, которые также влияют на общий эмоциональный интеллект.

Из данных, приведенных в таблице 6, следует, что существует значимая положительная корреляция поведения «сотрудничество» в конфликтных ситуациях с компонентами межличностного эмоционального интеллекта — управлением чужими эмоциями (0,249) и с межличностным эмоциональным интеллектом в целом (0,246), общим эмоциональным интеллектом (0,203) и отрицательная корреляция поведения «приспособление» с внутриличностным эмоциональным интеллектом в целом и (-0,183) и с общим эмоциональным интеллектом (-0,195). Что касается других поведенческих стратегий, то они не выявлены в конфликтных ситуациях.

Таблица 6

Корреляция между эмоциональным интеллектом и стратегиями поведения в конфликтных ситуациях студентов

Эмоциональный интеллект \ Стратегии поведения	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Соперничество	,090	,113	-,058	,062	,142	,061	,118	,139	,084	,103
Сотрудничество	,106	,081	,077	,102	,249**	,176	,246**	,215*	,135	,203*
Компромисс	,024	,038	-,075	,001	-,155	-,036	-,112	-,062	-,013	-,065
Избегание	,102	,071	,164	,135	-,107	-,101	-,121	,010	,044	,033
Приспособление	-,232*	-,192*	-,026	-,183*	-,134	-,086	-,124	-,245**	-,162	-,195*

Примечание: 1 — понимание своих эмоций, 2 — управление своими эмоциями, 3 — контроль экспрессии, 4 — внутриличностный эмоциональный интеллект, 5 — понимание чужих эмоций, 6 — управление чужими эмоциями, 7 — межличностный эмоциональный интеллект, 8 — понимание своих и чужих эмоций, 9 — управление своими и чужими эмоциями, 10 — общий эмоциональный интеллект; ** — корреляция $p < 0,01$; * — корреляция $p < 0,05$.

Следовательно, чем выше эмоциональный интеллект, тем больше вероятность того, что поведение в конфликтных ситуациях будет как «сотрудничество» и в меньшей — как «приспособление». Способность понимать эмоции другого позволит в целом повлиять на межличностный и общий эмоциональный интеллект в поведении «сотрудничество». Поведение «приспособление» проявляется только с внутриличностным эмоциональным интеллектом, что отразится и на общем эмоциональном интеллекте.

Таким образом, большинство взаимосвязей эмоционального интеллекта и психологических ресурсов связаны с компонентами внутриличностного эмоционального интеллекта (понимание, управление и контроль своих эмоций). Поэтому развитие самосознания в ситуации «здесь» и «сейчас» будет главной способностью, позволяющей в дальнейшем развить как межличностный, так и общий эмоциональный интеллект.

Выводы и перспективы исследований. Полученные значимые корреляции позволяют наблюдать связи эмоционального интеллекта с осознанностью и внимательностью к происходящему вокруг, чертами личности, уровнем личностной и ситуативной тревожности, показателями жизнестойкости, способностью контролировать поведение не только в стрессовой ситуации, но и в конфликте.

Эмоциональный интеллект относят к «мягким навыкам», которые можно и нужно развивать (Орме, 2003). Формирование понимания и управления эмоциями начинается с себя. Это также подтверждается большинством корреляций, где связи внутриличностного эмоционального интеллекта выше межличностного.

Психологические ресурсы рассматриваются в данном исследовании с помощью шести методик: это уровень осознанности и внимательности, личностные характеристики, уровень тревожности, показатели жизнестойкости, стили поведения в стрессовой ситуации и конфликте. Перечисленные ресурсы являются устойчивыми показателями, которые формируются с течением времени и опыта.

Универсальность и гибкость навыка — эмоционального интеллекта — является современной компетенцией, а развитие способности понимать свои и чужие эмоции и управлять ими позволит добиться эффективности в любой сфере жизнедеятельности.

Значимая связь между эмоциональным интеллектом и психологическими ресурсами позволяет оказывать влияние на психологические ресурсы посредством развития эмоционального интеллекта. Следовательно, повысится уровень осознанности и внимательности, показатели жизнестойкости, улучшатся личностные характеристики, снизится уровень тревожности, а выбор моделей поведения в стрессовой ситуации и в конфликте будет более рациональным, связанным с обдумыванием ситуаций, а не с эмоциональными включениями и др. Поэтому результаты исследования имеют практическое значение и могут быть использованы в работе специалистов по развитию эмоционального интеллекта не только у студентов, но и среди детей и взрослых. По результатам исследований была разработана программа по развитию эмоционального интеллекта, которая включает упражнения на развитие всех компонентов, входящих в структуру эмоционального интеллекта. Так, в программу включены задания для развития соответствующих способностей, понимания своих эмоций и управления ими, а также понимания эмоций окружающих и управления ими. В программе по развитию эмоционального интеллекта используют современные интегративные технологии, например песочное моделирование, работу с кинетическим песком, МАК (метафорические ассоциативные карты), упражнения из когнитивно-поведенческой терапии, социально-психологического и интерактивного обучения (тренинг, коуч-сессии, индивидуальная и групповая работа) и др. (Кононыхина, 2024).

Список источников

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии : моногр. — Новополюцк : Полоцк. гос. ун-т, 2011. — 388 с.
2. Бердникова И. А. Эмоциональный интеллект как предиктор психологического благополучия студентов : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2022. — 227 с.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. — СПб. : Питер, 2009. — 336 с.
4. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. — М. : Эксмо, 2007. — 416 с.
5. Кондратьев А. В. Управление содержанием спортивной тренировки юных хоккеистов 12–14 лет с учетом эмоционального интеллекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2023. — 23 с.
6. Кононыхина В. Б. Технологии применения интегративных методов для развития эмоционального интеллекта // Человеческий капитал. — 2024. — № 1 (181). — С. 148–156.
7. Кононыхина В. Б., Огнев А. С. Эмоциональный интеллект — компетенция будущего // Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований : сб. тр. IV Всерос. межвуз. науч.-практ. конф. — 2022. — С. 139–143.
8. Краснов Е. В. Эмоциональный интеллект в личностной регуляции принятия решений : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2018. — 35 с.
9. Кочетова Ю. А. Эмоциональный интеллект старших подростков : моногр. — М. : Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2021. — 104 с.
10. Литвиненко В. А., Обухова Ю. В. Современные исследования эмоционального интеллекта в отечественной психологии // Северо-кавказский психологический вестник. — 2020. — № 18/2. — С. 28–43.
11. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2011. — 679 с.
12. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3–22.
13. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. — М. : КСП+, 2003. — 272 с.
14. Осин Е. Н. Факторная структура краткой версии Теста жизнестойкости // Организационная психология. — 2013. — Т. 3, № 3. — С. 42–60.
15. Сергеева А. С., Кириллов Б. А., Джумагулова А. Ф. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности // Экспериментальная психология. — 2016. — Т. 9, № 3. — С. 138–154.
16. Юмартова Н. М., Гришина Н. В. Осознанность (mindfulness): психологические характеристики и адаптация инструментов измерения // Психологический журнал. — 2016. — Т. 37, № 4. — С. 105–115.

References

1. Andreeva I. N. *Emotsionalnyy intellekt kak fenomen sovremennoy psikhologii: monogr.* [Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology: monograph]. Novopolotsk, Polotsk State university, 2011, 388 p. (In Russian).
2. Berdnikova I. A. *Emotsionalnyy intellekt kak prediktor psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov: dis. ... kand. psikhol. nauk.* [Emotional intelligence as a predictor of psychological well-being of students: diss. ... of Candidate of Psychology]. Moscow, 2022, 227 p. (In Russian).

3. Vodopyanova N. E. *Psikhodiagnostika stressa*. [Psychodiagnostics of stress]. St. Petersburg, Piter, 2009, 336 p. (In Russian).
4. Karelin A. *Bolshaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov*. [The Great Encyclopedia of Psychological Tests]. Moscow, Eksmo, 2007, 416 p. (In Russian).
5. Kondratyev A. V. *Upravleniye soderzhaniyem sportivnoy trenirovki yunyykh khokkeistov 12–14 let s uchetom emotsionalnogo intellekta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Management of the content of sports training of young hockey players aged 12–14 years taking into account emotional intelligence: abstract. dis. ... of Candidate of Pedagogy]. Moscow, 2023, 23 p. (In Russian).
6. Kononykhina V. B. Technologies of application of integrative methods for development of emotional intelligence. *Chelovecheskiy kapital*. [Human capital]. 2024, iss. 1 (181), pp. 148–156. (In Russian).
7. Kononykhina V. B., Ognev A. S. Emotional intelligence as a competence of the future. *Obrazovaniye i pedagogicheskaya nauka v XXI veke: teoreticheskiye i prakticheskiye aspekty issledovaniy: sb. tr. IV Vseros. mezhvuz. nauch.-prakt. konf.* [Education and pedagogical science in the 21st century: theoretical and practical aspects of research: collection of papers of the IV All-Russia interuniversity scientific-practical conf.]. 2022, pp. 139–143. (In Russian).
8. Krasnov E. V. *Emotsionalnyy intellekt v lichnostnoy regulyatsii prinyatiya resheniy: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk*. [Emotional intelligence in personal regulation of decision-making: abstract of diss. ... of Candidate of Psychology]. Moscow, 2018, 35 p. (In Russian).
9. Kochetova Yu. A. *Emotsionalnyy intellekt starshikh podrostkov: monogr.* [Emotional intelligence in senior adolescents: monograph]. Moscow, Moscow State Psychological and Pedagogical University Publ., 2021, 104 p. (In Russian).
10. Litvinenko V. A., Obukhova Yu. V. Modern studies of emotional intelligence in domestic psychology. *Severo-kavkazskiy psikhologicheskiiy vestnik*. [North Caucasian Psychological Bulletin]. 2020, iss. 18-2, pp. 28–43. (In Russian).
11. *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika. Pod red. D. A. Leontyeva*. [Personal potential: structure and diagnostics. Ed. by D. A. Leontiev]. Moscow, Smysl, 2011, 679 p. (In Russian).
12. Lyusin D. V. New Method for Measuring Emotional Intelligence: EmIn Questionnaire. *Psikhologicheskaya diagnostika*. [Psychological Diagnostics]. 2006, iss. 4, pp. 3–22. (In Russian).
13. Orme G. *Emotsionalnoye myshleniye kak instrument dostizheniya uspekha*. [Emotional thinking as a tool for achieving success]. Moscow, KSP+, 2003, 272 p. (In Russian).
14. Osin E. N. Factor structure of the abridged version of the Vitality Test. *Organizatsionnaya psikhologiya*. [Organizational Psychology]. 2013, vol. 3, iss. 3, pp. 42–60. (In Russian).
15. Sergeeva A. S., Kirillov B. A., Dzhumagulova A. F. Translation and adaptation of the Abridged Five-Factor Personality Inventory (TIPI-RU): assessment of convergent validity, internal consistency and test-retest reliability. *Ekspierimentalnaya psikhologiya*. [Experimental Psychology]. 2016, vol. 9, iss. 3, pp. 138–154. (In Russian).
16. Yumartova N. M., Grishina N. V. Mindfulness: psychological characteristics and adaptation of measurement instruments. *Psikhologicheskiiy zhurnal*. [Psychological Journal]. 2016, vol. 37, iss. 4, pp. 105–115. (In Russian).

Информация об авторе

Кононыхина Василина Борисовна — аспирант кафедры общей психологии и психологии труда Российского нового университета.

Information about the author

Kononykhina Vasilina Borisovna — postgraduate student of the Department of General Psychology and Psychology of Labor Russian New University.

Статья поступила в редакцию 20.06.2024; одобрена после рецензирования 28.08.2024; принята к публикации 27.09.2024.

The article was submitted 20.06.2024; approved after reviewing 28.08.2024; accepted for publication 27.09.2024.



Современные социально-психологические исследования

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 119–128.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 4 (72), pp. 119–128.

Научная статья

УДК 364.24-057.875

DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.013

Социальная поддержка как фактор субъективного благополучия студентов-переселенцев¹

Блинова Елена Евгеньевна

Херсонский государственный педагогический университет

Херсон, Россия;

Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

Владимир, Россия

elena.blynova@yandex.ru

Блинов Олег Юрьевич

Херсонский государственный педагогический университет

Херсон, Россия

blynov.oleg@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению социальной поддержки, которая выступает важным фактором успешной адаптации студентов-переселенцев в новом социокультурном пространстве. Актуальность проблемы обусловлена тем, что разные виды социальной поддержки помогают личности интегрироваться в общество, создают и укрепляют связи с людьми в социальных группах.

Цель исследования заключается в выявлении взаимосвязи социальной поддержки и субъективного благополучия в группе студентов-переселенцев. Авторы предположили, что существуют различия как в уровне востребованности социальной поддержки, так и во взаимосвязи показателей социальной поддержки и субъективного благополучия в группах студентов-переселенцев и студентов, не имеющих негативного опыта вынужденного переселения.

В статье представлены и проанализированы результаты проведенного эмпирического исследования с помощью методики диагностики субъективного благополучия (Р. С. Шамионов), опросника социальной поддержки Г. Зоммера и Т. Фюдрика в адаптации А. Б. Холмогоровой и Г. А. Петровой.

Установлено, что студенты-переселенцы в большей мере нуждаются в эмоциональной поддержке, а также той, которая связана с социальной интеграцией в принимающий регион. Кроме этого, выраженной является потребность в обеспечении нормальных жилищных условий, материального и финансового благополучия.

Обнаружено, что у студентов-переселенцев субъективное благополучие обусловлено воспринимаемой и осознаваемой социальной поддержкой, являющейся ресурсом преодоления сложных жизненных ситуаций.

Перспективами исследований является изучение социальной поддержки на разных этапах интеграции студентов в новое социокультурное пространство.

¹ Исследование выполнено по заказу Министерства просвещения Российской Федерации (государственное задание № 073-00043-24-01 «Социально-психологические факторы интеграции студентов университетов новых субъектов в социокультурное пространство Российской Федерации»).

Ключевые слова: вынужденная миграция, студенты-переселенцы, потребности студентов-переселенцев, социальная поддержка, ресурсы преодоления сложных жизненных ситуаций, востребованность социальной поддержки, социальная интеграция, адаптация, субъективное благополучие, новые регионы.

Для цитирования: Блинова Е. Е., Блинов О. Ю. Социальная поддержка как фактор субъективного благополучия студентов-переселенцев // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 119–128. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.013.

Original article

Social support as a factor of subjective well-being of relocated higher-school students

Olena Yevgenivna Blynova

Kherson State Pedagogical University

Kherson, Russia

Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs

Vladimir, Russia

elena.blynova@yandex.ru

Oleg Yuryevich Blinov

Kherson State Pedagogical University

Kherson, Russia

blynov.oleg@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the study of social support, which is an important factor of successful adaptation of migrant students in their new socio-cultural areas. The relevance of the problem is conditioned by the fact that different types of social support help individuals to integrate into society, create and strengthen ties with people in new social groups.

The purpose of the study is to identify the relationship between social support and subjective well-being in the group of migrant students. The authors suggested that there are differences both in the level of demand for social support and in the relationship between the indicators of social support and subjective well-being in the groups of resettlement students and students without negative experience of forced displacement.

The article presents and analyzes the results of the conducted empirical research with the help of the following methods: the methodology of diagnosing subjective well-being (R. S. Shamionov), Social Support Questionnaire by G. Sommer and T. Fydrick adapted by A. B. Kholmogorova and G. A. Petrova.

It was found that relocated students are in greater need of emotional support, as well as those related to social integration into the host region. In addition, the need to ensure normal living conditions, material and financial well-being is expressed.

It was found that migrant students' subjective well-being is conditioned by perceived and realized social support, which is a resource for overcoming difficult life situations.

The prospects of research are the study of social support at different stages of students' integration into a new socio-cultural space.

Keywords: forced migration, migrant students, needs of migrant students, social support, resources for overcoming difficult life situations, demand for social support, social integration, adaptation, subjective well-being, new regions.

For citation: Blynova O. Ye., Blinov O. Yu. Social support as a factor of subjective well-being of relocated higher-school students // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 4 (72), pp. 119–128. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.013.

Введение. В связи с проведением специальной военной операции и боевыми действиями, с правого берега Днепра Херсонской области на левый берег и далее в другие регионы Российской Федерации эвакуировано значительное количество людей. Перемещение коснулось преподавателей и студентов, вынужденных эвакуироваться вместе со своими университетами, которые

продолжили работу в этих непростых условиях, перейдя в дистанционный формат. Студенты-переселенцы проходят сложный период социальной и психологической адаптации на пути интеграции в новых социокультурных условиях.

В многочисленных исследованиях, посвященных адаптации мигрантов, выделены различные факторы, влияющие на ее успешность, а именно: социальные (наличие жилья, работы, финансовая и материальная обеспеченность и т. д.), социально-психологические (позитивные взаимосвязи в первичных группах), психологические (психологическое благополучие, зрелая личностная идентичность) (Кобзева, 2018; Хрусталева, 2014).

Среди факторов успешной адаптации мигрантов выделяют социальную поддержку, понимаемую как ресурс, способствующий снижению стресса, разрешению внутрличностных конфликтов, поиску позитивных стратегий поведения и взаимодействия, эффективному преодолению жизненных трудностей (Кобзева, 2018; Султанова, Тагильцева, Станкевич, 2021; Choi, Park, Lee, Yasui, Kim, 2018).

А. А. Лифинцева также рассматривает социальную поддержку в контексте ресурсного подхода, подчеркивая, что к таким ресурсам можно отнести «невербальные средства, информацию, совет, материальную помощь, любые действия, т. е. все то, что имеет позитивный эмоциональный или поведенческий эффекты для человека — реципиента поддержки» (Лифинцева, 2012, с. 56).

Обычно в структуру социальной поддержки включают пять компонентов: эмоциональный (уверенность в том, что о человеке заботятся, его любят и высоко ценят, выражают сочувствие, сопереживание); коммуникативный (удовлетворяется потребность быть принятым в группу людей, участие в общественной деятельности); оценочный (происходит ситуация социального сравнения, в ходе которой индивид получает ответ на вопрос о правильности отношения к тому или иному факту или явлению); информационный (конкретная информация о том, как воспринимать ситуацию, обратная связь, позволяющая принимать более обоснованные решения); инструментальный (получение конкретной действенной помощи, финансовых и материальных ресурсов и услуг) (Кобзева, 2018; Лифинцев, Серых, Анцута, 2026; Соколова, 2016).

Мы можем предполагать, что мигранты, попадая в другую культуру, сначала нуждаются в информационной поддержке, потом в инструментальной и далее — в эмоциональной. Важно определить, каким образом тип социальной поддержки влияет на психологическую адаптацию мигранта.

А. Б. Холмогоровой, М. С. Московской, Е. В. Шерягиной (2014) предложена такая типология социальной поддержки: 1) эмоциональная, 2) инструментальная, 3) формальная (авторы указывают на нормативно-вежливое поведение), 4) рефлексивно-деятельная (актуализация собственных ресурсов человека).

Кроме того, следует подчеркнуть, что социальная интеграция позитивно влияет на благополучие человека, обеспечивая ему чувство безопасности. Такую идею разделяют многие зарубежные авторы, отмечая, что получаемая и — важно отметить — осознаваемая личностью социальная поддержка непосредственно связана с психологическим благополучием человека (Berkman, Glass, Brissette, Seeman, 2000). Связь социальной поддержки с психическим благополучием детей и подростков показана в обзорно-аналитическом исследовании Д. В. Лифинцева, А. Б. Серых, А. А. Лифинцевой (2016).

Социальная поддержка уменьшает переживания сомнений и неуверенности, дает возможность получить значимую информацию и эмоциональное принятие, а также помощь конкретными действиями. Эта поддержка выступает важным фактором успешности коммуникативных взаимодействий ее участников. Она направлена на обеспечение психологически комфортного состояния личности, помогая преодолеть сложные жизненные ситуации. М. С. Соколова, изучая позитивную коммуникацию, отмечает, что «социальная поддержка является неотъемлемой частью человеческих взаимоотношений в силу принадлежности личности к социуму и ее стремлению к комфортному существованию» (Соколова, 2016, с. 60). Автор определяет ключевые характеристики социальной поддержки с коммуникативной точки зрения. Это социальная обусловленность, прагматичность, адресность, динамичность, позитивность, направленность на улучшение/оптимизацию.

Сети социальной поддержки — некоторые структуры, содержащие ресурсы потенциальной помощи и подразумевающие различные взаимоотношения людей, которые способствуют поддержанию их психологического благополучия. В психологическом контексте социальная

поддержка рассматривает благополучие личности через призму удовлетворенности взаимодействием с другими людьми. (Лифинцев, Серых, Анцута, 2016).

Связь эмоциональной поддержки при стрессе с социально-психологическими характеристиками социальной сети личности (широта, плотность и структура) доказана в эмпирическом исследовании Т. Л. Крюковой, А. О. Ариповой (2019); выявлена связь социальной поддержки с социальным здоровьем личности (Корниенко, Руднова, Гордеева [и др.], 2023). Социальная поддержка рассмотрена как личностный ресурс, обеспечивающий и даже повышающий жизнестойкость (Потапова, Маленова, Маленов, Потапов, 2023).

В зарубежных исследованиях, раскрывающих сущность теории общей эффективности социальной поддержки, получены данные относительно того, что люди, получающие эффективную социальную поддержку от семейного окружения, близких людей, друзей и социальных сообществ, легче справляются со стрессом, обладают более крепким здоровьем. При этом процесс оказания социальной поддержки опирается на три блока: 1) активный поиск людей, готовых к оказанию помощи; 2) наличие так называемой социальной сети, то есть тех групп или отдельных людей, которые способны оказывать помощь (семья, друзья, близкие люди); 3) восприятие социальной поддержки со стороны личности, то есть внутренняя готовность и возможность принимать помощь от окружения (Abbott-Chapman, Denholm, & Wyld, 2008; Bolger, Zuckerman, Kessler, 2000).

Таким образом, мы констатируем важность социальной поддержки для мигранта, препятствующей психическим расстройствам и обеспечивающей благополучие и комфорт личности. Под социальной поддержкой понимаем действия одного человека или группы людей относительно другого человека, направленные на получение чувства поддержки.

Цель исследования — выявить взаимосвязь социальной поддержки и субъективного благополучия в группе студентов-переселенцев.

Гипотеза исследования: существуют различия в уровне востребованности социальной поддержки в группах студентов-переселенцев и студентов, не имеющих негативного опыта вынужденного переселения; существует специфика во взаимосвязи показателей социальной поддержки и субъективного благополучия в исследуемых группах.

В эмпирическом исследовании приняли участие студенты-переселенцы 2-го курса университета очной формы обучения (группа 1, $n_1 = 37$) а также студенты 1-го курса университета, представляющие разные регионы Российской Федерации, не испытывавшие на себе стресс, связанный с вынужденным переселением (группа 2, $n_2 = 42$). Возраст испытуемых обеих групп сопоставим и составляет 18,3 года.

Методики исследования. Для изучения взаимосвязи социальной поддержки и субъективного благополучия в группах студентов использована методика диагностики субъективного благополучия (Шамионов, Бескова, 2018). Испытуемый выражает степень согласия или несогласия с утверждениями опросника, используя шкалу от 1 балла «полностью не согласен» до 5 баллов «полностью согласен». Опросник содержит следующие шкалы: эмоциональное благополучие, экзистенциально-деятельностное благополучие, эго-благополучие, гедонистическое благополучие, социально-нормативное благополучие. В связи с тем что шкалы включают в себя разное количество вопросов, автор рекомендует при обработке считать средний балл по каждой шкале. Кроме того, в работе использован опросник социальной поддержки G. Sommer, T. Fydrich в адаптации А. Б. Холмогоровой и Г. А. Петровой (Холомогорова, Петрова, 2007). Пункты опросника испытуемый оценивает по 5-балльной шкале от «совсем не соответствует» до «полностью соответствует». Результаты заполнения опросника представляют такие шкалы, как эмоциональная поддержка, инструментальная поддержка, удовлетворенность социальной поддержкой, социальная интеграция. Подсчитываются данные по отдельным шкалам и общий балл по всему опроснику. Для удобства сравнения двух групп по каждой шкале взят средний балл.

При статистической обработке результатов использован корреляционный анализ для получения взаимосвязей исследуемых параметров, для сравнения двух групп — критерий углового преобразования Фишера.

Обсуждение основных результатов. Результаты по Методике диагностики субъективного благополучия (Р. С. Шамионов) и по Опроснику социальной поддержки (А. Б. Холмогорова, Г. А. Петрова) представлены в таблице 1.

Среднеарифметические значения и среднеквадратические отклонения
в группах испытуемых ($n_1 = 37$; $n_2 = 42$)
по шкалам субъективного благополучия и социальной поддержки

Названия шкал	Группа 1 ($n_1 = 37$)		Группа 2 ($n_2 = 42$)	
	M_1	SD_1	M_2	SD_2
Эмоциональное благополучие	3,17	0,54	3,62	0,38
Экзистенциально-деятельностное благополучие	3,84	0,32	3,79	0,51
Эго-благополучие	3,65	0,44	3,72	0,49
Гедонистическое благополучие	3,09	0,41	3,38	0,45
Социально-нормативное благополучие	3,24	0,52	3,76	0,46
Эмоциональная поддержка	3,29	0,48	3,77	0,39
Инструментальная поддержка	3,61	0,42	3,64	0,37
Удовлетворенность социальной поддержкой	3,18	0,54	3,72	0,44
Социальная интеграция	3,23	0,52	3,75	0,47

По всем шкалам использованных методик средние показатели по двум группам испытуемых находятся в пределах средних значений. Выявляются некоторые различия между группой 1 (студенты, имеющие опыт вынужденного переселения) и группой 2 (студенты, не имеющие такого опыта). По шкале «Эмоциональное благополучие» средние значения группы 1 ($M_1 = 3,17$; $SD_1 = 0,54$) ниже, чем у группы 2 ($M_2 = 3,62$; $SD_2 = 0,38$), что дает основание предполагать менее выраженное ощущение радости, счастья, позитивной оценки окружающих событий у студентов-переселенцев. Также отличаются показатели по шкале «Гедонистическое благополучие» у группы 1 ($M_1 = 3,09$; $SD_1 = 0,41$) и группы 2 ($M_2 = 3,38$; $SD_2 = 0,45$). Эта шкала отражает степень удовлетворения базовых потребностей личности — жилье, материальная обеспеченность, безопасность, качество жизни. Закономерно, что у группы студентов-переселенцев эти показатели выражены на более низком уровне.

По шкале «Социально-нормативное благополучие», показывающей степень удовлетворенности своей жизнью в соответствии с основными правилами, нормами, стандартами, а также их соответствие жизненным принципам личности, средние оценки в группе студентов-переселенцев ($M_1 = 3,24$; $SD_1 = 0,52$) ниже, чем в группе студентов, не имеющих опыта вынужденной миграции ($M_2 = 3,76$; $SD_2 = 0,46$). Можно предположить, что студенты-переселенцы находятся в процессе психологической и социокультурной адаптации и интеграции в новое для них социокультурное пространство, что вызывает определенные трудности.

Результаты Опросника социальной поддержки показали более высокий уровень востребованности эмоциональной поддержки студентами-переселенцами ($M_1 = 3,29$; $SD_1 = 0,48$), меньшую удовлетворенность социальной поддержкой ($M_1 = 3,18$; $SD_1 = 0,54$), ниже уровень социальной интеграции ($M_1 = 3,23$; $SD_1 = 0,52$).

Очевидно, что среднеарифметическая оценка по шкале, рассчитанная по определенной выборке испытуемых, может означать, что большинство членов выборки действительно имеет средние оценки, но в то же время возможен вариант, что по шкале получен значительный разброс данных. Исходя из этого, для статистического доказательства различий между группами студентов были получены процентные доли испытуемых, имеющих высокий, средний и низкий уровни по шкалам. Использован критерий углового преобразования Фишера для сравнения группы 1 и группы 2 по шкалам Опросника социальной поддержки и Методики диагностики субъективного благополучия. Для сравнения взята процентная часть испытуемых, имеющая высокий уровень выраженности признака по определенной шкале.

Данные из таблицы 2 свидетельствуют о наличии статистически значимых различий между исследуемыми выборками по таким шкалам, как «Эмоциональное благополучие» ($\varphi_{эм.} = 1,794$; $p < 0,05$); «Гедонистическое благополучие» ($\varphi_{эм.} = 1,705$; $p < 0,05$); «Эмоциональная поддержка» ($\varphi_{эм.} = 2,033$; $p < 0,05$); «Социальная интеграция» ($\varphi_{эм.} = 1,781$; $p < 0,05$). По всем этим шкалам процентная доля студентов-переселенцев, имеющая высокий уровень выраженности соответствующего признака, меньше, чем в группе студентов, не имеющих опыта вынужденного переселения.

Таблица 2

Различия между группами по шкалам социальной поддержки и субъективного благополучия ($n_1 = 37$; $n_2 = 42$)

Названия шкал	Группа 1	Группа 2	Критерий Фишера	Уровень значимости
	высокий уровень, %	высокий уровень, %		
Эмоциональное благополучие	10,81	26,91	1,794	$p < 0,05$
Экзистенциально-деятельностное благополучие	24,32	28,57	0,434	–
Эго-благополучие	21,62	23,81	0,230	–
Гедонистическое благополучие	8,11	21,42	1,705	$p < 0,05$
Социально-нормативное благополучие	13,51	23,81	1,183	–
Эмоциональная поддержка	10,81	28,57	2,033	$p < 0,05$
Инструментальная поддержка	16,21	30,95	1,550	–
Удовлетворенность социальной поддержкой	13,51	21,42	0,930	–
Социальная интеграция	16,21	33,33	1,781	$p < 0,05$

Таким образом, студенты-переселенцы испытывают потребность в эмоциональной поддержке, чувстве близости и доверия, в меньшей степени обладают способностью переживать позитивные эмоциональные чувства, радость, благополучие, что является вполне объяснимым: вынужденное переселение связано с боевыми действиями, потерей жилья, привычного образа жизни и привычного социального окружения и практически для всех сопряжено с переживанием психологической травмы.

Шкала «Гедонистическое благополучие» отражает удовлетворенность личности в безопасности, жилье, финансовой и материальной обеспеченности, что в период адаптации студентов к новым социокультурным условиям находится в стадии стабилизации, учитывая мощную поддержку государства.

Социальная интеграция логично взаимосвязана с выраженностью предыдущих шкал и у студентов-переселенцев показывает более низкие показатели, что отражает потребность в наличии круга значимых людей, а также людей, имеющих общие интересы, в чувстве значимости и принятия в таких социальных группах, потребность в принадлежности и чувстве «мы».

На следующем этапе нашего исследования мы предположили, что показатели осознаваемой и принимаемой социальной поддержки детерминируют субъективное благополучие личности. Для этого использован корреляционный анализ, причем коэффициенты корреляции рассчитаны отдельно для двух выборок студентов (табл. 3).

Таблица 3

Коэффициенты корреляции показателей социальной поддержки и показателей субъективного благополучия ($n_1 = 37$; $n_2 = 42$)

Субъективное благополучие	Группы	Социальная поддержка			
		1	2	3	4
Эмоциональное	Группа 1	0,368*	–	0,331*	–
	Группа 2	0,317*	–	–	–
Экзистенциально-деятельностное	Группа 1	–	0,346*	–	0,355*
	Группа 2	–	0,328*	–	–
Эго-благополучие	Группа 1	–	–	0,327*	–
	Группа 2	–	–	–	–
Гедонистическое	Группа 1	–	–	–	0,392*
	Группа 2	–	–	–	0,366*
Социально-нормативное	Группа 1	0,334*	–	–	0,378*
	Группа 2	–	–	–	–

Примечание: 1) в таблицу внесены статистически значимые коэффициенты корреляции; 2) * — $p \leq 0,05$; 3) 1 — эмоциональная поддержка; 2 — инструментальная поддержка; 3 — удовлетворенность социальной поддержкой; 4 — социальная интеграция.

Обнаружены статистически значимые корреляционные взаимосвязи шкалы «Эмоциональное благополучие» и шкалы «Эмоциональная поддержка» в обеих подвыборках (группа 1: $r_1 = 0,368$; $p \leq 0,05$) (группа 2: $r_2 = 0,317$; $p \leq 0,05$). Кроме этого, можно отметить наличие корреляции показателей «Эмоциональное благополучие» и «Удовлетворенность социальной поддержкой» ($r_1 = 0,331$; $p \leq 0,05$) с показателем только в группе студентов-переселенцев, что доказывает влияние осознаваемой личностью, принимаемой, качественно оказываемой социальной поддержки на эмоциональное благополучие студентов, находящихся в непростых социальных условиях.

Экзистенциально-деятельностное благополучие как способность обеспечить событийно наполненную жизнь, управлять своей жизнью обусловлено наличием инструментальной поддержки в обеих группах студентов (группа 1: $r_1 = 0,346$; $p \leq 0,05$) (группа 2: $r_2 = 0,328$; $p \leq 0,05$). В группе студентов-переселенцев экзистенциально-деятельностное благополучие также взаимосвязано со шкалой «Социальная интеграция» ($r_1 = 0,346$; $p \leq 0,05$), то есть способность прилагать усилия для достижения своих целей, получать удовлетворение от своих успехов обеспечивает социальную интегрированность в различные группы, в том числе и в новое социокультурное пространство.

Эго-благополучие как уверенность в своих способностях и возможностях в группе студентов, имеющих опыт вынужденной миграции, коррелирует на статистически значимом уровне с удовлетворенностью социальной поддержкой ($r_1 = 0,327$; $p \leq 0,05$), такой взаимосвязи не обнаружено в группе 2.

Гедонистическое благополучие детерминируется социальной интеграцией в значимые социальные группы и коллективы. Корреляция получена и в группе 1 ($r_1 = 0,392$; $p \leq 0,05$), и в группе 2 ($r_2 = 0,366$; $p \leq 0,05$).

Интересно отметить, что в группе студентов, не имеющих негативного опыта вынужденного переселения, не получено статистически значимых взаимосвязей со шкалами социальной поддержки, то есть способность придерживаться своих жизненных ориентиров, действовать в соответствии со своими ценностями, включаться в социум, соотносить поведение с принятыми социальными нормами, преимущественно обеспечивается внутренними убеждениями, внутренней позицией, чувством своей правоты. В то же время группа студентов-переселенцев для обеспечения социально-нормативного благополучия испытывает потребность в эмоциональной поддержке ($r_1=0,334$; $p \leq 0,05$) и в социальной интеграции — в наличии круга социально значимых лиц, где студент чувствует себя принятым ($r_1 = 0,378$; $p \leq 0,05$).

Выводы и перспективы исследования. На основе теоретического анализа научной литературы по проблеме и результатов проведенного эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что социальную поддержку следует рассматривать и как внешнюю характеристику среды, как ресурс социального окружения, или потенциал социальной сети человека, и как личностный ресурс, детерминированный следующими характеристиками: готовность запросить поддержку и удовлетворенность полученной социальной поддержкой.

В свою очередь, социальная поддержка является значимым ресурсом успешной адаптации в новой социокультурной среде для студентов, имеющих опыт вынужденного переселения, и включает в себя такие основные виды, как эмоциональная, информационная и инструментальная поддержка.

Обнаружены различия в уровне востребованности социальной поддержки, а также в выраженности параметров субъективного благополучия между студентами-переселенцами и группой студентов, не имеющих опыта вынужденного перемещения. Студенты-переселенцы в большей мере нуждаются в эмоциональной поддержке, а также поддержке, связанной с социальной интеграцией в принимающий регион. Выраженной является и потребность в нормальных жилищных условиях, материальной и финансовой обеспеченности.

Выявлены особенности связей между показателями социальной поддержки и субъективного благополучия личности в группе студентов-переселенцев и группе студентов, не имеющих опыта вынужденной миграции. У студентов-переселенцев их субъективное благополучие в значительно большей мере обусловлено воспринимаемой и осознаваемой социальной поддержкой, являющейся ресурсом преодоления сложных жизненных ситуаций.

Перспективой исследований является изучение социальной поддержки на разных этапах интеграции студентов в новое социокультурное пространство.

Список источников

1. Кобзева Н. В. Взаимосвязь социальной поддержки и внутриличностных конфликтов у мигрантов в процессе социокультурной адаптации // Актуальные проблемы психологического знания. — 2018. — № 4 (49). — С. 73–82.

2. Корниенко Д. С., Руднова Н. А., Гордеева Т. О., Сычев О. А., Егоров В. А., Веракса А. Н. Одиночество и социальная поддержка как характеристики социального здоровья и факторы зависимости от социальных сетей у подростков // *Социальная психология и общество*. — 2023. — Т. 14, № 2. — С. 28–48. — DOI: 10.17759/sps.2023140203.
3. Крюкова Т. Л., Арипова А. О. Восприятие значимости эмоциональной поддержки при стрессе и характеристики социальной сети личности // *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика»*. — 2019. — Т. 16, № 2. — С. 181–195. — DOI: 10.22363/2313-1683-2019-16-2-181-195.
4. Лифинцев Д. В., Серых А. Б., Анцута А. Н. Социальная поддержка: сопоставительный анализ политико-правового и социально-психологического подходов // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4, Педагогика. Психология*. — 2016. — № 2 (41). — С. 7–14.
5. Лифинцев Д. В., Серых А. Б., Лифинцева А. А. Социальная поддержка как фактор психического благополучия детей и подростков // *Национальный психологический журнал*. — 2016. — № 4 (24). — С. 71–78. — DOI: 10.11621/npj.2016.0409.
6. Лифинцева А. А. Социальная поддержка как фактор преодоления негативных последствий стресса // *Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта*. — 2012. — № 5. — С. 56–61.
7. Потапова Ю. В., Маленова А. Ю., Маленов А. А., Потапов А. К. Жизнестойкость и субъективное благополучие сибирских школьников с разным уровнем выраженности миграционных установок (на примере Омской области) // *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика»*. — 2023. — Т. 20, № 1. — С. 67–86. — DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-1-67-86.
8. Соколова М. С. Социальная поддержка как составляющая позитивной коммуникации: определение понятий // *Actualscience*. — 2016. — Т. 2, № 7. — С. 60–62.
9. Султанова А. Н., Тагильцева Е. В., Станкевич А. С. Психологические детерминанты успешной адаптации студентов-мигрантов // *Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология*. — 2021. — № 3. — С. 129–147. — DOI: 10.11621/vsp.2021.03.07.
10. Харламенкова Н. Е., Проценко Д. А. Социальная поддержка и ее связь с уровнем психической травматизации в разных возрастах // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16, Психология. Педагогика*. — 2015. — № 4. — С. 129–141.
11. Холмогорова А. Б., Московская М. С., Шерягина Е. В. Алекситимия и способность к оказанию разных видов социальной поддержки // *Консультативная психология и психотерапия*. — 2014. — № 4. — С. 115–129.
12. Холмогорова А. Б., Петрова Г. А. Методы диагностики социальной поддержки при расстройствах аффективного спектра // *Медицинская технология*. — М.: Моск. науч.-исслед. ин-т психиатрии Росздрава, 2007. — 24 с.
13. Хрусталева Н. С. Психология миграционных процессов // *Психология кризисных и экстремальных ситуаций: психическая травматизация и ее последствия* / под ред. Н. С. Хрусталевой. — СПб.: С.-Петерб. гос. ун-т, 2014. — С. 325–349.
14. Шамионов Р. М., Бескова Т. В. Методика диагностики субъективного благополучия личности // *Психологические исследования*. — 2018. — Т. 11, № 60. — С. 8. — DOI: 10.54359/ps.v11i60.277.
15. Abbott-Chapman J., Denholm C., Wyld C. Social support as a factor inhibiting teenage risktaking: Views of students, parents and professionals // *Journal of Youth Studies*. — 2008. — Vol. 11, N 6. — Pp. 611–627. — DOI: 10.1080/13676260802191938.
16. Berkman L. Glass T., Brissette I., Seeman T. E. From social integration to health: Durkheim in the new millennium // *Social Science and Medicine*. — 2000. — Vol. 51. — Pp. 843–858. — DOI: 10.1016/s0277-9536(00)00065-4.
17. Bolger N., Zuckerman A., Kessler R. C. Invisible support and adjustment to stress // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 2000. — N 79. — Pp. 953–961. — DOI: 10.1037//0022-3514.79.6.953.
18. Choi Y., Park M., Lee J. P., Yasui M., Kim T. Y. Explicating acculturation strategies among Asian American youth: subtypes and correlates across Filipino and Korean Americans. *J. Youth Adolesc* // *Journal of Youth and Adolescence*. — 2018. — Vol. 47 (10). — Pp. 2181–2205. — DOI: 10.1007/s10964-018-0862-1.

References

1. Kobzeva N. V. Interrelation of social support and intrapersonal conflicts in migrants in the process of sociocultural adaptation. *Aktualnye problemy psihologicheskogo znaniya*. [Relevant problems of psychological knowledge]. 2018, iss. 4 (49), pp. 73–82. (In Russian).
2. Kornienko D. S., Rudnova N. A., Gordeeva T. O., Sychev O. A., Yegorov V. A., Veraksa A. N. Loneliness and social support as characteristics of social health and factors of dependence on social networks in adolescents. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*. [Social Psychology and Society]. 2023, vol. 14, iss. 2, pp. 28–48. DOI: 10.17759/sps.2023140203. (In Russian).

3. Kryukova T. L., Aripova A. O. Perception of the importance of emotional support under stress and characteristics of a person's social network. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser.: "Psikhologiya i pedagogika"*. [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: "Psychology and Pedagogy"]. 2019, vol. 16, iss. 2, pp. 181–195. DOI: 10.22363/2313-1683-2019-16-2-181-195. (In Russian).
4. Lifintsev D. V., Serykh A. B., Antsuta A. N. Social support: a comparative analysis of the political-legal and socio-psychological approaches. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Ser. 4, Pedagogika. Psikhologiya*. [Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Ser. 4, Pedagogy. Psychology]. 2016, iss. 2 (41), pp. 7–14. (In Russian).
5. Lifintsev D. V., Serykh A. B., Lifintseva A. A. Social support as a factor in the mental well-being of children and adolescents. *Natsionalniy psikhologicheskiy zhurnal*. [National Psychological Journal]. 2016, iss. 4 (24), pp. 71–78. DOI: 10.11621/npj.2016.0409. (In Russian).
6. Lifintseva A. A. Social support as a factor in overcoming the negative consequences of stress. *Vestnik Baltiyskogo federalnogo universiteta imeni I. Kanta*. [Bulletin of the Immanuel Kant Baltic Federal University]. 2012, iss. 5, pp. 56–61. (In Russian).
7. Potapova Yu. V., Malenova A. Yu., Malenov A. A., Potapov A. K. Resilience and subjective well-being of Siberian schoolchildren with different levels of expression of migrant expectations (on the example of the Omsk Region). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. "Psikhologiya i pedagogika"*. [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series "Psychology and Pedagogy"]. 2023, vol. 20, iss. 1, pp. 67–86. DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-1-67-86. (In Russian).
8. Sokolova M. S. Social support as a component of positive communication: definition of concepts. *Actualscience*. 2016, vol. 2, iss. 7, pp. 60–62. (In Russian).
9. Sultanova A. N., Tagiltseva E. V., Stankevich A. S. Psychological determinants of successful adaptation of migrant students. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14, Psikhologiya*. [Bulletin of Moscow University. Ser. 14, Psychology]. 2021, iss. 3, pp. 129–147. DOI: 10.11621/vsp.2021.03.07. (In Russian).
10. Kharlamenkova N. E., Protsenko D. A. Social support and its connection with the level of mental trauma at different ages. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 16, Psikhologiya. Pedagogika*. [Bulletin of St. Petersburg University. Series 16, Psychology. Pedagogy]. 2015, iss. 4, pp. 129–141. (In Russian).
11. Kholmogorova A. B., Moskovskaya M. S., Sheryagina E. V. Alexithymia and the ability to provide different types of social support. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. [Counseling Psychology and Psychotherapy]. 2014, iss. 4, pp. 115–129. (In Russian).
12. Kholmogorova A. B., Petrova G. A. Methods of diagnosing social support in affective spectrum disorders. *Meditsinskaya tekhnologiya*. [Medical technology]. Moscow, Moscow Research Institute of Psychiatry, Russian Health Ministry, 2007, 24 p. (In Russian).
13. Khrustaleva N. S. Psychology of migration processes. *Psikhologiya krizisnykh i ekstremalnykh situatsiy: psikhicheskaya travmatizatsiya i yeye posledstviya. Pod red. N. S. Khrustalevoy*. [Psychology of crisis and extreme situations: mental trauma and its consequences. Ed. by N. S. Khrustaleva]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 2014, pp. 325–349. (In Russian).
14. Shamionov R. M., Beskova T. V. Methodology for diagnosing subjective well-being of an individual. *Psikhologicheskiye issledovaniya*. [Psychological studies]. 2018, vol. 11, iss. 60, p. 8. DOI: 10.54359/ps.v11i60.277. (In Russian).
15. Abbott-Chapman J., Denholm C., Wyld C. Social support as a factor inhibiting teenage risktaking: Views of students, parents and professionals. *Journal of Youth Studies*. 2008, vol. 11, iss. 6, pp. 611–627. DOI: 10.1080/13676260802191938.
16. Berkman L. Glass T., Brissette I., Seeman T. E. From social integration to health: Durkheim in the new millennium // *Social Science and Medicine*. — 2000. — Vol. 51. — Pp. 843–858. — DOI: 10.1016/s0277-9536(00)00065-4.
17. Bolger N., Zuckerman A., Kessler R. C. Invisible support and adjustment to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000, iss. 79, pp. 953–961. DOI: 10.1037//0022-3514.79.6.953.
18. Choi Y., Park M., Lee J. P., Yasui M., Kim T. Y. Explicating acculturation strategies among Asian American youth: subtypes and correlates across Filipino and Korean Americans. *J. Youth Adolesc. Journal of Youth and Adolescence*. 2018, vol. 47 (10), pp. 2181–2205. DOI: 10.1007/s10964-018-0862-1.

Информация об авторах

Блинова Елена Евгеньевна — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной психологии и развития личности Херсонского государственного педагогического университета; профессор кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.

Блинов Олег Юрьевич — преподаватель кафедры прикладной психологии и развития личности Херсонского государственного педагогического университета.

Information about the authors

Blynova Olena Yevgenivna — Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Applied Psychology and Personality Development, Kherson State Pedagogical University; Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov.

Blinov Oleg Yuryevich — Lecturer of the Department of Applied Psychology and Personality Development, Kherson State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 02.09.2024; одобрена после рецензирования 20.09.2024; принята к публикации 03.10.2024.

The article was submitted 02.09.2024; approved after reviewing 20.09.2024; accepted for publication 03.10.2024.

Научная статья

УДК 364:159.923-057.875

DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.014

Роль наставничества в самоактуализации студентов вуза: социально-психологический аспект

Захарова Анна Александровна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

a.zaharova@365.rsu.edu.ru

Мухина Оксана Дмитриевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

o.muhina@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты самоактуализации личности современных студентов вуза и обоснована актуальность создания условий для самоактуализации студентов вуза через проектную деятельность и с привлечением наставников. Целью исследования выступило изучение психологических особенностей самоактуализации студентов. В соответствии с целью были определены задачи исследования: выявить уровень и сферы самоактуализации студентов разных профилей подготовки; определить факторы, влияющие на процесс личностных изменений. Исследование проводилось в 2023 году на базе Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. В ходе исследования были использованы диагностические методы: включенное наблюдение, анкетный опрос, тест САТ Э. Шострома, тест Куна — Макпартленда «Кто Я?». На основании полученных результатов теста САТ Э. Шострома сделаны выводы, что в проявлении аспектов самоактуализации у студентов второго курса вуза наблюдается дискретное восприятие своего жизненного пути и высокая степень конформности.

Результаты теста «Кто Я?» позволяют сделать вывод о том, что для большинства студентов характерны коммуникативность и склонность к рефлексии, треть опрошенных испытывают проблемы в идентичности и половина зависимы от ситуации.

Результат корреляционного анализа по критерию Манна — Уитни позволил предположить, что большинство студентов активно ищет ответы на вопросы о профессиональном самоопределении и их ориентация во времени связана с будущим и высокой степенью зависимости от значимых взрослых (родителей, наставников в образовательном учреждении).

Выявленные социально-психологические особенности самоактуализации студентов позволяют учитывать их в разработке программ сопровождения личностного развития учащихся, а также в консультативной практике для оказания психологической помощи по проблемам самоактуализации личности.

Ключевые слова: личность, личностное развитие, профессиональное развитие, самореализация, самоактуализация, мотивы, проектная деятельность, креативность, психолого-педагогическое сопровождение, наставник, потенциал личности, надпрофессиональные компетенции.

Для цитирования: Захарова А. А., Мухина О. Д. Роль наставничества в самоактуализации студентов вуза: социально-психологический аспект // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 129–137. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.014.

Original article

Role of mentoring in self-actualization of university students: socio-psychological aspect

Anna Aleksandrovna Zakharova

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

a.zaharova@365.rsu.edu.ru

Oksana Dmitrievna Mukhina

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

o.muhina@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article considers theoretical aspects of self-fulfillment of modern university students and substantiates the relevance of creating appropriate conditions of university students through project activities and with involvement of the students' mentors. The aim of the research was to study the psychological features of self-actualization of students. In accordance with this aim, the research objectives were: to identify the level and spheres of self-actualization of students of different training profiles and to determine the factors influencing the process of personal changes. The study was conducted in 2023 at the Ryazan State University named for S. A. Yesenin. In the course of the study were used diagnostic methods: observation, questionnaire survey, SAT test by E. Sjostrom, Kuhn-McPartland test "Who am I?". Based on the results of the Sjostrom CAT test, the conclusions were made that in the manifestation of aspects of self-actualization in second-year university students there is a discrete perception of their life path and a high degree of conformity.

The results of the test "Who am I?" allow us to conclude that most students are characterized by communicativeness and a tendency to reflection, one third of respondents have problems in identity and half are dependent on the situation.

The result of correlation analysis by Mann-Whitney criterion suggested that most students actively seek answers to questions about professional self-determination and their orientation in time is related to the future and a high degree of dependence on significant adults (parents, mentors in the educational institution).

The revealed socio-psychological features of students' self-actualization allow us to take them into account in the development of programs to support students' personal development, as well as in consultative practice to provide psychological assistance on the problems of personal self-actualization.

Keywords: personality, personal development, professional development, self-actualization, self-actualization, motives, project activity, creativity, psychological and pedagogical support, mentor, personality potential, supraprofessional competences.

For citation: Zakharova A. A., Mukhina O. D. Role of mentoring in self-actualization of university students: socio-psychological aspect // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 4 (72), pp. 129–137. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.014.

Введение. На рубеже XX–XXI веков вопросы содержания и механизмов самоактуализации молодежи в российском обществе практически не возникали, так как время было сложное, неоднозначное, на повестке дня стоял вопрос материального обеспечения семей и скорейшего трудоустройства выпускников вузов. Современный уровень развития общества характеризуется стремительными динамичными процессами, нарастанием неопределенности будущих событий, нестабильностью психического благополучия, которое формировалось как результат развития личности на протяжении жизни (Лушников, Моторная, Меркулова [и др.], 2022).

Термин «самоактуализация» ввел К. Гольдштейн (Гуманистическая и трансперсональная психология, 2000). Согласно его мнению, самоактуализация — потребность организма актуализировать или реализовать имеющиеся у него потенции.

Психологи-гуманисты считают, что только самоактуализация позволяет человеку осознать смысл жизни и выбрать из множества имеющихся цель, ради которой человек будет идти вперед, добиваясь признания, успеха, становясь самодостаточным.

Согласно К. Роджерсу, самоактуализация — стремление живого существа к росту, развитию, самостоятельности, самовыражению, активизации возможностей своего организма в той мере, в какой это способствует развитию организма или личности (Гуманистическая и трансперсональная психология, 2000).

Отечественные психологи рассматривали самоактуализацию с разных позиций: как механизм, стимулирующий саморазвитие, делающий его потребностью, целью и жизненной стратегией (К. А. Абульханова-Славская, И. А. Акиндинова, Т. И. Артемьева, Е. И. Головаха); как процесс развития личности как субъекта интеллектуальной активности (Д. Б. Богоявленская), свободного выбора (В. А. Петровский), саморегуляции произвольной активности (В. А. Иванников, О. А. Конопкин), как носителя ответственности, нравственности, веры (Б. С. Братусь) и смысла (Д. А. Леонтьев); как пока-

затель личностной зрелости (В. М. Русалова, И. Н. Свириденко, М. Ю. Семенова, Е. А. Сергиенко, Е. В. Столярской); как свойство сложной самоорганизующейся психологической системы «Человек», способной к самодетерминации (Э. В. Галажинский, Е. Р. Калитиевская, В. Е. Ключко).

Изучением самоактуализации в учебной и учебно-профессиональной деятельности занимались Е. В. Булгакова, В. А. Гавриленко, Г. Ю. Любимова, Ю. Л. Ольвинская, И. В. Садилов, Н. В. Сенченко, Л. В. Цурикова, Е. Ф. Яценко, В. А. Михеев, М. В. Молоканов, О. И. Мухрыгина, Е. А. Оленева, В. А. Фокин, А. В. Шилакина, Н. А. Щербакова, Е. Ф. Яценко, О. Г. Проничкина, О. В. Щелкунова.

По мнению А. В. Шилакиной, самоактуализация в современной психолого-педагогической науке представляет собой сложную категорию, которую можно рассматривать в двух планах: динамическом — «как выявление внутренних противоречий саморазвития, разрешение экзистенциальных проблем, приводящих к переходу личностных качеств человека из потенциального в актуальное состояние»; в содержательном — «как интегративное личностное качество, обеспечивающее человеку готовность и возможность преодолевать внутренние противоречия в ходе саморазвития, мобилизовать свои ресурсы для реализации жизненных планов, программ, эффективного решения личностных и профессиональных задач» (Шилакина, 2009, с. 79).

Отечественные психологи, говоря о самоактуализации личности в период профессионального обучения, акцентировали внимание на том, что «студенты находятся в состоянии социального роста, персонализации, личностной и профессиональной самореализации» (Психология личности в трудах отечественных психологов, 2009, с. 68).

Таким образом, многие исследователи феномена считают, что только самоактуализирующаяся личность может выстраивать свою жизненную перспективу так, как сама этого хочет, без одобрения окружающих. Самоактуализирующаяся личность абсолютно самодостаточна, автономна и независима во взглядах и суждениях, всегда в развитии и поиске нового. При этом важно отметить, что самоактуализирующаяся личность понимает себя, свои мотивы, намерения, ценности, идеалы и, следовательно, принимает себя в единстве всех этих особенностей. Ей не присущи самокопание, глубокая рефлексия о возможном, но не достигнутом.

Процесс самоактуализации достаточно важен для формирования личности подрастающего поколения. Чаще всего он запускается уже в период обучения в вузе, продолжаясь во взрослой жизни. Очевидно, что на начальном этапе развития личности говорить о самоактуализации весьма спорно: студент пока ищет возможные варианты будущего успеха, постепенно закладывая фундамент для этого и используя разнообразные механизмы.

Самоактуализация как процесс неотделима от творчества личности, так как именно творчество позволяет преобразовывать потенциальные способности в новые формы жизнедеятельности и достигать в них совершенства.

Рассматривая проблему самоактуализации студентов вузов, необходимо отметить, что время обучения в вузе наполнено разнообразными возможностями для реализации творческих интенций. Помимо учебной деятельности образовательный процесс вуза включает в себя и другие, не менее значимые виды деятельности, где студенты могут проявить свои способности и развить их до совершенства: общественную, волонтерскую, спортивную, художественную, патриотическую и др. Современное общество предъявляет к выпускникам повышенные требования не только в сфере освоения ими профессиональных знаний, умений и навыков, но и в области надпрофессиональных компетенций, которые повышают конкурентоспособность выпускника на рынке труда.

Методы исследования. На начальном этапе нашего исследования мы провели теоретико-методологический анализ научной литературы по избранной теме, сравнив точки зрения разных авторов на определение сущности понятия «самоактуализация» и его содержательные характеристики. Следующий этап исследования был посвящен эмпирическому анализу социально-психологических аспектов самоактуализации личности студентов с помощью таких диагностических методов и методик, как включенное наблюдение, анкетный опрос преподавателей и студентов, тест САТ Э. Шострома, тест Куна — Макпартленда «Кто Я?». Заключительный этап исследования представлял собой количественную и качественную обработку полученных результатов с использованием корреляционного анализа по критерию Манна — Уитни, а также системную интерпретацию конечных показателей.

Рассмотрим более детально второй — эмпирический — этап нашего исследования.

В 2023 году в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина преподаватели кафедры социальной психологии и социальной работы провели эмпирическое исследование самоактуализационных возможностей обучающихся 2-го курса шести факультетов и институтов: психологии, педагогики и социальной работы (ИППСР), русской филологии и национальной культуры (ФРФНК), физической культуры и спорта (ФФКС), истории, философии и политических наук (ИИФПН), иностранных языков (ИИЯ) и юридического (ЮИ). Сразу отметим, что значительных расхождений в результатах обучающихся разных факультетов отмечено не было.

Для диагностики использовался самоактуализационный тест Э. Шострома, тест «Кто я?» и разработанная анкета.

Всего в исследовании приняли участие 180 обучающихся в возрасте 19–20 лет, из них 68 % — девушки и 32 % — юноши. Большинство опрошенных (94 %) проживают в районах Рязанской области и соседних областей, 66 % респондентов воспитывались в полных семьях.

Результаты. Исследование показало, что почти 90 % студентов испытывают потребность в самоактуализации, при этом сфера, в которой они желали бы самоактуализироваться, зависит от выбранного ими направления подготовки:

- в профессиональной сфере видят себя 28 % студентов ИППСР, 35 % — ФФКС, 44 % — ЮИ, 47 % — ИИФПН, 17 % — ФРФНК и 22 % — ИИЯ;
- в творческой сфере готовы реализовываться 21 % студентов ИИЯ, 20 % — ЮИ, 23 % — ФРФНК;
- в семейной сфере планируют реализовывать себя 20 % студентов ИППСР, 12 % — ЮИ;
- в спортивной сфере — 52 % студентов ФФКС;
- в учебной сфере — 17 % студентов ФРФНК.

Очевидно, что на данный момент студентов больше привлекает профессиональная и творческая деятельность, где они готовы развивать свои возможности и реализовывать потребности.

Результаты теста «Кто я» ярко описывают направленность личности исследуемых студентов (табл. 1).

Таблица 1

Результаты теста «Кто я?»

Факультет/институт	ИППСР	ФФКС	ИИЯ	ФРФНК	ЮИ	ИИФПН
Шкалы	Количество опрошенных студентов, в %					
Социальное Я	20	12	13	18	15	22
Коммуникативное Я	22	9	17	22	13	17
Материальное Я	0	0	33	0	67	0
Физическое Я	8	36	8	20	12	16
Деятельное Я	13	15	24	20	11	17
Перспективное Я	13	17	9	26	17	17
Рефлексивное Я	21	9	18	27	13	12
Проблемная идентичность	0	40	40	0	20	0
Ситуативное состояние	0	0	0	40	60	0

Анализируя полученные данные, можно констатировать, что примерно одинаковые показатели наблюдаются у испытуемых студентов разных факультетов (институтов) по шкалам коммуникативности, деятельности, перспективности, социальности и рефлексивности.

Студенты юридического института показали преобладающие результаты по шкале ситуативности и «материальное Я». Возможно, это связано с тем, что большинство мест на данном направлении обучения платные, что является одним из факторов, определяющих социально-психологический портрет обучающихся.

Проблемы с идентичностью, согласно исследованию, наблюдаются у студентов ФФКС и ИИЯ. Это объясняется кризисом профессионального самоопределения, который, согласно исследованиям, приходится на 2–3-й курсы, а также ограниченностью применения в современных условиях узкопрофессиональных компетенций данных направлений подготовки. И спорт, и лингвистика предполагают наличие возможностей выхода на международный уровень при позитивной траектории профессионального развития, что в текущих политических условиях становится бесперспективным.

При анализе результатов теста САТ мы ограничились двумя значимыми, на наш взгляд, шкалами, что подтверждается исследованиями коллег (Кондрашихина, Моторная, 2023): шкалой ориентации во времени и шкалой поддержки (табл. 2).

Таблица 2

Результаты методики САТ Э. Шострома

Факультет/институт		ИППСР	ФФКС	ИИЯ	ФРФНК	ЮИ	ИИФПН
Шкалы	Градация баллов	Количество опрошенных студентов, в %					
ориентации во времени (ОВ)	Высокий балл 9–14	33,33	45,16	37,50	43,48	24,00	43,33
	Низкий балл 1–8	66,67	54,84	59,38	56,52	76,00	56,67
поддержки (П)	Высокий балл 56–70	2,78	16,13	32,26	26,09	12,00	30,00
	Норма 46–55	41,67	38,71	32,26	26,09	36,00	23,33
	Низкий балл до 45	55,56	45,16	35,48	47,83	52,00	46,67

По шкале «Ориентация во времени» у испытуемых преобладают низкие баллы. По мнению автора методики, такая ситуация характерна для тех людей, которые не могут оценить свою жизнь в неразрывном единстве настоящего, прошлого и будущего, ориентируются на конкретный временной отрезок, вследствие чего затрудняются объективно оценить прошлое и настоящее с тем, чтобы более адекватно спланировать будущее.

Результаты по шкале поддержки подтверждают уже отмеченное: у испытуемых студентов, согласно данным таблицы 2, преобладают низкие баллы. Это свидетельствует о высокой степени зависимости студентов от внешних факторов: социального окружения, статуса в группе, ситуации и т. п. Они несамостоятельны в выборе будущего, нуждаются в руководстве и поддержке значимых взрослых, весьма конформны, у них преобладает внешний локус контроля. Данные характеристики испытуемых значительно снижают их самоактуализационные возможности и повышают уровень ответственности преподавателей вуза в качестве наставников и агентов социализации в данный возрастной период. Подтверждение этому выводу мы находим в результатах анкетного опроса, где из перечисленных факторов, оказывающих наибольшее влияние на социализацию личности в процессе самоактуализации, 35 % опрошенных выбирают хорошего наставника, при этом для многих из них наставниками выступают родители: от 60 до 80 % опрошенных назвали построение карьеры родителями позитивным и выступающим как пример. Возможно, именно этот факт объясняет выбор профессиональной сферы как основной для будущей самореализации студентами всех исследуемых нами факультетов и институтов.

Обсуждение. Пролонгированный ориентир на родителя в качестве наставника у ребенка-студента, обучающегося на втором курсе, свидетельствует о недостаточном развитии школы наставничества в современной системе высшего образования. А высокий запрос на самоактуализацию в профессиональной сфере предполагает вытеснение преподавателями, реализующими профессионализацию, родителей с позиции главного наставника.

Статус наставника вуза предполагает выполнение им всех ролей, выделенных в научной литературе: 1) педагог-наставник, 2) эксперт-наставник, 3) консультант-наставник, 4) технолог-наставник, 5) руководитель-наставник, 6) визионер-наставник, 7) специалист-наставник, 8) волонтер-наставник (Кларин, 2016, с. 103). Эта многофункциональность требует определенных компетенций, которыми большинство преподавателей не обладают, что является еще одной проблемой.

Образовательная поддержка ценностно-смысловой самоактуализации в учебной деятельности также включает наставничество, направленное на помощь студентам в выборе своих интересов (Иванова, Кайнышев, 2023).

Сквозной задачей для преподавателей остается воспитательная деятельность, защита интересов студентов и психолого-педагогическое сопровождение. Все это реализуется на фоне доверительных отношений, взаимной симпатии, эмпатии, искренней заинтересованности наставника в благополучии и успешности его воспитанников/наставляемых.

Основная цель и задача института наставничества в университете — сопровождение личностного становления студентов, а общение с преподавателем является важным средством поддержки.

Зная студента на протяжении нескольких лет, обладая данными психологической диагностики, наставник составляет социально-психологический портрет своего подопечного. Имея представление о его социально-психологических особенностях и при этом будучи теоретиком, наставник может и должен выступить в роли коуча, основной задачей которого является активизация внутренних резервов студента и создание у него мотивации на достижение своих целей, в том числе профессиональных.

Помимо формирования общекультурных и профессиональных компетенций подопечного, от наставника ожидается посредническая поддержка между студентом и его потенциальным работодателем. Организация такого взаимодействия, например, в рамках проектной деятельности или программы «Обучение служением», реализация которой в широком формате планируется с 2024/2025 учебного года, служит своеобразным моделированием реальной ситуации и несет большую практическую пользу для формирования будущего профессионала. Наличие наставника и всех инструментов вуза в контексте защиты прав студента позволяет проявляться профессиональным знаниям и навыкам в тренинговом формате в психологически более комфортной обстановке. Но, к сожалению, эта система пока находится в стадии становления, несмотря на наличие большого опыта в деятельности наставничества.

По результатам опроса, проведенного среди студентов 2–4-го курсов, почти половина опрошенных (45 %) хотели бы обсудить с наставником выбор своего профессионального пути, 26 % студентов нуждаются в помощи при решении методических вопросов, которые возникают при написании дипломной или курсовой работы, выборе литературы для профессионального и личностного развития, при прохождении практики. Остальные хотели бы привлечь наставника для проведения групповых мероприятий, решения конфликтов внутри группы или спорных вопросов с преподавателями, для решения организационных вопросов и оптимизации учебного процесса.

По результатам исследования готовности преподавателей стать наставниками для будущих специалистов выявлено, что 100 % преподавателей готовы выполнять свои основные обязанности по формированию профессиональных знаний, навыков и умений. Большинство преподавателей (70 %) готовы эмоционально поддерживать студентов; 50 % преподавателей готовы взять на себя осуществление помощи студенту в построении его профессиональной траектории развития. Самым проблемным является компонент профессионального мировоззрения, где от преподавателей-наставников требуется контролировать процесс взаимодействия студентов друг с другом, проводить тренинги по развитию прорывных компетенций, помогать студентам осуществлять поиск инвестора, создавать идею, организовывать научные состязания, создавать вызовы для студента, помогать увидеть и раскрыть предприимчивость (20 %). У самих преподавателей не хватает таких компетенций.

В состав основных признаков реально работающей системы наставничества включают наличие нормативно-правовой базы; реальный механизм подбора наставников; требования-стандарты наставнической работы; практика подготовки наставников (внутренняя или с привлечением внешних специалистов), которая опирается на требования-стандарты; ключевые показатели эффективности наставника; действующая система стимулирования наставников на основе ключевых показателей эффективности.

В настоящее время наличие всей совокупности данных требований в большинстве вузов также является вопросом, требующим внимания.

Одной из современных проблем института наставничества является оценка и достойная оплата этого труда. Необходима понятная система поощрения наставничества, так как это деятельность требует больших эмоциональных и временных затрат. В числе способов поощрения, компенсации и стимулирования в общепринятой практике — премирование за успешную наставническую работу, отнесение ее к показателям эффективности трудовой деятельности педагогических работников с дальнейшим начислением баллов и их монетизацией, моральное поощрение, например публикация успешного опыта, присвоение почетного статуса.

Формами наставничества в вузе могут быть индивидуальные и групповые встречи с целью обсуждения актуальных в данное время для подопечных вопросов; всегда актуален тренинговый формат для отработки навыков, требуемых для эффективного сопровождения обучающихся. Для самовыражения и обсуждения актуальных проблем наставникам требуется большее количество дискуссионных площадок.

Часто проявление выдающихся способностей в реализации образовательного процесса бывает «неудобным» для преподавателя и требует дополнительных профессиональных усилий. При этом необходима помощь в поиске и осознании имеющихся способностей и потенциала личности. И тогда при наличии «помогающих отношений» (К. Роджерс) со стороны наставника возможна самоактуализация обучающегося. «Помогающие отношения» предполагают доверие в отношениях педагога и обучающегося в выборе целей и способов их достижения, а также веру в успех студента и поддержку в сложных ситуациях. Автономность в творчестве дает ученику возможность самораскрытия и радости от реализации своих возможностей.

Мешать самоактуализации может страх испытать неудачу при попытке проявить себя в выходящих за пределы учебного плана делах, а также высокая степень формализованности системы образования. Все это обеспечивает состояние предсказуемости, определенности, контроля, безопасности.

Существенной инновацией в последнее время стала реализация проектной деятельности на разных уровнях образования. Привлечение внимания к теме проектирования и обучение его основам в вузе с 2022 года реализуется в рамках курса «Основы проектной деятельности и командной работы», а для студентов направления подготовки «Социальная работа» эта проблематика рассматривается в рамках курса «Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе».

Помимо специальных курсов, возможность проявить себя в проектной деятельности предоставляется студентам в контексте внеаудиторной научной работы, волонтерской деятельности и др. Например, только в рамках всероссийского конкурса «Моя страна — моя Россия» принимаются к рассмотрению и дальнейшей реализации проекты в разнообразных номинациях: историческое прошлое страны, география России, научные достижения, педагогические инициативы, международное взаимодействие, предпринимательские инициативы, экологические проблемы и пути их решения, цифровизация и информатизация, технологические инновации и др. Подобные многочисленные конкурсы сегодня проводятся на региональном и муниципальном уровнях, предоставляя возможность большому количеству молодых людей проявлять свои интенции.

Проектная деятельность предполагает новый, нетрадиционный характер взаимодействия между участниками процесса. Меняется роль преподавателя не только по отношению к студентам, но и его место во всем педагогическом процессе в целом. Он выступает в роли консультанта, тьютора, менеджера учебного процесса, обучая студентов самостоятельному «учению» и актуализируя мотивацию к самостоятельной деятельности. Создание условий для творческой субъектной проектной деятельности обучающихся со стороны преподавателя выступает важнейшим механизмом самоактуализации студентов.

Социальное проектирование является не только технологией достижения ожидаемого результата в социальной сфере, но и способом самоактуализации его автора. «Наличие свободы выбора проблемы проекта и способов его реализации позволяет студенту воплотить те потребности и интересы, которые не всегда можно реализовать в обычной жизни» (Семенова, Столярова, 2023, с. 117).

Социальное проектирование представляет собой вид деятельности, имеющий непосредственное отношение к развитию социальной сферы и направленный на решение социальных проблем. «Подобная образовательная технология способствует организации и реализации проектной деятельности, реализуемой с помощью активации творческого мышления и развития умения нестандартно решать новые проблемы, и ведет к продуктивной умственной деятельности и созданию идеального образа и его объективизации в реальном продукте — социальном проекте» (Вандышева, 2020, с. 5). Особенности проектной технологии являются необходимость наличия значимой проблемы (важным для самоактуализации студента является свобода выбора проблемы, на решение которой будет направлен проект), креативность (творческая и исследовательская деятельность).

Целесообразно отметить, что социальное проектирование сегодня — весьма востребованная форма развития творческой личности. В процессе проектной деятельности обучающиеся приобретают такие качества, как открытость, инициативность, критическое мышление, ответствен-

ность за свои действия, предусмотрительность и др. Как следствие, они выдвигают разнообразные позитивные социальные инициативы, ориентированные на их собственные интересы, и готовы нести ответственность за их реализацию.

Важно понимать, что, участвуя в проектной деятельности, студенты ощущают потребность в приобретении новых знаний и умений, что, в свою очередь, мотивирует их на глубокое погружение в традиционный образовательный процесс.

Проектная деятельность является сложным преобразовательным процессом, итогом которого становится готовый продукт. Несмотря на трудности внедрения данной образовательной технологии профессиональной подготовки студентов, проектное обучение позволяет повысить качество будущего профессионализма специалистов с целью обеспечения их востребованности у работодателей (Брызгалова, 2021).

В институте психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С. А. Есенина на базе всех четырех кафедр функционируют разнообразные студенческие объединения: научные кружки, волонтерские отряды, педагогические отряды. Эти объединения, помимо основной деятельности, активно курируют студентов младших курсов, вовлекая их в проектную деятельность. Необходимо отметить, что проектная деятельность для первокурсников, как правило, не является чем-то новым, так как на предыдущей ступени образования они уже приобрели определенный опыт участия в проектной деятельности. Современная школа не отстает от социальной сферы и активно привлекает школьников к разработке и реализации социально значимых проектов. Следовательно, на первом курсе вуза важно не упустить таких активистов и обязательно поддерживать их лидерские и творческие инициативы.

Как правило, приобщение студентов к проектной деятельности происходит поэтапно. Сначала они осваивают начальные навыки проектирования в рамках отдельных специализированных дисциплин и определяют сферу применения интересующих их компетенций (например, образование, культура, наука, технологии и т. д.). Затем происходит реализация наиболее перспективных проектных идей через деятельность в студенческих объединениях.

Хорошие результаты показывает привлечение к обучению проектной деятельности высококлассных профессионалов в этой сфере в рамках обучающих вебинаров, онлайн-курсов, видеоконференций, которые сами по себе являются хорошим мотиватором для участия в проектной деятельности и образцом успешных самоактуализировавшихся личностей.

Вывод. Таким образом, логичное включение проектной деятельности в образовательно-воспитательный процесс вуза способствует познавательной активности обучающихся, развитию их профессиональных и надпрофессиональных компетенций, формирует гражданскую позицию и стимулирует самоактуализационный процесс. В этом процессе велика роль преподавателя-наставника, который активизирует внутренние резервы студента и формирует мотивацию на достижение своих целей.

Список источников

1. Брызгалова О. Н. Проектное обучение в системе профессиональной подготовки студентов: цели и проблемы реализации // *Koinon*. — 2021. — Т. 2, № 4. — С. 195–212.
2. Вандышева, Л. В. Социальное проектирование: теория и практика : учеб. пособие. — Самара : Самар. ун-т, 2020. — 92 с.
3. Лушников Д. А., Моторная С. Е., Меркулова С. П. [и др.]. Вызовы и тенденции общественного развития в период социальной трансформации : коллект. моногр. / под ред. Т. И. Барсуковой. — Ставрополь : Северо-Кавказ. федер. ун-т, 2022. — 153 с.
4. Гуманистическая и трансперсональная психология : хрестом. / сост. К. В. Сельченко. — М. : АСТ, 2000. — 592 с.
5. Иванова В. М., Кайнышев М. С. Образовательная поддержка ценностно-смысловой самоактуализации студентов в учебной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. — 2023. — № 4. — С. 31–37.
6. Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // *ЭТАП*. — 2016. — № 5. — С. 92–112.
7. Кондрашихина О. А., Моторная С. Е. Особенности прокрастинации и перфекционизма студентов-психологов с разным уровнем самоактуализации личности // *Проблемы современного педагогического образования*. — 2023. — № 81-2. — С. 727–732.
8. Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л. В. Куликов. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2009. — 464 с.

9. Семенова М. С., Столярова С. А. К вопросу о социальном проектировании в контексте подготовки будущего бакалавра социальной работы // Мир человека : материалы ежегод. Всерос. конф. — Красноярск : Сибир. гос. ун-т им. М. Ф. Решетнева, 2023. — С. 115–119.

10. Шилакина А. В. Развитие профессиональной самоактуализации у студентов-психологов в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2009. — 24 с.

References

1. Bryzgalova O. N. Project-based learning in the system of professional training of students: goals and problems of implementation. *Koinon*. 2021, vol. 2, iss. 4, pp. 195–212. (In Russian).

2. Vandysheva, L. V. *Sotsialnoye proyektirovaniye: teoriya i praktika: ucheb. posobiye*. [Social design: theory and practice: guide book]. Samara, Samara University Publ., 2020, 92 p. (In Russian).

3. Lushnikov D. A., Motornaya S. E., Merkulova S. P. et al. *Vyzovy i tendentsii obshchestvennogo razvitiya v period sotsialnoy transformatsii: kollekt. monogr. Pod red. T. I. Barsukovoy*. [Challenges and trends of social development during the period of social transformation: collective. monograph. Edited by T. I. Barsukova]. Stavropol, North Caucasian Federal University Publ., 2022, 153 p. (In Russian).

4. *Gumanisticheskaya i transpersonalnaya psikhologiya: khrestom. Sost. K. V. Selchenok*. [Humanistic and transpersonal psychology: an anthology. Compiled by K. V. Selchenok]. Moscow, AST, 2000, 592 p. (In Russian).

5. Ivanova V. M., Kaynyshev M. S. Educational support for students' value-driven self-actualization in educational activities. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. [Modern problems of science and education]. 2023, iss. 4, pp. 31–37. (In Russian).

6. Klarin M. V. Modern mentorship: new features of traditional practice in 21st century organizations. *ETAP*. [ETAP]. 2016, iss. 5, pp. 92–112. (In Russian).

7. Kondrashikhina O. A., Motornaya S. E. Features of procrastination and perfectionism of psychology students with different levels of self-actualization of the individual. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Problems of modern pedagogical education]. 2023, iss. 81-2, pp. 727–732. (In Russian).

8. *Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov. Sost. L. V. Kulikov*. [Psychology of personality in the works of Russian psychologists. Comp. by L. V. Kulikov]. St. Petersburg, Piter, 2009, 464 p. (In Russian).

9. Semenova M. S., Stolyarova S. A. On the issue of social design in the context of training future bachelors for of social work. *Mir cheloveka: materialy yezhegod. Vseros. konf.* [The world of man: materials of the annual All-Russia conference]. Krasnoyarsk, Siberian State University named after M. F. Reshetnev, 2023, pp. 115–119. (In Russian).

10. Shilakina A. V. *Razvitiye professionalnoy samoaktualizatsii u studentov-psikhologov v vuze: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk*. [Development of professional self-actualization in psychology students at the university: abstract. diss. ... of Candidate of Psychology]. Moscow, 2009, 24 p. (In Russian).

Информация об авторах

Захарова Анна Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Мухина Оксана Дмитриевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Zakharova Anna Alexandrovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Work of Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Mukhina Oksana Dmitrievna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Work of Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 25.06.2024; одобрена после рецензирования 26.07.2024; принята к публикации 27.08.2024.

The article was submitted 25.06.2024; approved after reviewing 26.07.2024; accepted for publication 27.08.2024.

Научная статья

УДК 364.28

DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.015

Социально-психологическая характеристика детско-родительского взаимодействия в многодетных семьях

Корчагина Лариса Михайловна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

l.korchagina@365.rsu.edu.ru

Каданцева Юлия Сергеевна

Сапожковский комплексный центр социального обслуживания населения

Рязанская область, Россия

p89209717690@yandex.ru

Аннотация. Ценностными приоритетами в жизни любой семьи являются ответственное отношение родителей к воспитанию детей, традиции позитивного общения, создание благоприятной психологической атмосферы. Особое значение для любой семьи имеет развитие и укрепление детско-родительского взаимодействия. В многодетной семье данная проблема имеет исключительное значение в связи с многовариативными межличностными отношениями.

В статье авторами рассматривается актуальная проблема детско-родительского взаимодействия в полных и неполных многодетных семьях. Приводятся и интерпретируются результаты проведенного эмпирического исследования детско-родительского взаимодействия, проведенного в ГБУ РО «Сапожковский комплексный центр социального обслуживания населения» по Сараевскому району, в МОУ «Сараевская средняя общеобразовательная школа», а также в АНО «Союз многодетных семей» (г. Рязань).

Выделены социально-психологические признаки, влияющие на детско-родительское взаимодействие в полных и неполных многодетных семьях. Приводятся технологии оказания социально-психологической помощи многодетным семьям по оптимизации детско-родительского взаимодействия.

Ключевые слова: феномен многодетности, многодетная семья, категории многодетных семей, проблемы многодетных семей, полные и неполные многодетные семьи, детско-родительское взаимодействие, детско-родительские отношения, общение, типы детско-родительского взаимодействия, социально-психологические технологии.

Для цитирования: Корчагина Л. М., Каданцева Ю. С. Социально-психологическая характеристика детско-родительского взаимодействия в многодетных семьях // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 138–149. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.015.

Original article

Social and psychological characteristics of child-parent interaction in large families

Larisa Mikhailovna Korchagina

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

l.korchagina@365.rsu.edu.ru

Yulia Sergeevna Kadantseva

Sapozhok complex center of social services for the population

Ryazan Region, Russia

p89209717690@yandex.ru

Abstract. Priority values in any family include a responsible attitude of parents to the upbringing of their children, traditions of positive communication, and the creation of a favorable psychological atmosphere. Of special importance for any family is the development and improvement of child-parent interaction. In a larger family, this problem is of exceptional importance due to multivariate interpersonal relations.

In the article, the authors consider the relevant issue of child-parent interaction in complete and incomplete large families. The authors present and interpret the results of the empirical study of child-parent interaction conducted in the State Budgetary Institution “Sapozhok complex center for social services” in Sarayevsky District, in the Municipal Educational Institution “Sarayi secondary comprehensive school,” as well as in the Autonomous NCO “Union of multi-child families” (Ryazan).

Socio-psychological features affecting child-parent interaction in complete and incomplete large families are highlighted. The technologies of providing socio-psychological assistance to large families to optimize child-parent interaction are given.

Keywords: multi-child family, large family, types of large families, problems of large families, complete and single-parent families, child-parent interaction, child-parent relations, communication, types of child-parent interaction, socio-psychological technologies.

For citation: Korchagina L. M., Kadantseva Yu. S. Social and psychological characteristics of child-parent interaction in large families // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 4 (72), pp. 138–149. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.015.

Введение. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 22 ноября 2023 года № 875 2024 год объявлен Годом семьи. Защита семьи, сохранение традиционных семейных ценностей являются целями государственной политики России. Многодетным семьям государство уделяет особое внимание и оказывает существенную социальную поддержку. В январе 2024 года был принят Указ Президента Российской Федерации «О мерах социальной поддержки многодетных семей», который направлен не только на расширение возможностей для социальной помощи многодетным семьям, но и на укрепление статуса, защиту интересов, формирование положительного образа многодетной семьи.

Введение с 1 сентября 2024 года в пилотных регионах в общеобразовательные школы и средние специальные учебные заведения нового предмета (семьеведение), цель которого — формирование у молодежи «просемейных ценностно-смысловых установок: брачности, многодетности, целомудрия», позволяет приобщить обучающихся к традиционным духовно-нравственным ценностям, обучить культуре семейных отношений, привить навыки конструктивного взаимодействия на всех уровнях семейных связей (Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Семьеведение», 2024).

Современные исследования раскрывают различные аспекты функционирования многодетной семьи и показывают необходимость ее дальнейшего изучения, в частности в контексте построения оптимальных детско-родительских связей.

Социально-демографическому анализу многодетной семьи посвящены работы А. И. Антонова, В. Н. Архангельского, В. М. Медкова, И. Н. Конаныхиной, О. Л. Лебеда и др.

Социально-психологические проблемы многодетных семей рассматриваются в трудах Т. Н. Грудиной, И. С. Дёминой, Г. И. Климантовой, Д. Г. Мелеховой, В. В. Солодниковой и др.

Изучением социально-педагогической деятельности с многодетными семьями занимались Г. С. Курагина, Т. В. Лодкина, Г. А. Новокшонова, М. В. Шакурова, Т. А. Шишковец и др.

Исследованию социально-психологических особенностей детско-родительского взаимодействия посвящены труды таких ученых, как А. Я. Варга, Е. А. Грищук, В. Н. Даринская, Ю. С. Ершова, Е. А. Личко, И. М. Марковская, М. Н. Поветьева, А. С. Спиваковская, В. В. Столин, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий и др.

Немногочисленные исследования уделяют внимание специфике детско-родительского взаимодействия в полных и неполных многодетных семьях (Д. Д. Биджиева, А. В. Боваева, И. С. Дёмина, Г. С. Курагина, Ф. О. Семёнова).

В настоящее время многодетной в России считается семья, имеющая трех и более несовершеннолетних детей. На правовом уровне понятие многодетной семьи закреплено в Указе Президента Российской Федерации от 23 января 2024 года № 63 «О мерах социальной поддержки многодетных семей».

Исследователи считают многодетность социокультурным и экономическим феноменом, в основе которого лежат различные причины. Так, выделяют несколько категорий многодетных семей: сознательная многодетность, вынужденная многодетность, асоциальная многодетность, экономически обусловленная многодетность (Баньных, Зайцева, Костина, Кузьмин, 2019). По составу многодетная семья может быть полной или неполной, по типу семейной структуры — нуклеарной или расширенной. Многодетные семьи можно классифицировать и по правовым отношениям родителей и детей: кровная семья, семья повторного брака, многодетная замещающая семья, смешанная семья (Петрова, 2022). Таким образом, данные и другие классификации указывают на социальную неоднородность и специфичность психологических проблем многодетных семей.

Многодетная семья в России остается малоизученной, несмотря на то что имеются исследования ее репродуктивного поведения, социально-экономического положения, образа жизни. Кроме того, в большинстве работ многодетные семьи представлены не как отдельный объект исследования, а как контрастная группа к другим типам семей с детьми (Дорофеева, 2022).

В последнее время интерес к изучению проблем многодетной семьи возрастает в связи с направленностью социальной политики государства на сохранение традиций крепкой многодетной семьи. Детско-родительское взаимодействие определяет развитие и социализацию ребенка; оно крайне значимо для укрепления семьи. Обращение к исследованию детско-родительского взаимодействия в многодетных семьях позволит не только скорректировать семейные отношения и общение, но и повысить статус данного типа семьи в обществе.

Исследователи считают, что детско-родительское взаимодействие (ДРВ) является феноменом, неразрывно связанным с детско-родительскими отношениями (ДРО), но они не сводятся друг к другу, а протекают в единстве и взаимовлияют друг на друга, что делает отношение как источником взаимодействия, так и его продуктом (Детско-родительское взаимодействие и развитие ребенка раннего возраста, 2019).

В психологической науке отмечается взаимосвязь понятий «взаимодействие» и «общение», что позволяет определить детско-родительское взаимодействие как процесс влияния детей и родителей друг на друга, протекающий в рамках различных видов совместной деятельности и общения (Мелентьева, 2014).

И. М. Марковская также считает, что сферы отношений и взаимодействия тесно связаны друг с другом: «отношения включаются в реальное взаимодействие и в качестве условий, и в качестве результата» (Марковская, 2005, с. 24).

Структура взаимодействия родителя и ребенка включает мотивационно-ценностный, аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. Выделяют типы детско-родительского взаимодействия: гармоничное, конфликтное, дистантное, доминантное. Последний тип в зависимости от субъекта доминирования подразделяется на «доминирующий родитель — покорный ребенок», «доминирующий ребенок — потворствующий родитель» (Шведовская, 2006).

Социально-психологические особенности детско-родительского взаимодействия в многодетных семьях указывают на его противоречивость, а процесс воспитания детей характеризуется определенными трудностями.

Исследователи (Биджиева, 2008; Конаныхина, 2004) полагают, что в полной многодетной семье родители в основном стремятся к построению гармоничного детско-родительского взаимодействия: стараются больше времени проводить со своими детьми, одобряют их планы, интересы. В таких семьях воспитывают разумные потребности, умение считаться с нуждами других. Отсутствие привилегированного положения среди детей не оставляет шанса для эгоизма: появляется больше возможностей для общения, заботы о младших, что позволяет формировать чуткость, доброту, ответственность, уважение по отношению к другим. Дети из таких семей чаще всего подготовлены к будущей семейной жизни.

В то же время в процессе детско-родительского взаимодействия в многодетной семье могут возникать противоречия (Конаныхина, 2004). У такой семьи меньше возможностей для удовлетворения потребностей и интересов ребенка. Чрезмерная занятость родителей, особенно матери, приводит к тому, что остается мало свободного времени и возможностей для развития детей и общения с ними (Дорофеева, 2022). Старшие дети бывают перегружены помощью родителям по хозяйству и воспитанием младших братьев или сестер, что вынуждает их постоянно отказываться от своих желаний и стремлений.

В неполных многодетных семьях проблемы мало чем отличаются от проблем неполной малодетной семьи (Смирнов, Селиванова, 2023). Частыми проблемами являются материальные трудности, отстраненность одного из родителей от уплаты алиментов, редкое общение (или необщение) со своими детьми, а также большая загруженность одинокого родителя внутрисемейными делами и обязанностями. В таких семьях одинокие мать или отец, как правило, имеют определенную межличностную психологическую дистанцию со своими детьми, но стараются принимать своих детей такими, какими они есть, поддерживать их. В таких семьях часто можно наблюдать проявление гипоопеки и гиперопеки, что негативно отражается на детско-родительском взаимодействии.

Кроме того, отсутствие одного из родителей не позволяет детям наблюдать разные варианты семейных взаимоотношений, что приводит к одностороннему характеру психического развития. Особенно остро отсутствие отца влияет на воспитание мальчиков, у которых с трудом формируются правильные представления о распределении семейных ролей, что может негативно сказаться на будущей семейной жизни. Среди неполных многодетных семей в основном преобладают материнские семьи, что затрудняет полнорольную идентификацию и ориентацию ребенка.

Для восполнения всех воспитательных функций одинокие мать или отец нередко прибегают к различным средствам воздействия на ребенка, в том числе применяя систему наказаний, чрезмерную требовательность.

Возникновение тревожности у ребенка, подавление его чувств и эмоций свидетельствуют о дисгармоничном детско-родительском взаимодействии, а со временем приводят к появлению детско-родительского конфликта.

Таким образом, многодетность является сложным социально-психологическим феноменом, при этом с учетом многообразия личных связей между родителями и детьми особое внимание должно быть уделено построению гармоничного детско-родительского взаимодействия как в полных, так и в неполных многодетных семьях, что непосредственно влияет на поддержание родительского статуса, сплоченности членов семьи, уникальности воспитания по отношению к каждому ребенку.

Проблемное поле исследования возникает при рассмотрении противоречий между возрастающей ролью многодетной семьи в современном обществе и недостаточной изученностью социально-психологических особенностей детско-родительского взаимодействия в многодетной семье. Противоречие обуславливает проблему исследования: в чем состоят социально-психологические особенности детско-родительского взаимодействия в полных и неполных многодетных семьях?

Цель исследования — социально-психологический анализ детско-родительского взаимодействия в многодетных полных и неполных семьях.

Гипотеза исследования: детско-родительское взаимодействие в многодетных полных и неполных семьях зависит от эмоциональной близости родителей со своими детьми, проявления требовательности и строгости в семейном воспитании, надлежащего уровня контроля над поведением детей.

Методы и методики исследования: тест-опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин), проективная методика «Кинетический рисунок семьи»; методика «Взаимодействие родитель — ребенок» (И. М. Марковская). Полученные данные обрабатывались с помощью методов математической обработки (коэффициента корреляции Спирмена).

В качестве изучаемых критериев рассматривается социально-психологическая характеристика шкал. Высокие проценты свидетельствуют о стремлении родителей к построению гармоничного детско-родительского взаимодействия, а низкие — о том, что взаимодействие между родителями и детьми развито очень слабо. Высокий результат подразумевает принятие ребенка родителем, признание его индивидуальности, интересов и увлечений, а низкий результат в рамках социально-психологической характеристики раскрывает особенности детско-родительского взаимодействия посредством проявления отрицательных чувств к ребенку: злости, отвержения, обиды, ненависти и т. п. Разнообразие изучаемых шкал позволяет определить, стремится ли взрослый к уединению с ребенком или, напротив, пытается сохранить психологическую дистанцию. Социально-психологическая характеристика уровня контроля в изучаемых шкалах раскрывает поведение взрослого (насколько он демократичен или авторитарен в отношениях с ребенком).

В рамках изучения детско-родительского взаимодействия в полных и неполных многодетных семьях было проведено социально-психологическое исследование на базе ГБУ РО «Сапожковский комплексный центр социального обслуживания населения» по Сараевскому району, МОУ «Сараевская средняя общеобразовательная школа», а также в АНО «Союз многодетных семей». В исследовании принимало участие 25 неполных и 25 полных многодетных семей.

В число полных многодетных входили 25 семей с количеством детей от 3 до 5 человек, возраст которых составил от 5 до 12 лет. По структуре родственных связей все исследуемые семьи были простого (нуклеарного) типа: родители проживают со своими детьми отдельно от родственников. Возраст родителей из полных многодетных семей составляет от 30 до 42 лет.

К характеристике 25 исследуемых неполных многодетных семей относят количество детей от 3 до 5 человек, возраст которых варьируется от 5 до 12 лет. Во всех неполных многодетных семьях отцы отсутствуют по различным причинам, например из-за лишения родительских прав, вдовства, а также развода родителей. Отцы не принимают никакого участия в воспитании своих малолетних детей. Следовательно, неполные многодетные семьи в нашем эмпирическом исследовании относятся к материнским семьям. Возраст матерей из неполных многодетных семей составил от 30 до 42 лет.

В сравнительную группу входили родители и дети из неполных многодетных семей, а в контрольную — родители и дети из полных многодетных семей.

Обсуждение основных результатов. Тест-опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин) — психодиагностическая методика для определения разнообразных чувств, поведенческих стереотипов по отношению к ребенку у родителей. Опросник содержит в себе 5 шкал: «Принятие — отвержение ребенка», «Кооперация», «Симбиоз», «Контроль», «Инфантилизация».

Результаты проведения психологической диагностики с использованием методики диагностики родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин) в полных и неполных многодетных семьях отражены на рисунке 1.

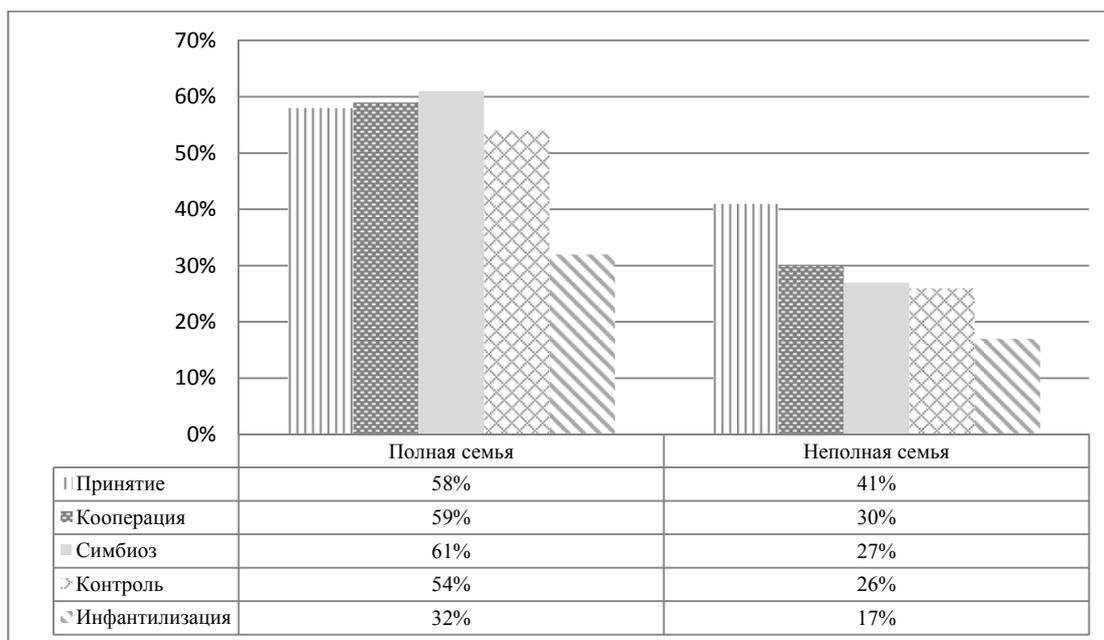


Рис 1. Результаты проведения психодиагностики полных и неполных многодетных семьях по методике родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин)

По результатам методики нами были получены данные, которые переведены в процентные соотношения. В ходе интерпретации результатов были выявлены средние показатели по 5 шкалам в полных и неполных многодетных семьях.

Результат по шкале «Принятие — отвержение» ребенка в полной многодетной семье (58 % от общего количества опрашиваемых родителей из полных многодетных семей) значительно выше, чем в неполной (41 % от общего количества опрашиваемых родителей из неполных многодетных семей). Такой показатель свидетельствует о том, что родителю нравится ребенок таким, какой он есть. В группе неполных многодетных семей такого «эмоционального сближения» не наблюдается, но родитель все же старается поддерживать и принимать своих детей без всяких условий и ограничений, понимать причины их неудач и разумно относиться к ним.

При сравнении полученных результатов в группе неполных многодетных семей по шкале «Симбиоз» (27 % от общего количества опрашиваемых неполных многодетных семей) замечены низкие результаты относительно результата в полных многодетных семьях (61 % от общего количества опрашиваемых данной группы). Это может свидетельствовать о том, что в неполных многодетных семьях в детско-родительских отношениях есть психологическая дистанция.

Шкала «Контроль» в неполных многодетных семьях значительно отличается от показателей в группе полных многодетных семей (26 % от общего количества опрашиваемых группы неполных многодетных семей). Такой показатель позволяет понять, что родители из неполных многодетных семей могут проявлять либеральность в воспитании своих детей. По исследуемой шкале у родителей из полных многодетных семей выявлен результат, который показывает позицию родителя внимательно следить за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами (54 % от общего количества опрашиваемых группы полных многодетных семей).

По шкале «Инфантилизация» в группе неполных многодетных семей выявлен результат, составляющий 17 % от общего количества опрашиваемых группы неполных многодетных семей. Данный показатель говорит о том, что родители из неполных многодетных семей в редких случаях воспринимают своего ребенка как «маленького неудачника», стараются верить в его успехи, даже если это не всегда получается. В группе родителей полных многодетных семей по исследуемой шкале результат составил 43 % от общего числа опрашиваемых исследуемой группы. Такие родители меньше считают неудачи ребенка «случайными», однако также надеются на его исправление в достижении наилучших результатов.

Проведенное исследование с использованием указанной методики показало, что родители как в полных, так и в неполных многодетных семьях выражают положительное отношение к своим детям, стараются нормализовать и гармонизировать детско-родительское взаимодействие. Однако в семейных отношениях у обеих групп прослеживается дисгармония, которая негативно отражается на всем процессе детско-родительского взаимодействия.

Психодиагностическая методика «Кинетический рисунок семьи» в нашем исследовании проводилась с целью выявления эмоциональных проблем и трудностей в детско-родительском взаимодействии, эмоционального самочувствия ребенка в семье, возможного наличия семейных детско-родительских конфликтов. Данную методику мы интерпретировали с помощью системы, разработанной Г. Т. Хоментаскасасом, который выделяет 5 симптомокомплексов: благоприятная ситуация в семье, напряженность, конфликтность в семье, неуверенность в себе, тревожность.

Детям из полных и неполных многодетных семей, возраст которых составил от 5 до 12 лет, было предложено нарисовать рисунок «Моя семья».

Обратимся к результатам методики «Кинетический рисунок семьи» (рис. 2). Полученные данные были переведены в процентные соотношения.

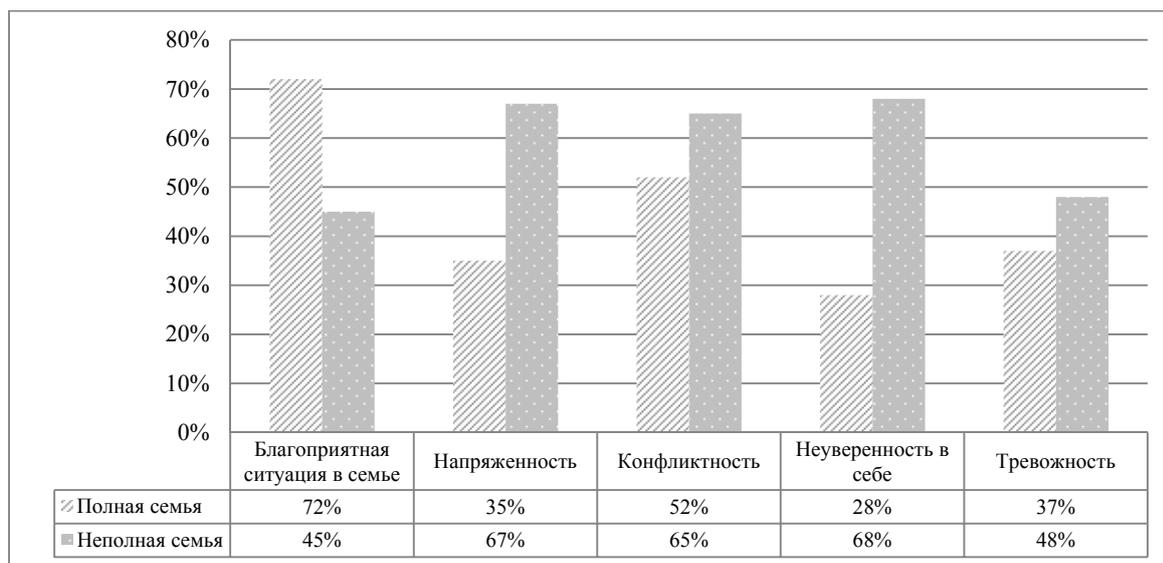


Рис. 2. Показатели по методике «Кинетический рисунок семьи»

Анализ по каждому симптомокомплексу в группах детей показал, что дети из неполных многодетных семей воспринимают ситуацию в семье в целом как благоприятную. Об этом свидетельствуют веселые гримасы на персонажах рисунков, а также разнообразная цветовая гамма. Однако значительная часть детей (45 % от общего количества из неполных многодетных семей) видят свою семью в серых и мрачных тонах. Этот показатель значительно выше у детей из полных многодетных семей (72 % от общего количества опрашиваемых детей из полных многодетных семей). Такой результат позволяет предположить, что в полных многодетных семьях детско-родительское взаимодействие строится на гармонии и взаимопонимании.

67 % от общего количества детей из неполных многодетных семей воспринимают семейные отношения как напряженные. Об этом свидетельствуют маленькие размеры фигур, сильные нажимы. Выделение глаз на рисунках говорит о наличии страхов, тревожности у детей. Можем говорить о том, что часто дети подавляют свои эмоции, боятся выражать свои чувства. Однако показатель напряженности в рисунках детей из полных многодетных семей значительно ниже и составляет 35 % от общего количества опрашиваемых.

О наличии в семье частых конфликтов, ссор и агрессии свидетельствуют результаты рисунков, на которых отсутствует один из членов семьи, или же, напротив, между ним и ребенком существует большое расстояние. Это также позволяет утверждать о наличии психологической дистанции с ребенком, редком взаимодействии с ним (в 65 % от общего количества детей из неполных многодетных семей есть данный показатель). Проявление конфликтности в детско-родительском взаимодействии в полных многодетных семьях составляет 52 % от общего количества опрашиваемых детей. Этот показатель ниже, чем у детей из неполных многодетных семей.

У 68 % детей из неполных многодетных семей замечена неуверенность, боязнь выражать свои чувства. Это говорит об изображении самого себя в качестве несуществующего персонажа или, напротив, любимого героя. Данный показатель значительно ниже у детей из полных многодетных семей и составляет 28 % от их общего количества. В целом детско-родительское взаимодействие в полных многодетных семьях вселяет уверенность в ребенка, поддержка со стороны взрослого благоприятно влияет на развитие.

Показатель тревожности есть у 48 % детей из неполных многодетных семей. На рисунках они изображали себя вдали от остальных. Практически на всех рисунках замечены раздвинутые в сторону руки и деформированные пальцы. Проявление тревожности у детей из полных многодетных семей также имеется, однако этот показатель составляет 37 % от их общего количества.

Таким образом, результаты по данной методике позволяют сделать вывод о том, что в неполных многодетных семьях искажено, а в некоторых случаях нарушено детско-родительское взаимодействие. У детей возникают сложности, связанные с гармонизацией детско-родительского взаимодействия, внутриличностными трудностями у ребенка. Как итог — возникновение конфликтных ситуаций, урегулирование конфликтов без их полноценного разрешения. Детско-родительское взаимодействие зависит от эмоциональной близости со своими детьми, проявления требовательности и строгости в семейном воспитании, надлежащего уровня контроля над поведением детей как в полных, так и в неполных многодетных семьях.

Методика «Взаимодействие родитель — ребенок» (И. М. Марковская) включает в себя следующие шкалы: требовательность, строгость, контроль, эмоциональная близость, сотрудничество, тревожность.

По результатам методики нами были получены данные, которые переведены в процентные соотношения, а в ходе интерпретации результатов — в средние показатели по выдвинутым шкалам в полных и неполных многодетных семьях.

Анализ результатов опросника (рис. 3) позволяет сделать предположение о том, что родитель из неполной многодетной семьи не старается применять требовательность и строгость в семейном воспитании (34 % занимает шкала «Требовательность» в группе опрашиваемых родителей из неполных многодетных семей). Однако в группе полных многодетных семей результат по данной шкале составил 59 % от их общего количества и позволил сделать вывод о том, что в процессе организации семейного воспитания родители применяют суровость и строгость мер по отношению к ребенку, в некоторых моментах жесткость правил, устанавливаемых между ними.

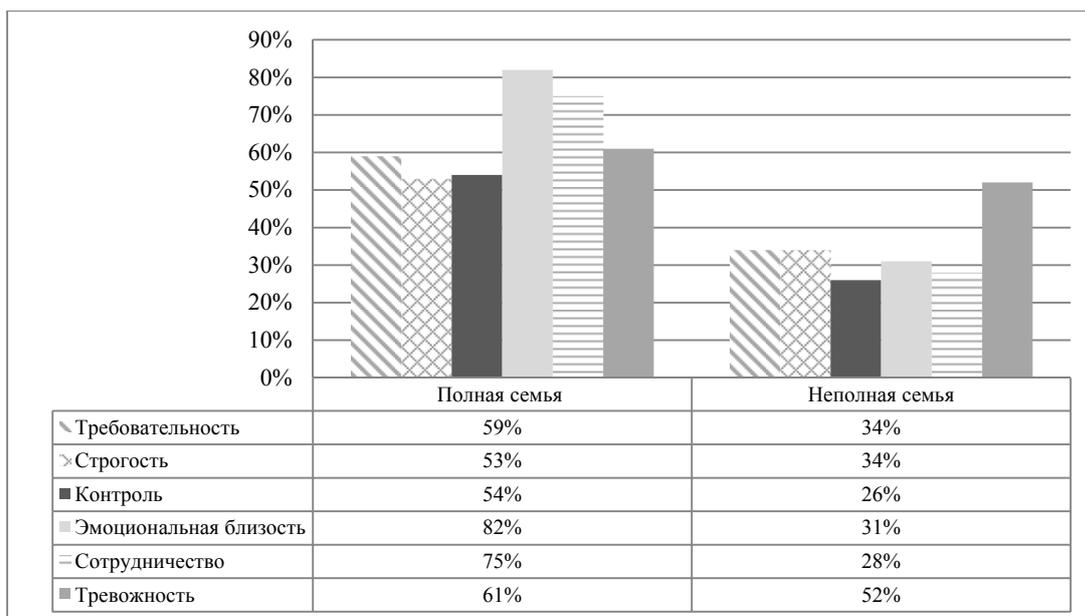


Рис. 3. Результаты показателей у неполных многодетных семей по методике «Взаимодействие родитель — ребенок» (И. М. Марковской)

Показатель уровня по шкале «Контроль» в неполных многодетных семьях занимает 26 % от их общего количества, что может быть следствием либо безразличного отношения к ребенку, либо следствием любования. Уровень контроля у родителей, воспитывающих детей в полных многодетных семьях, составляет 54 % от общего количества опрашиваемых данной группы. Излишний контроль может проявляться в мелочной опеке, навязчивости, ограничительности.

Показатель по шкале «Эмоциональная близость» с ребенком занимает 31 % от общего количества опрашиваемых из неполных многодетных семей. Такой результат может свидетельствовать об отсутствии тесного детско-родительского отношения, взаимопонимания и доверия, в то время как в полной многодетной семье такой показатель значительно выше и составляет 82 % от общего количества опрашиваемых родителей из полных многодетных семей.

Уровень по шкале «Тревожность» составляет 52 % в исследовании неполных многодетных семей, что говорит о наличии нормативных показателей. Это свидетельствует о том, что часто родители используют защитную реакцию, утверждая, что в семье не наблюдается никаких трудностей и проблем по принципу «у нас все хорошо». В полных многодетных семьях этот показатель составляет 61 % и позволяет предположить, что родители переживают за жизнь своих детей, стараются дать им «правильное» воспитание, что не всегда может приводить к позитивным последствиям.

Для выявления наличия или отсутствия связи между характеристикой родительского отношения и детскими симптомокомплексами, оказывающими непосредственное влияние на весь процесс построения детско-родительского взаимодействия, нами был проведен корреляционный анализ Спирмена.

В результате корреляционного анализа оценивались показатели исследований по методике родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин) с показателями методики «Кинетический рисунок семьи». Для этого изучались социально-психологические характеристики полных и неполных многодетных семей через шкалы «Принятие/отвержение ребенка», «Кооперация ребенка» в семье, «Благоприятная ситуация в семье», «Неуверенность в себе» с позиции ребенка, «Инфантилизм».

В полных многодетных семьях стремятся к полному принятию своих детей такими, какими они есть. В таких семьях родители стараются полностью минимизировать излишнюю эмоциональную дистанцию с ребенком. Об этом свидетельствуют результаты корреляционного анализа. В сравнении показателей шкалы «Принятие» ребенка с показателями «Благоприятная ситуация в семье» наблюдается сильная положительная связь (0,7981). Также при сравнении показателей шкалы «Кооперация» с показателями по шкале «Неуверенность в себе» (с позиции ребенка) в полных многодетных семьях наблюдается слабая положительная связь (0,2175). Такой

результат говорит о сплоченности родителей с детьми, оказании необходимой поддержки своему ребенку для поддержания его уверенности в собственных силах. Однако в полных многодетных семьях наблюдаются возникновение частых конфликтов из-за проявлений чрезмерного контроля со стороны родителей.

В неполных многодетных семьях результаты корреляционного анализа по упомянутым методикам несколько отличаются. «Благоприятная ситуация в семье» и «Принятие ребенка» коррелируют в качестве умеренной отрицательной связи ($-0,4357$). Наличие данной связи замечено и в показателях корреляционного анализа шкал «Инфантилизм» родителя и «Неуверенность в себе» со стороны ребенка ($-0,3469$).

Для выявления наличия или отсутствия связи между признаками детско-родительского взаимодействия и детскими симптомокомплексами, оказывающими непосредственное влияние на весь процесс построения детско-родительского взаимодействия, был проведен корреляционный анализ с использованием результатов методик «Кинетический рисунок семьи» и «Взаимодействие родитель — ребенок» (И. М. Марковская).

В полных многодетных семьях сравнение шкал «Благоприятная ситуация в семье» и «Эмоциональная близость» выявляет наличие сильной положительной связи ($0,8619$). Такой показатель свидетельствует о тесном эмоциональном контакте родителей со своими детьми, установлении доверительного детско-родительского взаимодействия. В рамках корреляционного анализа шкал «Неуверенность в себе» и «Сотрудничество» наблюдается умеренная положительная связь ($0,3947$). Такая связь позволяет сделать вывод о том, что дети из полных многодетных семей в большинстве случаев могут опираться на помощь и поддержку взрослых. Однако в некоторых ситуациях это лишь может помешать гармоничному детско-родительскому взаимодействию из-за отсутствия самостоятельности у детей, ограничения их права выбора.

Корреляционный анализ данных, полученных с помощью методик «Кинетический рисунок семьи» и «Взаимодействие родитель-ребенок» (И. М. Марковская) в неполных многодетных семьях показал, что детско-родительское взаимодействие имеет другую характеристику. Шкала «Напряженность» и шкала «Требовательность» имеют слабую положительную связь ($0,0146$), что свидетельствует об ограниченности наказаний в семейном воспитании, поощрений заслуг ребенка и в большинстве случаев проявления незаинтересованности в его делах. Корреляционный анализ также указал на умеренную положительную связь ($0,5471$) по шкалам «Тревожность» в рассматриваемых методиках в неполных многодетных семьях. Такой результат позволяет говорить о наличии у детей и родителей тревоги при взаимодействии друг с другом, а также во всем рассматриваемом процессе семейного воспитания. Корреляционный анализ шкал «Сотрудничество» и «Конфликтность» в организации процесса семейного воспитания, в частности построения гармоничного детско-родительского взаимодействия, показывает наличие умеренной отрицательной связи ($-0,3589$). Данный вычисленный показатель убеждает в том, что урегулирование конфликтов, разногласий и недопониманий в неполных многодетных семьях происходит крайне тяжело. Настаивание на своем мнении, убеждение в правильности своей позиции значительно усложняют весь процесс построения гармоничного детско-родительского взаимодействия.

По результатам исследования полученных данных мы убедились в справедливости выделенных в начале исследования признаков, оказывающих влияние на детско-родительское взаимодействие в полных и неполных многодетных семьях. По исследуемым социально-психологическим признакам мы можем утверждать, что возрастает вероятность психологической дистанции во взаимоотношениях с детьми.

Результат эмпирического исследования также показал, что восприятие семейной ситуации родителями как в полной, так и в неполной многодетной семье более позитивно, чем восприятие семейной ситуации детьми. У родителей из неполных семей нарушен тесный эмоциональный контакт со своими детьми. Не уделяя им внимания, родители часто не задумываются, насколько бывает важно его наличие в семье. Дети из полной многодетной семьи чувствуют себя наиболее защищенными. В семейных отношениях детско-родительское взаимодействие строится на гармонии и взаимопонимании, а при возникновении конфликтной ситуации обе стороны наилучшим образом стараются ее разрешить.

В социально-психологической работе с родителями необходимо опираться на диагностику сферы отношений и взаимодействия, которые тесно связаны друг с другом. Анализ региональных практик показывает, что социально-психологические технологии по работе с семьей

многочисленны, их выбор определяется конкретной семейной ситуацией. Сущность многих технологий состоит в улучшении детско-родительского взаимодействия, в осуществлении и закреплении тех изменений, которые будут способствовать позитивной стабилизации семьи.

Так, например, разработаны и внедрены в деятельность социальных служб технологии, которые направлены на привлечение социально значимого ближайшего окружения семьи. К ним, в частности, относятся кейс-технологии и технологии по созданию сетей социальных контактов. Данные технологии основаны на командной работе специалистов различного профиля и различных структур.

Кейс-технологии позволяют изучить историю отдельной семьи, понять истоки ее проблем, использовать внутренний потенциал семьи, активизировать каждого члена семьи с опорой на собственные ресурсы осуществлять поиск путей выхода из ситуации нарушенного взаимодействия.

Технология по созданию сети социальных контактов, осуществляемая с помощью привлечения социально значимого ближайшего окружения, позволяет сплотить членов семьи, помочь им найти пути решения проблемы по восстановлению семьи и гармонизации отношений в семье (Корчагина, 2021).

Заслуживает внимания социально-психологический тренинг взаимодействия родителей с детьми, концептуальной идеей которого является сотрудничество взрослого с ребенком, что способствует улучшению коммуникаций в семье, снижению конфликтности в отношениях, выработке новых навыков взаимодействия с ребенком (Марковская, 2005).

На сплочение членов многодетных семей и семей между собой направлена также работа общественных и некоммерческих организаций. Так, в АНО «Союз многодетных семей» (г. Рязань) в течение многих лет реализуются социальные проекты «Семейный выходной», «Семья — семья», «Мир семьи — мир творчества», регулярно проводятся совместные праздники «Счастливая мама», «Праздник детства», «Здравствуй, школа!» и др.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, многодетная семья сегодня является наиболее социально защищенным типом семьи со стороны государства. Но наличие многообразных с учетом ее неоднородной структуры психолого-педагогических проблем делает ее уязвимой, в частности детско-родительское взаимодействие нуждается в исследовании и коррекции со стороны специалистов.

Социально-психологическими признаками, оказывающими непосредственное влияние на построение негармоничного детско-родительского взаимодействия, являются отсутствие эмоциональной близости со своими детьми, выражение чрезмерной требовательности и строгости в семейном воспитании, отсутствие надлежащего контроля над поведением детей в обществе, что позволяет говорить о возможности возрастания психологической дистанции во взаимоотношениях с детьми. Рассматриваемые социально-психологические признаки влияют на формирование дисгармоничного детско-родительского взаимодействия, что подтверждается в эмпирической части исследования на примере полных и неполных многодетных семей.

Перспективы исследований заключаются в изучении детско-родительского взаимодействия в многодетных и малодетных семьях и их сравнительном анализе, а также в изучении ценностных ориентаций и образа жизни в семьях с различным количеством детей.

Список источников

1. Банных Г. А., Зайцева Е. В., Костина С. Н., Кузьмин А. И. Феномен многодетности в России: социологический анализ изменений // Вопросы управления. — 2019. — № 1 (37). — С. 22–36.
2. Биджиева Д. Д. Психолого-педагогические условия развития взаимопонимания родителей и детей в многодетной семье : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ставрополь, 2008. — 23 с. — URL : http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2008/Bidzhiyeva_D_D_2008.pdf (дата обращения 07.09.2024).
3. Детско-родительское взаимодействие и развитие ребенка раннего возраста / под ред. Л. В. Токарской : коллект. моногр. — Екатеринбург, 2019. — 206 с.
4. Дорофеева З. Е. Особенности практик социальной адаптации высокоресурсных многодетных семей : автореф. дис. ... канд. социол. наук. — М., 2022. — 29 с. — URL : https://www.isras.ru/files/File/Dissert/Dorofeeva_avtoreferat.pdf (дата обращения: 07.09.2024).
5. Конаныхина И. Н. Функционирование многодетной семьи в современных российских условиях: социально-демографический анализ : автореф ... канд. социол. наук. — Саратов, 2004. — 24 с. — URL : <https://www.dissercat.com/content/funktsionirovanie-mnogodetnoi-semi-v-sovremennykh-rossiiskikh-usloviyakh-sotsialno-demografi/read> (дата обращения: 07.09.2024).

6. Корчагина Л. М. Технологии социально-психологической работы с ситуациями семейного неблагополучия: опыт регионов // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 2 (58). — С. 142–153. — DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.013.
7. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. — СПб.: Речь, 2005. — 150 с.
8. Мелентьева Е. В. Психологические особенности взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста в современной семье // Ярославский педагогический вестник. — 2014. — № 4. — Т. 2: Психолого-педагогические науки. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-vzaimodeystviya-roditeley-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta-v-sovremennoy-semie/viewer> (дата обращения: 07.09.2024).
9. О мерах социальной поддержки многодетных семей: указ Президента РФ от 23.01.2024 № 63. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202401230001?index=1> (дата обращения: 07.09.2024).
10. Петрова Т. Ю. Современная многодетная семья в России как гетерогенная социальная группа // Отечественный журнал социальной работы. — 2022. — № 2. — С. 79–82.
11. Рабочая программа курса внеурочной деятельности Семьеведение (Основное общее образование). — 2024. — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/08/2_5300844784137559930.pdf (дата обращения: 07.09.2024).
12. Смирнов В. М., Селиванова О. В. Неполные семьи в России: масштабы, проблемы и социальная помощь // Экономика труда. — 2023. — Т. 10, № 5. — С. 695–714. — DOI: 10.18334/et.10.5.117824.
13. Шведовская А. А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2006. — 30 с. — URL: https://psyjournals.ru/serialpublications/pj/archive/2009_1/pj_2009_1_22858.pdf (дата обращения: 07.09.2024).

References

1. Bannykh G. A., Zaitseva E. V., Kostina S. N., Kuzmin A. I. The phenomenon of large families in Russia: a sociological analysis of changes. *Voprosy upravleniya*. [Issues of Management]. 2019, iss. 1 (37), pp. 22–36. (In Russian).
2. Bidzhieva D. D. *Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya razvitiya vzaimoponimaniya roditeley i detey v mnogodetnoy semye: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk*. [Psychological and pedagogical conditions for the development of mutual understanding between parents and children in a large family: abstract. diss. ... of Candidate of Psychology]. Stavropol, 2008, 23 p. Available at: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2008/Bidzhieva_D_D_2008.pdf (accessed: 07.09.2024). (In Russian).
3. *Detsko-roditelkoye vzaimodeystviye i razvitiye rebenka rannego vozrasta. Pod red. L. V. Tokarskoy: kollekt. monogr.* [Child-parent interaction and early childhood development, Edited by L. V. Tokarskaya: a collective monograph]. Yekaterinburg, 2019, 206 p. (In Russian). (In Russian).
4. Dorofeeva Z. E. *Osobennosti praktik sotsialnoy adaptatsii vysokoresursnykh mnogodetnykh semej: avtoref. dis. ... kand. sotsiolog. nauk*. [Practices of social adaptation of high-resource large families: abstract of diss. ... of Candidate of Social Science]. Moscow, 2022, 29 p. Available at: https://www.isras.ru/files/File/Dissert/Dorofeeva_avtoreferat.pdf (accessed: 07.09.2024). (In Russian).
5. Konanykhina I. N. *Funktsionirovaniye mnogodetnoy semyi v sovremennykh rossiyskikh usloviyakh: sotsialno-demograficheskiy analiz: avtoref ... kand. sotsiol. nauk*. [Functioning of a large family in modern Russian conditions: socio-demographic analysis: abstract of dis. ... of Candidate of Social Science]. Saratov, 2004, 24 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/funktsionirovanie-mnogodetnoi-semi-v-sovremennykh-rossiyskikh-usloviyakh-sotsialno-demografi/read> (accessed: 07.09.2024). (In Russian).
6. Korchagina L. M. Technologies of social and psychological work with situations of family trouble: experience of regions. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2021, iss. 2 (58), pp. 142–153. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.013. (In Russian).
7. Markovskaya I. M. *Trening vzaimodeystviya roditeley s detmi*. [Training of interaction between parents and children]. St. Petersburg, Rech, 2005, 150 с. (In Russian).
8. Melentyeva E. V. Psychological features of interaction between parents and preschool children in today's family. *Yaroslavsky pedagogicheskiy vestnik*. [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2014, iss. 4, vol. 2: Psychological and pedagogical sciences]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-vzaimodeystviya-roditeley-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta-v-sovremennoy-semie/viewer> (accessed: 07.09.2024). (In Russian).
9. *O merakh sotsialnoy podderzhki mnogodetnykh semej: ukaz Prezidenta RF ot 23.01.2024 № 63*. [On measures of social support for large families: Decree of the President of the Russian Federation of 23.01.2024 № 63. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202401230001?index=1> (accessed: 07.09.2024).
10. Petrova T. Yu. Contemporary multi-child family in Russia as a heterogeneous social group. *Otechestvennyi zhurnal sotsialnoy raboty*. [Russian Journal of Social Work]. 2022, iss. 2, pp. 79–82. (In Russian).
11. *Rabochaya programma kursa vneurochnoy deyatel'nosti Semyevedenie (Osnovnoe obshchee obrazovanie)*. [Course outline of the course of extracurricular activities “Family Studies” (Basic General Education)]. 2024. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/08/2_5300844784137559930.pdf (accessed: 07.09.2024). (In Russian).

12. Smirnov V. M., Selivanova O. V. Single-parent families in Russia: scale, problems and social assistance. *Ekonomika truda*. [Labor Economics] 2023, vol. 10, iss. 5, pp. 695–714. DOI: 10.18334/et.10.5.117824.

13. Shvedovskaya A. A. *Osobennosti perezhivaniya detsko-roditelskikh otnosheniy i vzaimodeystvie s roditelyami detey starshego doshkolnogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk*. [Features of experiencing child-parent relations and interaction with parents of children of senior preschool age: abstract of diss. of Candidate of Psychology]. Moscow, 2006, 30 p. Available at: https://psyjournals.ru/serialpublications/pj/archive/2009_1/pj_2009_1_22858.pdf (accessed: 07.09.2024). (In Russian).

Информация об авторах

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

Каданцева Юлия Сергеевна — социальный педагог отделения психолого-педагогической помощи семье и детям Сапожковского комплексного центра социального обслуживания населения по Сараевскому району Рязанской области.

Information about the authors

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

Kadantseva Yulia Sergeevna — social councilor of the department of psychological and pedagogical assistance to families and children in Sapozhok complex center of social services for Sarayevsky District of Ryazan Region.

Статья поступила в редакцию 17.09.2024; одобрена после рецензирования 01.10.2024; принята к публикации 11.10.2024.

The article was submitted 17.09.2024; approved after reviewing 01.10.2024; accepted for publication 11.10.2024.

Научная статья

УДК 364:373.3

DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.016

К вопросу о готовности наставника и наставляемого начального общего образования к наставничеству

Мелекесова Роза Муслухетдиновна

СОШ № 7 «Кадетская школа имени М. Т. Калашникова» (Школа № 7)

Удмуртская Республика, г. Воткинск, Россия

melekesov@gmail.com

Окулова Лариса Петровна

Филиал Удмуртского государственного университета в г. Воткинске

Удмуртская Республика, г. Воткинск, Россия

lokulova@ya.ru

Аннотация. Представлено исследование проблемы готовности опытных педагогов начального общего образования к поддержке молодых специалистов в процессе адаптации на рабочем месте и включения в наставничество в рамках реализуемой целевой модели наставничества. Согласно принятой программе наставничества, наставник и наставляемый начального общего образования должны обладать достаточным уровнем мотивации и быть готовыми к наставничеству. Главной задачей наставничества является помощь молодым специалистам в преодолении трудностей в своей профессиональной деятельности в сфере начального общего образования. Цель исследования — выяснить, готовы ли опытные педагоги к наставничеству и какой процент начинающих педагогов, молодых специалистов, имеет потребность и желание участвовать в программе наставничества. В рамках проведенного опроса среди опытных педагогов, молодых специалистов и студентов старших курсов педагогического вуза выявлен уровень готовности к наставничеству. Обозначена необходимость наставничества среди студентов педагогического образования на старших курсах и готовности опытных педагогов к процессу адаптации молодых педагогов и студентов в рамках практической подготовки в общеобразовательной организации. Выявлено, что на региональном уровне особую актуальность приобретает форма наставничества «работодатель — студент», позволяющая восполнить недостаток кадрового ресурса в начальном общем образовании. Показан опыт реализации системы наставничества педагогических работников начального общего образования, включающий пять форм и три этапа наставничества на основе экосистемного подхода. К наставничеству привлекаются опытные педагоги, принимающие участие в региональном конкурсе «Педагог года Удмуртии».

Ключевые слова: наставничество, наставник, наставляемый, опытный педагог, молодой специалист, начальное общее образование, студенты, экосистемный подход, уровень готовности к наставничеству, потребность в наставничестве.

Для цитирования: Мелекесова Р. М., Окулова Л. П. К вопросу о готовности наставника и наставляемого начального общего образования к наставничеству // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 150–156. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.016.

Original article

On the readiness of the mentor and the mentee in primary general education for mentoring

Roza Muslukhetdinovna Melekesova

School N 7 “Cadet School named after M. T. Kalashnikov”

Votkinsk, Udmurt Republic, Russia

melekesov@gmail.com

Larisa Petrovna Okulova

Branch of Udmurt State University in Votkinsk

Votkinsk, Udmurt Republic, Russia

lokulova@ya.ru

Abstract. The study of the problem of readiness of experienced teachers of primary general education to support young education specialists in the process of adaptation in the workplace and inclusion in mentoring within the framework of the implemented target model of mentoring is presented. According to the approved mentoring program, in primary general education both the mentor and the mentee should have a sufficient level of motivation and readiness for mentorship. The main task of mentoring is to help young specialists to overcome difficulties in their professional activities in the field of primary general education. The purpose of the study is to find out whether experienced teachers are ready for mentoring and what percentage of novice teachers, young specialists, have the need and desire to participate in a mentoring program. The survey conducted among experienced teachers, young specialists and senior students of the teacher-training university revealed the level of readiness for mentoring. The paper shows the necessity of mentoring among students of teacher education in senior courses and the readiness of experienced teachers for facilitating young teachers and students in the framework of practical training in a general educational organization. It is revealed that at the regional level the form of mentoring “employer-student,” which helps to provide human resources for primary general education, which has particular relevance. We describe the experience of implementing a mentoring system for primary general education teachers, including five grades and three stages of mentoring based on the ecosystem approach. Experienced teachers who take part in the regional contest “Udmurt Teacher of the Year” are involved in mentoring.

Keywords: mentoring, mentor, mentee, experienced teacher, young specialist, primary general education, students, ecosystem approach, level of readiness for mentoring, need for mentorship.

For citation: Melekesova R. M., Okulova L. P. On the readiness of the mentor and the mentee in primary general education for mentoring // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 4 (72), pp. 150–156. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.016.

Введение. Принятые в 2021 году методические рекомендации по внедрению методологии наставничества позволяют регулировать вопросы наставнической деятельности педагогических работников на федеральном и региональном уровне (Удмуртская Республика) и обеспечивать возможность использования типовых документов, необходимых в процессе организации и реализации наставничества в общеобразовательной организации, в том числе в сфере начального общего образования (Указ Президента Российской Федерации от 2 марта 2018 года № 94 «Об учреждении знака отличия “За наставничество”»). В настоящее время в России появилась возможность включения нормативных правоотношений в формируемую систему наставничества в образовании в части совершенствования процедуры статуса наставника, изменения трудовых правоотношений, а также материального поощрения и стимулирования педагогов.

Актуализируется проблема готовности современных педагогических работников начального общего образования к наставничеству, которая состоит в том, что потребность в указанном виде наставничества существует, однако в образовательных организациях регионов его система еще не сложилась.

Начиная свой профессиональный путь в общеобразовательной организации, молодые педагоги сталкиваются с проблемой адаптации. Наблюдения показывают, что молодой педагог чаще испытывает стресс на рабочем месте, если, приступая к работе, он не приобрел опыт практической подготовки, обучаясь в вузе, будучи студентом. Продолжая осваивать новый для себя профессиональный вид деятельности, молодой педагог в начальном общем образовании в первый год своей профессиональной деятельности загружен множеством видов работ, которые не связаны непосредственно с профессиональной педагогической деятельностью (Мясищева, Яхтанигова, Чуприкова, Лагода, 2021). Особенно актуальным данный вопрос становится при отсутствии наставника. Нами предпринята попытка проанализировать степень готовности наставника и наставляемого начального общего образования к наставнической деятельности.

Основной научной проблемой реализации института наставничества в начальном общем образовании на муниципальном уровне города Воткинска Удмуртской Республики является отсутствие системного подхода к руководству и организации названного процесса.

Цель исследования — определить степень готовности опытного педагога и молодого педагога начального общего образования к участию в наставнической деятельности и предложить путь формирования системы наставничества в среде учителей начальной школы на основе экосистемного подхода. Выдвинута *гипотеза* о том, что создание системы наставничества педагогических работников начального общего образования на основе экосистемного подхода в общеобразовательной организации будет способствовать профессиональному становлению, адаптации и готовности молодого педагога и опытного педагога к наставнической деятельности.

Мы полагаем, что система наставничества в среде учителей начальной школы может быть результативна при создании следующих условий: 1) систематическая подготовка педагогических кадров к наставнической деятельности, 2) реализация запланированных этапов и форм наставнической деятельности, 3) разработка и внедрение программы сопровождения молодого педагога в условиях начала работы в образовательной деятельности под руководством опытного педагога.

Методы исследования. Велось полевое наблюдение за 34 учителями начальных классов Школы № 7 г. Воткинска и 10 студентами старших курсов направления подготовки «Педагогическое образование», профиля «Начальное образование» филиала ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» в г. Воткинске в реальных учебных ситуациях образовательных организаций в течение 2022/2023 учебного года. В сентябре 2022 года проведен опрос среди педагогических работников начального общего образования, показывающий количество педагогов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7 “Кадетская школа им. М. Т. Калашникова”» (Школа № 7) города Воткинска Удмуртской Республики, готовых к наставнической деятельности. Опрашиваемым было задано по два вопроса.

Обсуждение основных результатов. В опросе приняли участие 34 педагога начального общего образования. Опрос для наставника включал в себя следующие вопросы: 1. Готовы ли Вы стать наставником для молодого педагога? 2. Готовы ли Вы делиться с наставляемым своим профессиональным опытом и помочь ему адаптироваться и сопровождать его? Опрос для наставляемого включал в себя следующие вопросы: 1. Готовы ли Вы быть наставляемым с опытным педагогом? 2. Готовы ли Вы совместно с наставником пройти путь адаптации на рабочем месте?

В рамках нашего исследования назовем педагогов, проработавших в общеобразовательной организации три или более года, условно опытными педагогами. В Школе № 7 было выбрано 30 условно опытных педагогов. При прохождении опросника выявлено, что 20 педагогов готовы стать наставниками и оказывать помощь в адаптации молодым педагогам. Результаты показали, что две трети от общего количества условно опытных педагогов готовы к наставнической деятельности. 10 опрошенных педагогов не готовы к наставнической деятельности. Дальнейший опрос указанных 10 опытных педагогов показал следующие основные причины неготовности к наставнической деятельности: отсутствие свободного времени и правового регулирования процесса наставнической деятельности, а также недостаток собственного опыта в наставнической деятельности.

Четыре молодых педагога проработали в Школе № 7 один или менее одного года, поэтому мы условно отнесем их к числу молодых педагогов. Проведенный опрос 4 молодых педагогов показал, что все опрошенные молодые педагоги заинтересованы в наставлении со стороны опытных педагогов. Каждый второй условно молодой педагог не смог конкретизировать возникающие в ходе адаптации проблемы.

Практика показывает, что современные общеобразовательные организации нуждаются в молодых педагогических кадрах. Процесс вхождения в профессию и адаптации молодых педагогов в общеобразовательной организации происходит ежегодно, в том числе в системе начального общего образования. С 8 июня 2020 года студентам старших курсов, обучающимся по специальностям и направлениям подготовки «Образование и педагогические науки», разрешено преподавать в школе при условии успешного прохождения промежуточной аттестации (Поздеева, 2017). Между Школой № 7 и филиалом ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» в г. Воткинске (филиал ФГБОУ ВО «УдГУ» в г. Воткинске) заключен договор о сотрудничестве и практической подготовке студентов, позволяющий привлечь к педагогической деятельности студентов старших курсов. В связи с этим процесс адаптации студентов филиала ФГБОУ ВО «УдГУ» в г. Воткинске к профессиональной деятельности в Школе № 7 начинается на старших курсах. Получив высшее образование, молодой педагог приходит в Школу № 7 как молодой специалист, успешнее адаптируется к школе и коллективу, так как уже в ходе прохождения практической подготовки еще студентом знакомится с традициями, системой работы и пе-

дагогическим коллективом школы, обучающимися и их родителями, школьным окружением. Поэтому целесообразно начинать наставническую деятельность на этапе подготовки студентов старших курсов вуза во взаимодействии со школой.

В связи с этим наше исследование было продолжено. Среди 30 условно опытных педагогов Школы № 7 было проведен опрос степени готовности стать наставником для студента четвертого курса вуза. Результаты показали, что 20 опытных педагогов (66 % от общего количества опытных педагогов) готовы выступить в роли наставника для студентов. Опытные педагоги накопили достаточный опыт и профессионализм, желают делиться им со студентами, будущими молодыми педагогами.

Мы провели опрос среди 10 студентов старших курсов филиала ФГБОУ ВО «УдГУ» в г. Воткинске очной формы обучения направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование». Каждый второй студент проявил интерес и желание продолжить педагогическую деятельность в Школе № 7. Студенты третьего курса осуществляют практическую подготовку в виде педагогической практики в Школе № 7 согласно учебному графику. Обучаясь на четвертом курсе, данные студенты планируют совмещать учебу с работой. Опрос этих студентов выявил их готовность к наставничеству, пониманию важности и необходимости проведения наставнической деятельности опытными педагогами для студентов на четвертом курсе.

В том числе 10 опытных педагогов (33 % от общего количества опытных педагогов) являются руководителями практики данных студентов. В то же время результаты исследования показали, что 10 условно опытных педагогов не готовы к наставнической деятельности среди студентов старших курсов, так как, по их мнению, работа учителя отличается высокой загруженностью и нет регулирования данного процесса на законодательном уровне.

Опрос студентов старших курсов выявил явную заинтересованность и готовность приобрести к наставничеству: 8 студентов готовы совмещать практическую подготовку и наставничество, способствующие адаптации и комфортному вхождению в педагогическую среду Школы № 7. В свою очередь, в ходе исследования была выявлена высокая степень заинтересованности среди студентов старших курсов делиться опытом освоения и применения цифровых образовательных ресурсов, которые используются в сфере образования, с опытными педагогами (Антипин, 2011; Ганаева, Масловская, Муратова, 2020). Таким образом, становится актуальной форма наставничества «работодатель — студент», позволяющая студенту выступить в роли наставника и ознакомить опытных педагогов с теоретическими знаниями о новых цифровых образовательных ресурсах, изученных в филиале ФГБОУ ВО «УдГУ» г. Воткинске.

На основе нормативной документации федерального, регионального и муниципального значения в Школе № 7 с февраля 2022 года по август 2022 года были разработаны и утверждены локальные документы в рамках реализации Целевой модели наставничества (Радостина, 2017; Барыбина, 2012). Опытные педагоги смогли ознакомиться и применить на практике модель наставнической деятельности, дорожную карту наставника и наставляемого, программу наставнической деятельности, систему пар наставничества педагогических работников и обучающихся.

На августовской конференции 2023 года директор Школы № 7 представил результаты внутреннего мониторинга реализации представленной модели. Воплощение задуманной модели на основе экосистемного подхода в Школе № 7 на уровне начального общего образования проходило с сентября 2022 года по июнь 2023 года. Применение экосистемного подхода (Уткин, 22) в наставнической деятельности позволяет создать систему связей, способную обеспечить самообучение педагогов в изменяющихся условиях и учить этому участников наставничества (наставники и наставляемые). Они являются активными субъектами взаимодействия, реализующими совместную работу по обмену опытом в разных направлениях учебно-воспитательного процесса. Их охват деятельности безграничен.

В полной мере модель состояла из индивидуальной траектории самоопределения, самореализации, самовоспитания молодых педагогов. Особенно актуальной становилась социальная практика партнерства и сотрудничества школы и вуза в подготовке будущих молодых педагогов. Вуз становится передовой площадкой для получения теоретических знаний, умений, навыков. Для муниципального образования город Воткинск становится востребованным подход формата «школа — вуз — молодой специалист».

Для организации системы наставничества педагогических работников (СНПР) в общеобразовательной организации необходимо обеспечить соответствующие условия, ресурсы, процессы и механизмы реализации персонализированных программ наставничества педагогических работников.

В Школе № 7 организацию СНПР обеспечивает руководитель, разделяющий ценности отечественной системы образования и приоритетные направления ее развития. Согласно разработанным и принятым локальным документам в части наставничества, в Школе № 7 закреплены кураторы реализации персонализированных программ наставничества педагогических работников; определены наставники-педагоги, имеющие подтвержденные результаты педагогической деятельности и демонстрирующие образцы лучших практик преподавания, профессионального взаимодействия с коллегами; выявлены и определены педагоги и психологи, обеспечивающие развитие и становление личности наставника и наставляемого; определено психологическое сопровождение их взаимодействия (Адольф, Кондратюк, Кондратюк, Зайцева, 2022; Шилова, Ермолаева, Ахтиева, 2018).

Для реализации формата «школа — вуз — молодой специалист» в полной мере представлены структурные компоненты СНПР. На муниципальном уровне подписан договор о сотрудничестве и социальном партнерстве, создана материально-техническая база, инфраструктура, работают кураторы-наставники. На региональном уровне данный формат расширяется и взаимодействует с учетом требований АОУ ДПО Удмуртской Республики «Институт развития образования».

С сентября 2022 года в Школе № 7 реализуются все формы наставничества. В процессе организации и реализации наставнической деятельности была выявлена необходимость в применении дополнительной формы наставничества «педагог — студент». При осуществлении данной формы наставничества, с одной стороны, учитель делится богатым педагогическим опытом со студентом, с другой стороны, студент имеет возможность продемонстрировать полученные в вузе знания и новые цифровые образовательные ресурсы на занятиях с младшими школьниками.

Процесс становления и создания системы наставничества в Школе № 7 основан на экосистемном подходе, позволяющем объединить общность и вариативность. Наставляемыми являются как обучающиеся (школьники, студенты), так и учителя (опытные педагоги и молодые специалисты). Общность достигается созданием общих правил взаимодействия, ориентацией наставников и наставляемых, нацеленных на сотрудничество, созданием общих ценностей и постановкой долгосрочных целей успешной и комфортной адаптации и социализации в школе, реализацией школы молодого педагога. Вариативность достигается «эволюционными» правилами, при которых не существует единого плана развития для всех.

Например, форма наставничества «студент — педагог» особенно актуальна для применения в Школе № 7 в условиях восполнения кадрового ресурса. Количество студентов филиала ФГБОУ ВО «УдГУ» в г. Воткинске, осуществляющих практическую подготовку в виде педагогической, производственной практик в Школе № 7, каждый год увеличивается. Взаимовыгодное сотрудничество между филиалом ФГБОУ ВО «УдГУ» в г. Воткинске и Школой № 7 обеспечивает оптимальную адаптацию наставника и наставляемого и показывает высокий уровень готовности наставника и наставляемого начального общего образования к наставничеству. Студенты третьего курса очной формы обучения планируют заключить трудовой договор, совмещая работу с учебой на четвертом курсе. Кроме этого, студенты имеют возможность на постоянной основе взаимодействовать с опытными педагогами как в школе, так и в вузе на основе договора о сотрудничестве и практической подготовке. В рамках проектной деятельности школьники Школы № 7 и студенты филиала ФГБОУ ВО «УдГУ» в г. Воткинске находят совместные идеи для воплощения, работая в форме наставничества «студент — ученик».

Наставничество в форме «педагог — педагог» помимо традиционного формата в Школе № 7 в виде прохождения адаптационного периода и методического сопровождения молодых и начинающих педагогов в школе молодого педагога, реализуется посредством сопровождения участия в профессиональных конкурсах. Четыре педагога Школы № 7 стали финалистами регионального конкурса «Педагог года Удмуртии» в 2022 году (Нугуманова, Яковенко, 2020). Данный конкурс проводится среди педагогических и руководящих работников образовательных организаций Удмуртской Республики, имеющих стаж работы не менее трех лет и ставших победителями муниципального этапа, с января по март ежегодно и состоит из трех этапов, включающих конкурсные испытания в номинации «Учитель года».

Подводя итоги первого года реализации целевой модели наставничества в Школе № 7 в июне 2023 года, следует заключить, что определена нормативная база, комфортная среда для адаптации и сопровождения молодых педагогов в образовательной организации на основе экосистемного подхода, помогающая наставникам и наставляемым обеспечить партнерские взаимоотношения и готовность к наставничеству.

Выводы. Представленная система наставничества педагогических работников в Школе № 7 на основе экосистемного подхода, на наш взгляд, позволит встроить имеющуюся на муниципальном уровне практику наставнической деятельности в региональную и единую федеральную систему научно-методического сопровождения педагогических работников.

Реализуемые подходы к наставничеству и его программа в образовательной организации на уровне начального общего образования (г. Воткинск, Школа № 7), включающая пять форм наставничества и последовательную реализацию трех этапов наставничества на основе экосистемного подхода в рамках школы молодого педагога, дают положительный результат.

Высокая степень готовности наставника и наставляемого начального общего образования к наставничеству способствует многостороннему развитию студентов, закреплению молодых педагогов в профессии, расширению кадрового потенциала и сохранению ресурса опытных педагогов.

Список источников

1. Адольф В. А., Кондратюк А. И., Кондратюк Т. А., Зайцева М. С. Организационно-методическое обеспечение наставничества в профессиональной подготовке будущих педагогов // Народное образование. — 2022. — № 3. — С. 115–120.
2. Антипин С. Г. Традиции наставничества в истории отечественного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2011. — 30 с.
3. Барыбина И. А. Организация наставничества в школе // Школа. — 2012. — № 7. — С. 16–24.
4. Ганаева Е. А., Масловская С. В., Муратова А. А. Наставничество как ресурс профессионального развития педагога // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2020. — № 5 (228). — С. 91–98.
5. Мясищева Е. Н., Яхтанигова Ж. М., Чуприкова Е. В., Лагода К. С. Наставничество в сфере образования — фактор развития региональной системы образования // Проблемы современного образования. — 2021. — № 5. — С. 91–100.
6. Нугуманова Л. Н., Яковенко Т. В. Наставничество: эффективная форма обучения : информ.-метод. материалы. — Казань : ИРО РТ, 2020. — 51 с.
7. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204. — URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 23.05.2024).
8. Об учреждении знака отличия «За наставничество» : указ Президента РФ от 02.03.2018 № 94. — URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/42859> (дата обращения: 23.05.2024).
9. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Pedagogical Review. — 2017. — № 2 (16). — С. 87–91.
10. Радостина Н. Б. Особенности педагогического наставничества в сравнении с наставничеством в других профессиональных сферах // Стратегические направления развития образования в Оренбургской области : сб. науч.-практ. конф. с междунар. уч. — 2017. — С. 591–595. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=32611209> (дата обращения: 03.09.2024).
11. Уткин А. В., Шевченко К. В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2022. — № 2 (107). — С. 175–189.
12. Шилова О. Н., Ермолаева М. Г., Ахтиева Г. Р. Современное состояние и проблемы развития института наставничества молодых учителей. — 2018. — № 4. — С. 202–209.

References

1. Adolf V. A., Kondratyuk A. I., Kondratyuk T. A., Zaitseva M. S. Organizational and methodological support for mentorship in professional training of future teachers. *Narodnoye obrazovaniye*. [Public education]. 2022, iss. 3, pp. 03.09.2024. (In Russian).
2. Antipin S. G. *Traditsii nastavnichestva v istorii otechestvennogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Mentoring traditions in the history of domestic education: abstract of diss. ... of Candidate of Pedagogy]. Nizhny Novgorod, 2011, 30 p. (In Russian).
3. Barybina I. A. Organization of mentoring at school. *Shkola*. [School]. 2012, iss. 7, pp. 16–24. (In Russian).
4. Ganaeva E. A., Maslovskaya S. V., Muratova A. A. Mentoring as a resource for the professional development of a teacher. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of the Orenburg State University]. 2020, iss. 5 (228), pp. 91–98. (In Russian).
5. Myasishcheva E. N., Yakhtanigova Zh. M., Chuprikova E. V., Lagoda K. S. Mentoring in the sphere of education — a factor in the development of the regional education system. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. [Problems of modern education]. 2021, iss. 5, pp. 91–100. (In Russian).

6. Nugumanova L. N., Yakovenko T. V. *Nastavnichestvo: effektivnaya forma obucheniya: inform.-metod. materialy*. [Mentoring: an effective form of training: information and methodological materials]. Kazan, IRO RT, 2020, 51 p. (In Russian).

7. *O natsionalnykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda: ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2018 № 204*. [On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation through 2024: Decree of President of the Russian Federation of 07.05.2018 No. 204]. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (accessed: 23.05.2024). (In Russian).

8. *Ob uchrezhdenii znaka otlichiya "Za nastavnichestvo": ukaz Prezidenta RF ot 02.03.2018 № 94*. [On the establishment of the distinction "For Mentoring": Decree of the President of the Russian Federation of 02.03.2018 No. 94]. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/42859> (accessed: 23.05.2024). (In Russian).

9. Pozdeeva S. I. Mentorship as an activity-based support for a young specialist: models and types of mentoring. *Pedagogical Review*. 2017, iss. 2 (16), pp. 87–91. (In Russian).

10. Radostina N. B. Features of pedagogical mentoring in comparison with mentoring in other professional spheres. *Strategicheskiye napravleniya razvitiya obrazovaniya v Orenburgskoy oblasti: sb. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uch.* [Strategic directions for the development of education in the Orenburg region: collection of scientific and practical papers from the research-practice conference with international participation]. 2017, pp. 591–595. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32611209> (accessed: 03.09.2024). (In Russian).

11. Utkin A. V., Shevchenko K. V. Ecosystem approach in education: from metaphor to methodology and practice. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of Cherepovets State University]. 2022, iss. 2 (107), pp. 175–189. (In Russian).

12. Shilova O. N., Yermolaeva M. G., Akhtieva G. R. *Sovremennoye sostoyaniye i problemy razvitiya instituta nastavnichestvo molodykh uchiteley*. [Current state and problems of development of the institute of mentoring young teachers]. 2018, iss. 4, pp. 202–209. (In Russian).

Информация об авторах

Роза Муслухетдиновна Мелекесова — кандидат педагогических наук, директор СОШ № 7 «Кадетская школа имени М. Т. Калашникова» (Школа № 7) г. Воткинска.

Лариса Петровна Окулова — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и социальных технологий филиала Удмуртского государственного университета в г. Воткинске.

Information about the authors

Melekesova Roza Muslukhetdinovna — Candidate of Pedagogical Sciences, Director of School N 7 "Cadet School named after M. T. Kalashnikov" (School N 7) in Votkinsk.

Okulova Larisa Petrovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Social Technologies of the Votkinsk branch of Udmurt State University.

Статья поступила в редакцию 13.09.2024; одобрена после рецензирования 03.10.2024; принята к публикации 10.10.2024.

The article was submitted 13.09.2024; approved after reviewing 03.10.2024; accepted for publication 10.10.2024.



Исследования человека как субъекта жизни и деятельности

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 157–165.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 4 (72), pp. 157–165.

Научная статья

УДК 159.923-053.6

DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.017

Личностная зрелость и ценностные установки в отношении психологической готовности к отцовству у подростков

Алёшичева Анна Васильевна

Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний России

г. Рязань, Россия

annamona@yandex.ru

Соколова Елена Сергеевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

elena_sergeevna29@mail.ru

Аннотация. В условиях динамичных социальных изменений и трансформации традиционных семейных структур вопрос о психологической подготовке к отцовству становится особенно актуальным и требует особого внимания со стороны как исследователей, так и практиков. Юноши, находящиеся в старшем подростковом возрасте, в силу своей уязвимости и необходимости формирования собственной идентичности требуют особого внимания к их внутреннему миру и психологическим установкам. Они находятся в процессе самопознания, поэтому часто сталкиваются с неопределенностью относительно своих будущих ролей, в том числе роли отца. Однако значительная часть научных исследований сосредоточена на биологических аспектах отцовства и ориентирована на взрослых мужчин, что приводит к недостаточному вниманию к подросткам и игнорирует психологические аспекты данной проблемы.

Статья фокусирует внимание на анализе психологической готовности к отцовству у юношей, находящихся в старшем подростковом возрасте. В рамках исследования рассматриваются ключевые элементы этой готовности: личностное развитие, стремление к достижениям и основные ценностные устои. Проведенное эмпирическое исследование позволило установить, что подростки проявляют установку на вовлеченность в жизнь ребенка и осознают свою ответственность, однако одновременно подчеркивается их недостаточная личностная зрелость для полноценного выполнения роли отца в будущем. Этот вывод вызывает необходимость разработки программ и стратегий, направленных на улучшение подготовки молодых людей к отцовству, включая элементы психообразования.

Предстоящие исследования в этой области могут разрабатываться с акцентом на анализ психологической готовности к отцовству в различных социально-экономических и культурных условиях, что позволит учесть специфические особенности и требования, которые могут существовать в разных сообществах. Также важно рассмотреть влияние современных гендерных изменений на восприятие подростками ролей отца и матери.

Ключевые слова: родительство, отцовство, готовность к отцовству, личностная зрелость, отцовские установки, роль отца, подростковый возраст, мотивационно-ценностные установки.

Для цитирования: Алёшичева А. В., Соколова Е. С. Личностная зрелость и ценностные установки в отношении психологической готовности к отцовству у подростков // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 157–165. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.017.

Original article

Personal maturity and value attitudes in relation to psychological readiness for fatherhood in adolescents

Anna Vasilyevna Aleshicheva

Academy of Law and Management of the Federal Service for the Execution of Punishments of Russia
Ryazan, Russia
annamona@yandex.ru

Elena Sergeevna Sokolova

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
elena_sergeevna29@mail.ru

Abstract. In the context of dynamic social changes and transformation of traditional family structures, the issue of psychological preparation for fatherhood becomes especially relevant and requires special attention from both researchers and practitioners. Young men in their senior adolescence, due to their vulnerability and the need to form their own identity, require special attention to their inner world and psychological attitudes. They are still in the process of self-discovery, so they often face uncertainty about their future roles, including the role of a father. However, much of the scientific research focuses on the biological aspects of fatherhood and on adult men, which leads to a lack of attention to adolescents and ignores the psychological aspects of the issue.

The article focuses on the analysis of psychological readiness for fatherhood in senior teenagers. The study examines the key elements of this readiness: personal development, desire for achievement and basic values. The empirical study found that adolescents display an attitude of involvement in the life of the future child and are aware of the responsibilities, but at the same time we note their lack of personal maturity to carry out the duties of a father in the future. This necessitates the development of programs and strategies to better prepare young people for fatherhood, including elements of psychoeducation.

Future research in this area can focus on analyzing psychological readiness for fatherhood in different socio-economic and cultural settings, which will allow taking into account the specific characteristics and requirements that may exist in different communities. It is also important to consider the impact of contemporary gender changes on adolescents' perceptions of the father and mother roles.

Keywords: parenthood, fatherhood, readiness for fatherhood, personal maturity, fatherly attitudes, father's role, adolescence, motivational and value attitudes.

For citation: Aleshicheva A. V., Sokolova E. S. Personal maturity and value attitudes in relation to psychological readiness for fatherhood in adolescents // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 4 (72), pp. 157–165. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.017.

Введение. Психологическая готовность к отцовству связана с несколькими важными факторами, такими как личностная зрелость и внутренние ценностные установки. Психологическая готовность к отцовству является важной частью формирования мужской идентичности и влияет на качество будущего взаимодействия отца с ребенком (Безрукова, Самойлова, 2020). Однако чаще всего ученые делают акцент лишь на биологическом аспекте отцовства, игнорируя его психологическую составляющую (Шамяков, 1997).

Психологическая подготовленность к отцовству трактуется как сложное явление, состоящее из множества факторов, охватывающих когнитивные, эмоциональные и поведенческие элементы. Феномен отцовства исследуется в научной литературе с использованием различных подходов, включая культурно-исторический (Клепцов, Клепцова, 2021) и социально-психологический (Овчарова, 2006). Тем не менее большинство исследований сосредоточено на взрослых мужчинах, что оставляет недостаточно изученной подростковую группу. В данной статье предпринята попытка проанализировать сформированность установок на отцовство именно в подростковом возрасте.

Чтобы разобраться в сущности психологической готовности к отцовству, последовательно проанализируем такие термины, как «родительство», «отцовство», «готовность к отцовству» и их взаимосвязь.

По мнению Р. В. Овчаровой (2006), отцовство представляет собой социально-психологический феномен, эмоционально и оценочно окрашенный набор знаний, идей и убеждений о себе как о родителе. Данная совокупность знаний реализуется во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства.

Т. В. Архиреева (2006), исследующая темы родительства и отцовства, характеризует это явление как открытую систему, имеющую свою устойчивую структуру (компоненты, связи и уровни), которая взаимодействует с окружающей средой. Эта среда, в свою очередь, влияет на развитие системы.

По мнению Е. Ю. Клепцовой и Н. Н. Клепцова (2021), отцовство представляет собой культурно-исторический и социально-психологический феномен перехода или неперехода мужчины в категорию главы родительской семьи. Авторы определяют его как социально-психологический феномен самореализации мужчины, который заключается именно в психологической потребности быть отцом, а также в любви и заботе к собственному ребенку.

С точки зрения Ю. В. Борисенко (2023), под психологической готовностью к отцовству можно понимать сложившуюся совокупность представлений, определенных качеств личности, установок, мотивов, характеризующих методы и варианты интериоризации и экстериоризации отцовской роли мужчины. Они определяются базисными ценностями личности и реализуются в отцовской практике.

В рамках научной работы Р. М. Шамионова (1997), личностная зрелость рассматривается как сложное структурное образование, которое включает в себя такие аспекты, как эмоциональная зрелость, адекватность самоотражения, самостоятельность, высокий уровень реализованности и ответственности в разных сферах деятельности, самоконтроль поведения, адекватность целеполагания. Данный феномен является одной из общих структур личности, связанной с отношением человека к самому себе и своей жизнедеятельности, уровнем общительности, творческой реализацией жизненных планов и перспектив, следованием социальным требованиям, мягкостью, доверчивостью, радикализмом, уверенностью в себе, естественностью, а также выступает предпосылкой определения жизненных целей, собственных притязаний и их уровня.

Современные специалисты в области психологии часто используют концепцию идентичности, введенную Э. Эриксеном, для описания личностной зрелости в подростковом возрасте. Этот термин становится центральным в понимании того, как подростки формируют свое «Я» и осознают свою индивидуальность. В качестве критериев личностной зрелости в данном возрастном периоде выступают индивидуализм, совместность, эффективность, ответственность, наличие планов, настойчивость, которые рассматриваются в пяти сферах жизни подростка: общество, работа, школа, группа сверстников, семья (Шамионов, 1997). Результаты исследования современных ученых свидетельствуют о том, что личностные особенности подростков и юношей, характеризующие их как личностно зрелых (активность, творчество, доверие, целеустремленность), связаны с высокой степенью психологической готовности их к отцовству, в то время как низкий уровень психологической готовности к отцовству отмечался у личностно незрелых людей, имеющих такие особенности, как недоверие, неуверенность, неорганизованность, негативное восприятие окружающей действительности, равнодушие (Борисенко, 2023). Все это означает, что существует прямая связь между уровнем психологической готовности к отцовству и личностной зрелости.

Как полагают О. В. Колокольцева и И. В. Белюшина (2023), под мотивационно-ценностными установками можно понимать побуждение к действию для достижения наиболее значимых для человека целей и идеалов. Низкий уровень нравственного развития подростков характеризует их динамику мотивационно-ценностных детерминант. Среди основных ценностей на данном возрастном этапе выделяются креативность, самосовершенствование и сохранение индивидуальности, стремление к альтруизму, социальный и собственный престиж, труд, активное участие в общественной жизни и групповой ориентированности, духовное удовлетворение, а также высокое материальное положение (Шамионов, 1997). Ценности, которые формируются в подростковом возрасте, имеют разнообразный характер. Многие из них действительно могут проявляться как эгоистичные, поскольку акцентируют внимание на личных желаниях и потребностях. В то же время другие ценности направлены на социальную активность и успешную адаптацию в обществе. Однако важно отметить, что среди этих ценностных ориентаций не наблюдается выраженного стремления к созданию семьи или рождению детей. Это явление может свидетельствовать о слабой психологической готовности подростков к отцовству и родительству в целом.

Изучением подросткового возраста, вступающего в старшую стадию, занимались многочисленные российские и зарубежные исследователи, такие как Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Э. Х. Эриксон и др.

В различных подходах к периодизации психического развития личности старший подростковый возраст определяется с варьирующими возрастными рамками.

В нашем исследовании мы опираемся на взгляды Э. Х. Эриксона (1996), который классифицирует старший подростковый период как пятую стадию, именуемую «подростничество и юность» (в возрасте от 12 до 19 лет). Он утверждает, что в указанный период молодые люди ищут свое «Я» через вовлечение в разнообразные социальные роли, и это ведет к осознанию собственной уникальности. Основную задачу этапа, по мнению автора, представляет выявление жизненного пути и работа над внутренней целостностью. У подростков возникают вопросы, связанные с конфликтами идентичности. В результате проявляется неясность в понимании своей личности, что Эриксон описывает как «ролевое смешение», во время которого и возникают конфликты.

Цель исследования — комплексное изучение психологической готовности к отцовству у мальчиков старшего подросткового возраста, включающее анализ их личностной зрелости, мотивационно-ценностных установок и представлений о роли отца в развитии ребенка.

Гипотеза предполагает положительную связь между личностной зрелостью, ценностными ориентациями и психологической готовностью к отцовству у мальчиков старшего подросткового возраста. Чем выше уровень зрелости и позитивных ценностей, тем больше готовность осознавать роль отца и ответственность в будущем.

Методы и методики исследования. В качестве основных методов научного исследования использовался теоретический анализ психолого-педагогической литературы и научных работ по теме исследования. Для исследования отцовских установок, личностной зрелости и ценностных установок использовались следующие методики: «Шкала отцовских установок Дж. Плека» в адаптации Ю. В. Борисенко, «Тест-опросник личностной зрелости» Ю. З. Гильбуха, «Диагностика ценностных ориентаций подростков» В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной. Для анализа данных была применена математическая обработка с использованием статистического метода — коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Основные результаты исследования и их обсуждение. В исследовании участвовали 43 мальчика старшей подростковой группы в возрасте от 14 до 18 лет. Объектом данного исследования является МБОУ «Средняя школа № 7» муниципального образования — городской округ город Касимов. Для анализа данных была применена математическая обработка с использованием статистического метода — коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты, полученные с использованием методики «Шкала отцовских установок Дж. Плека» в адаптации Ю. В. Борисенко, представлены в таблице. Мальчики подросткового возраста данной выборки имели смешанную установку, непонимание роли отца в развитии личности ребенка, общение по случаю, избегание ответственности (средние значения 20,75 баллов, $sd = 1,19$) и установку на вовлеченность в жизнь ребенка, ответственность, понимание роли отца в развитии личности ребенка (средние значения 27,02 баллов, $sd = 1,88$).

Таблица

Отцовские установки у мальчиков старшего подросткового возраста
(n = 43, в баллах)

Измеряемые качества	Средние значения	Стандартное отклонение, sd	Значение критерия Стьюдента, t	Уровень значимости, p
Смешанная установка, непонимание роли отца в развитии личности ребенка, общение по случаю, избегание ответственности	20,75	1,19	46,1*	0,05
Установка на вовлеченность в жизнь ребенка, ответственность, понимание роли отца в развитии личности ребенка	27,02	1,88	71,6*	0,05

Примечание: различия достоверны на уровне значимости $p < 0,05$.

Для изучения личностной зрелости мальчиков старшего подросткового возраста мы использовали Тест-опросник личностной зрелости Ю. З. Гильбуха. На рисунке 1 показано, что мальчики подросткового возраста данной выборки по шкале «Мотивация достижений» имеют средние значения — 10,02 балла ($sd = 9,57$), по шкале «Отношение к своему “Я”» — 12,54 балла ($sd = 11,1$), по шкале «Чувство гражданского долга» — 3,12 балла ($sd = 5,31$), по шкале «Жизненная установка» — 8,07 балла ($sd = 8,7$), по шкале «Способность к психологической близости с другим человеком» — 6,51 балла ($sd = 5,77$).

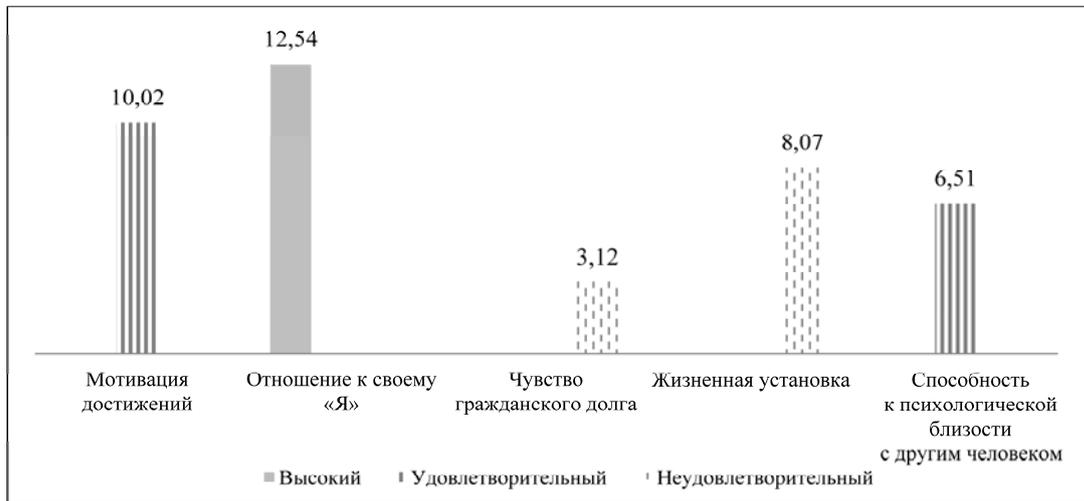


Рис. 1. Личностная зрелость у мальчиков старшего подросткового возраста (n = 43, в баллах)

Оценим результаты исследования ценностных ориентаций мальчиков старшей подростковой группы, выполненного с использованием методики «Диагностика ценностных ориентаций подростков» В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной. На рисунке 2 наглядно показано, что мальчики подросткового возраста данной выборки по шкале «Признание себя как ценность» имеют средние значения — 6,27 балла ($sd = 2,58$), по шкале «“Я” как ценность» — 5,56 балла ($sd = 1,95$), по шкале «Другой как ценность» — 5,54 балла ($sd = 1,8$), по шкале «Общественно полезная деятельность как ценность» — 5,95 балла ($sd = 2,13$), по шкале «Ответственность как ценность» — 6,64 балла ($sd = 2,31$). Стоит отметить, что средние баллы по всем шкалам данной методики можно отнести к средней степени выраженности ценностных ориентаций.

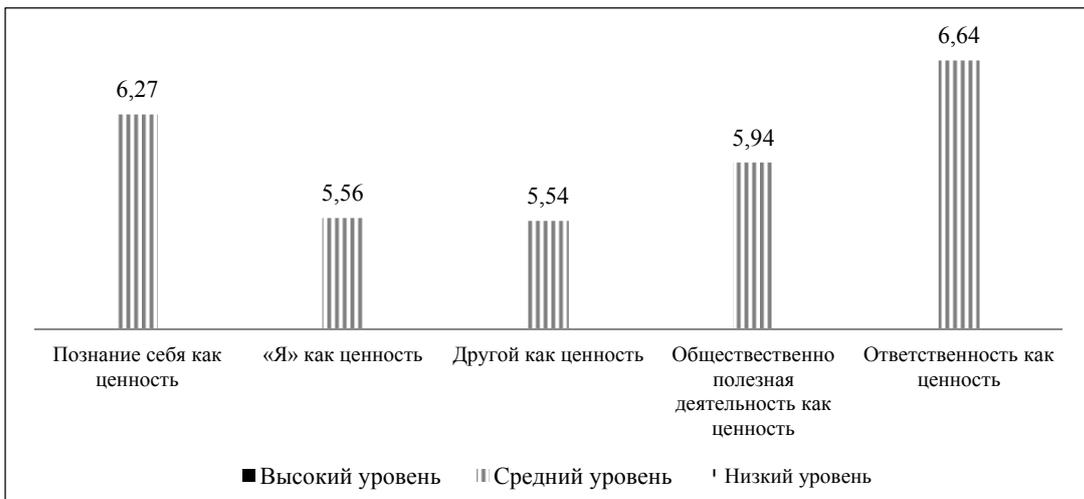


Рис. 2. Ценностные ориентации мальчиков старшего подросткового возраста (n = 43, в баллах)

С помощью метода ранговой корреляции Спирмена нами было выявлено, что значимых статистических связей между отцовскими установками мальчиков подросткового возраста и их показателями личностной зрелости и ценностными ориентациями установлено не было.

В исследовании подросткового восприятия роли отца в жизни ребенка обнаружена смещанная установка. Результаты показывают, что подростки признают значимость участия отца в воспитании, однако одновременно испытывают затруднения в понимании реальной ответственности, связанной с этой ролью. Данное противоречие можно объяснить недостаточной личностной зрелостью подростков, так как они находятся в процессе формирования своей идентичности и часто не обладают необходимым уровнем зрелости для адекватной оценки серьезной роли отцовства. Еще одной причиной противоречия может служить нехватка жизненного опыта, необходимого для формирования глубокого понимания сущности отцовства. Молодые люди не сталкиваются с реальными ситуациями, связанными с родительством, что затрудняет их понимание всех аспектов этой роли.

Респонденты продемонстрировали неоднозначные установки относительно роли отца. С одной стороны, они готовы участвовать в жизни ребенка, о чем свидетельствуют высокие баллы по шкале «Вовлеченность». С другой стороны, проявляется элемент непонимания ответственности, связанной с отцовством. Это несоответствие может быть следствием когнитивной незрелости, что указывает на недостаток жизненного опыта и понимания того, что требует отцовская роль. Данные хорошо соотносятся с исследованиями Р. В. Овчаровой (2006), в которых подчеркивается, что молодые мужчины часто воспринимают отцовство через призму культурных и семейных стереотипов. Эти стереотипы, нередко идеализирующие отцовскую роль, могут не учитывать реальных требований и сложностей, с которыми сталкиваются современные родители.

Отсутствие корреляции между показателями личностной зрелости, ценностными ориентациями и установками на отцовство требует более тщательного и многостороннего анализа. Этот факт может быть связан с тем, что процессы формирования понимания отцовства и личностной зрелости протекают под влиянием различных факторов, которые могут не пересекаться. Личностная зрелость — сложный и многоаспектный процесс. Он может проходить независимо от представлений о родительских обязанностях, которые формируются под воздействием социальных, семейных и культурных условий. Например, подростки, демонстрирующие высокие результаты по шкале «Мотивация достижений», могут, тем не менее, не осознавать всей глубины и сложности ответственности, связанной с отцовством. Их стремление к успеху может быть сосредоточено на индивидуальных целях и достижениях, при этом они остаются в неведении относительно того, какие обязательства и вызовы несет с собой роль отца. Это несоответствие может привести к значительным разрывам в их взглядах и ожиданиях, когда они сталкиваются с реальной родительской ответственностью.

Данные, полученные с помощью опросника, оценивающего уровень личностной зрелости, продемонстрировали, что подростки имеют высокие значения по шкале «Отношение к своему “Я”». Это подтверждает наличие у них позитивного самоощущения и уверенности в своих способностях. Тем не менее, наряду с положительными аспектами, низкие результаты по шкалам «Чувство гражданского долга» и «Способность к психологической близости» выявляют значительные пробелы в социально-эмоциональной зрелости. Эти недочеты могут серьезно препятствовать полноценному выполнению роли отца в будущем, что указывает на необходимость особого внимания к развитию у подростков навыков эмпатии и ответственности через программы психологической поддержки и подготовки.

Средние показатели по шкалам «Ответственность как ценность» и «Общественно полезная деятельность» свидетельствуют о том, что у подростков сформировались умеренные ценностные ориентиры относительно своих социальных обязанностей. Это может указывать на необходимость более активного вовлечения подростков в социальную и общественную деятельность, что будет способствовать формированию более четких установок и представлений о роли отца. Также важно отметить, что для многих подростков важность «признания себя как ценности» и «“Я” как ценность» указывает на их ориентацию на собственное развитие и самореализацию. Эта тенденция может быть как положительным, так и отрицательным фактором, так как стремление к личностному росту может конкурировать с готовностью взять на себя родительскую ответственность. По мере того как они наращивают свои собственные достижения и уверенность в себе, их способность принимать на себя родительские обязанности может терять значимость.

В представленной статье не рассмотрено в полной мере влияние социального и культурного контекста на формирование установок подростков по отношению к отцовству, хотя это могло бы дать важные объяснения полученным данным (Клепцов, 2021). В семьях, где модель отцовства демонстрировалась слабо или отсутствовала, подростки воспринимали отцовство либо чрезмерно идеализированно, либо с недооценкой его значимости (Овчарова, 2006). В семьях, где отец играл активную роль, подростки могут демонстрировать более осознанное отношение к этой роли (Архиреева, 2006). Дополнительно необходимо учитывать, что культурные нормы и общественные ожидания также могут влиять на восприятие подростками роли отца, особенно в контексте современных изменений гендерных ролей.

Исходя из полученных данных, можно заключить о потребности в разработке и реализации специализированных программ, ориентированных на формирование и развитие психологической готовности к отцовству у подростков. Такие программы должны быть мультидисциплинарными и включать компоненты, способствующие развитию личностной зрелости, осознанию ответственности и навыков взаимодействия с будущими детьми. Ключевым элементом этих программ могут стать образовательные модули, направленные на формирование более точных, реалистичных и положительных представлений об отцовстве. Они могут включать в себя семинары и тренинги, основанные на обсуждении моделей здоровых отношений в семье, а также на обучении навыкам эффективного общения и совместного принятия решений.

Выводы и перспективы исследования. Психологическая готовность к отцовству у подростков старшего возраста характеризуется смешанными установками относительно роли отца, которые включают осознание важности вовлеченности в жизнь ребенка и одновременно недостаточное понимание реальной ответственности, которая связана с этой ролью. Это указывает на наличие когнитивной незрелости среди подростков, что подчеркивает необходимость дальнейшего психологического и образовательного сопровождения для формирования более осознанного подхода к отцовству.

Личностная зрелость подростков в исследуемой выборке имеет противоречивые показатели: высокие значения по шкале «Отношение к своему «Я»» сочетаются с низкими результатами по шкалам, связанным с социальной ответственностью и способностью к психологической близости. Это свидетельствует о том, что подростки, несмотря на позитивные установки в отношении себя, не обладают достаточной личностной зрелостью для выполнения роли отца. Это открывает дополнительное пространство для работы над личностными качествами в контексте готовности к родительству.

Ценностные ориентации подростков демонстрируют умеренные показатели по шкалам ответственности и общественно полезной деятельности, что говорит о необходимости более активного воспитания этих качеств через участие в социальных и общественных проектах, а также проведение мероприятий, направленных на развитие навыков социальной ответственности и эмоциональной близости.

Гипотеза исследования не подтвердилась в полной мере. Это указывает на то, что личностная зрелость и ценностные ориентации подростков не являются основными факторами, определяющими их установки в отношении отцовства. Отсутствие корреляции между показателями личностной зрелости, ценностной ориентацией и отцовскими установками предполагает, что процесс формирования представлений о роли отца и готовности к ее исполнению находится под влиянием множества факторов, включая семейный фон, социальный опыт, культурные традиции, а также индивидуальные ценностные ориентации. Такой вывод подчеркивает сложность и многогранность этого процесса.

Практическое значение исследования заключается в том, что его результаты подчеркивают необходимость внедрения образовательных и психологических программ, ориентированных на подготовку подростков к будущей роли отца. Такие программы должны быть нацелены на развитие навыков ответственности, эмоциональной близости и социальной зрелости, помогая подросткам лучше понимать свои будущие родительские обязанности.

Дальнейшие исследования могут быть сосредоточены на более тщательном изучении влияния различных социальных и культурных факторов на формирование отцовских установок, а также на разработке программ профилактики и подготовки подростков к осознанному выполнению родительской роли.

Список источников

1. Архиреева Т. В., Полевая Е. В. Мотивация отцовства как детерминанта отношения отца к ребенку // Семейная психология и семейная терапия. — 2006. — № 1. — С. 75–86. — URL : <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/index.php?url=/notices/index/IdNotice:221506/Source:default> (дата обращения: 20.09.2024).
2. Борисенко Ю. В. Становление психологической готовности к отцовству: психолого-педагогический контекст и технологии сопровождения : моногр. — Кемерово : Кузбассвуиздат, 2020. — 552 с.
3. Борисенко Ю. В. Процессуальные характеристики родительской идентичности у мужчин-отцов и мужчин, не имеющих детей // Экспериментальная психология. — 2023. — № 1 (16). — С. 136–151. — DOI: 10.17759/exppsy.2023160108.
4. Безрукова О. Н., Самойлова В. А. Отцовство и поддержка отцов: тренды современных зарубежных исследований // Мониторинг. — 2020. — № 4 (158). — DOI: 10.14515/monitoring.2020.4.948.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология : моногр. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
6. Клепцов Н. Н., Клепцова Е. Ю. Феномен отцовства в современном обществе // Человеческий капитал. — 2021. — № 2 (146). — С. 81–89. — DOI: 10.25629/HC.2021.02.07.
7. Колокольцева О. В., Бельюшина И. В. Ценностно-мотивационная сфера личности как основной регулятор жизнедеятельности // Базис. — 2023. — № 1 (13). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-motivatsionnaya-sfera-lichnosti-kak-osnovnoy-regulyator-zhiznedeyatelnosti-1> (дата обращения: 15.09.2024).
8. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2006. — 496 с.
9. Радченко С. И., Федорова М. А. Анализ феномена отцовства в аспекте его теоретической разработанности в рамках различных научных направлений // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер. «Гуманитарные и социальные науки». — 2014. — № 5. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-fenomena-ottsovstva-v-aspekte-ego-teoreticheskoy-razrabotannosti-v-ramkah-razlichnyh-nauchnyh-napravleniy> (дата обращения: 20.09.2024).
10. Шамионов Р. М. Личностная зрелость и профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 1997. — 19 с.
11. Шевченко И. О. Эволюция научных исследований отцовства // Вестник Института социологии. — 2023. — Т. 14, № 3. — С. 175–196. — DOI: 10.19181/vis.2023.14.3.12.
12. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие. — М. : Академия, 2011. — 383 с.
13. Эриксон Э. Х. Детство и общество : моногр. — СПб. : Ленато, 1996. — С. 589.

References

1. Arkhireeva T. V., Polevaya E. V. Motivation of fatherhood as a determinant of father's attitude to the child, *Semeynaya psikhologiya i semeynaya terapiya*. [Family Psychology and Family Therapy]. 2006, iss. 1, pp. 75–86. Available at: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/index.php?url=/notices/index/IdNotice:221506/Source:default> (accessed: 20.09.2024).
2. Borisenko Yu. V. *Stanovleniye psikhologicheskoy gotovnosti k ottsovstvu: psikhologo-pedagogicheskiiy kontekst i tekhnologii soprovozhdeniya: monogr.* [Formation of psychological readiness for fatherhood: psychological and pedagogical context and support technologies: monograph]. Kemerovo, Kuzbassvuzdat, 2020, 552 p. (In Russian).
3. Borisenko Yu. V. Procedural characteristics of parental identity in male fathers and men without children. *Ekspierimentalnaya psikhologiya*. [Experimental Psychology]. 2023, iss. 1 (16), pp. 136–151. DOI: 10.17759/exppsy.2023160108. (In Russian).
4. Bezrukova O. N., Samoylova V. A. Fatherhood and father support: trends in modern foreign research. *Monitoring*. [Monitoring]. 2020, iss. 4 (158). DOI: 10.14515/monitoring.2020.4.948. (In Russian).
5. Vygotsky L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya: monogr.* [Pedagogical psychology: monograph]. Moscow, Pedagogika, 1991, 480 p. (In Russian).
6. Kleptsov N. N., Kleptsova E. Yu. The Phenomenon of Fatherhood in Modern Society. *Chelovecheskiy kapital*. [Human Capital]. 2021, iss. 2 (146), pp. 81–89. DOI: 10.25629/HC.2021.02.07. (In Russian).
7. Kolokoltseva O. V., Belyushina I. V. The value-motivational sphere of the individual as the main regulator of life activity. *Bazis*. [Basis]. 2023, iss. 1 (13). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-motivatsionnaya-sfera-lichnosti-kak-osnovnoy-regulyator-zhiznedeyatelnosti-1> (accessed: 15.09.2024). (In Russian).
8. Ovcharova R. V. *Roditelstvo kak psikhologicheskiiy fenomen: ucheb. posobiye*. [Parenthood as a psychological phenomenon: a tutorial]. Moscow, Moscow Psychological Social Institute Publ., 2006, 496 p. (In Russian).
9. Radchenko S. I., Fedorova M. A. Analysis of the phenomenon of fatherhood in terms of theoretical development within the framework of various research spheres. *Uchenyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. "Gumanitarnyye i sotsialnyye nauki"*. [Academic notes of Orel State University. Series. "Humanities and social sciences"]. 2014, iss. 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-fenomena-ottsovstva-v-aspekte-ego-teoreticheskoy-razrabotannosti-v-ramkah-razlichnyh-nauchnyh-napravleniy> (accessed: 20.09.2024). (In Russian).

10. Shamionov R. M. *Lichnostnaya zrelost i professionalnoye samoopredeleniye v podrostkovom i yunosheskom vozraste: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk.* [Personal maturity and professional self-determination in adolescence and youth: abstract of diss. ... of Candidate of Psychology]. St. Petersburg, 1997, 19 p. (In Russian).

11. Shevchenko I. O. Evolution of scientific research on fatherhood. *Vestnik Instituta sotsiologii.* [Bulletin of the Institute of Sociology]. 2023, vol. 14, iss. 3, pp. 175–196. DOI: 10.19181/vis.2023.14.3.12. (In Russian).

12. Elkonin D. B. *Detskaya psikhologiya: ucheb. posobiye.* [Child Psychology: a textbook]. Moscow, Akademiya, 2011, 383 p. (In Russian).

13. Erikson E. Kh. *Detstvo i obshchestvo: monogr.* [Detstvo i obshchestvo: monograph]. St. Petersburg, Lenato, 1996, 589 p. (In Russian).

Информация об авторах

Алёшичева Анна Васильевна — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний России.

Соколова Елена Сергеевна — магистрант кафедры общей психологии института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Aleshicheva Anna Vasilyevna — Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of General and Educational Psychology of the Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia.

Sokolova Elena Sergeevna — Master's student of the Department of General Psychology of the Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work of the Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 13.09.2024; одобрена после рецензирования 08.10.2024; принята к публикации 15.10.2024.

The article was submitted 13.09.2024; approved after reviewing 08.10.2024; accepted for publication 15.10.2024.

Научная статья

УДК 159.942:616-051

DOI 10.37724/RSU.2024.72.4.018

Эмоциональный интеллект как ресурс выбора стратегии совладающего поведения специалистов помогающих профессий (на примере медицинских работников)

Теняева Ольга Васильевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

o.tenyaeva@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассмотрена связь между выбором стратегий совладания в неблагоприятных жизненных ситуациях и уровнем развития эмоционального интеллекта у медицинских сотрудников, деятельность которых осуществляется в сфере «человек — человек» и относится к категории «помогающих профессий». Выбор оптимальной стратегии выхода из проблемной ситуации, особенно в профессиональной деятельности, способствует ее эффективности и, что важно, обеспечивает сохранение психологического здоровья личности. При этом на выбор копинга оказывают влияние различные ресурсы личности, прежде всего психологические, обусловленные индивидуальными особенностями индивида. Одним из таких ресурсов является эмоциональный интеллект как способность индивида осознавать и понимать эмоциональные переживания — собственные и других людей. Проведенное исследование показало, что уровень развития эмоционального интеллекта большинства медицинских работников низкий, что может быть обусловлено напряжением, в том числе и эмоциональным, сопровождающим профессиональную деятельность оказания медицинской помощи и быть расценено как выработанная защитная реакция на стресс. Однако недостаточное развитие навыка осознания и понимания эмоций не позволяет медицинским работникам выбирать конструктивную стратегию совладания со стрессом в проблемных и критических ситуациях. Наиболее распространенными копинг-стратегиями являются «Дистанцирование» и «Бегство», которые позволяют снизить напряжение от стресса «здесь и сейчас», но не обеспечивают разрешения проблемы, сохраняя напряженную ситуацию.

Результаты проведенного эмпирического исследования могут быть положены в основу работы по повышению уровня эмоционального интеллекта и жизнестойкости, развитию навыка совладания со стрессом и решения проблемных ситуаций через выбор конструктивной стратегии совладания.

Ключевые слова: копинг-стратегия, совладание, выбор стратегий совладания, совладание со стрессом, совладающее поведение, медицинские работники, стресс, жизнестойкость, эмоциональный интеллект.

Для цитирования: Теняева О. В. Эмоциональный интеллект как ресурс выбора стратегии совладающего поведения специалистов помогающих профессий (на примере медицинских работников) // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4 (72). С. 166–174. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.018.

Original article

Emotional intelligence as a resource for choosing a coping strategy for specialists in caring professions (specifically medical specialists)

Olga Vasilyevna Tenyaeva

Ryazan State University named for S. A. Yesenin,

Ryazan, Russia

o.tenyaeva@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article considers the relationship between the choice of coping strategies in unfavorable life situations and the level of development of emotional intelligence in medical staff, whose activities are carried out in the sphere of “human — human” and belongs to the category of “helping professions”. The choice of the optimal strategy of getting out of a problem situation, especially in professional activity, contributes to its effectiveness and, what is important, ensures the preservation of psychological health of the individual. At the same time, the choice of coping is influenced by various personal resources, first of all, psychological ones, conditioned by individual characteristics of an individual. One of these is emotional intelligence as a person’s ability to realize and understand emotional experiences — their own and other people’s. The conducted research has shown that the level of development of emotional intelligence of the majority of medical specialists is low, which may be due to the tension (including emotional) accompanying the professional activity of providing medical care and may be regarded as an acquired protective reaction to stress. However, insufficient development of the skill of realizing and understanding emotions does not allow medical workers to choose a constructive strategy of coping with stress in problematic and critical situations. The most common coping strategies are “Distancing” and “Flight,” which reduce the stress “here and now”, but do not provide a resolution, keeping the situation tense.

The results of the conducted empirical study can be used as a basis for work on increasing the level of emotional intelligence and resilience, developing the skill of coping with stress and solving problem situations through the choice of constructive coping strategies.

Keywords: coping strategy, coping, choice of coping strategies, coping with stress, coping behavior, medical workers, stress, resilience, emotional intelligence.

For citation: Tenyaeva O. V. Emotional intelligence as a resource for choosing a coping strategy for specialists in caring professions (specifically medical specialists) // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 4 (72), pp. 166–174. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.018.

Введение. Проблема изучения совладающего поведения (копинга) стала развиваться во второй половине XX века в связи с увеличением числа стрессогенных факторов общественной жизни: усилением социальной нестабильности, возникновением негативных тенденций социального становления и развития отдельных социальных групп и общества в целом и, как следствие, увеличением количества ситуаций, приводящих к уязвимости личности. Совладающее поведение является адаптационным ресурсом — ресурсом жизнестойкости и обеспечивает индивиду возможность включаться в социальные процессы и процессы межличностного взаимодействия в условиях нестабильности жизнедеятельности современного общества без потери собственной активности и результативности. Представляя собой характерные закономерности поведения в сложных для индивида ситуациях, а также применение определенных стратегий и стилей совладания как готовности к обдуманым действиям, направленным на устранение угрозы, совладающее поведение обеспечивает преодоление стрессовых ситуаций и разрешение социальных и личностных проблем.

Важно отметить, что в современной психологической науке выделяют три подхода к определению содержания понятия совладания. Первый подход, отраженный в когнитивно-феноменологической теории совладания со стрессом, основоположниками которой являются С. Фолкман и Р. Лазарус, объясняет выбор стратегии совладания субъективной оценкой происходящих событий, а развертывание стратегии совладания включает в себя все виды взаимодействия с ситуациями, как внешнего, так и внутреннего характера — когнитивные, эмоциональные и поведенческие усилия, направленные на преодоление фрустрирующих факторов, которые воспринимаются индивидом как превышающие собственные личностные ресурсы (Folkman, Lazarus, 1998).

В основе второго подхода лежит психодинамическая теория, которая рассматривает совладание как механизм, направленный на снятие внутреннего напряжения через реализацию психологических защит, что и обеспечивает преодоление трудностей. Совладание необходимо личности для сохранения безопасности внутреннего «Я» как препятствие возможному возникновению ситуаций внутреннего конфликта и напряжения личности (Наан, 1977). Выбор защиты происходит бессознательно и обусловлен особенностями темперамента, детских переживаний, усвоенных в детстве установок. При этом для сохранения положительной самооценки происходит искажение реальности и воспринимаемой информации (Бехтер, 2017).

Диспозиционный подход рассматривает готовность к преодолению стрессодержащих ситуаций свойствами и способностями личности, то есть ее ресурсами (Крюкова, 2004). К ресурсам относятся индивидуальные особенности личности, обеспечивающие решение задач адаптации,

саморегулирования и самореализации (Леонтьев, 2016), устойчивость как удовлетворенность жизнью, саморегуляцию, включающую в себя локус контроля, самооффективность, рисковое поведение, склонность к рефлексии, оптимизм, эмоциональный интеллект и др. (Maddi, Khoshaba, 1994), мотивацию как основу готовности и стремления индивида к преодолению стресса, навыки операционных действий (Сергиенко, 2010). Взаимосвязь обозначенных ресурсов обеспечивает осуществление совладающего поведения, а их выбор и оптимальное сочетание — эффективность совладания.

Таким образом, совладающее поведение можно рассматривать как осознанное и целенаправленное поведение субъекта, способствующее преодолению стресса или стрессосодержащих факторов и соответствующее его ресурсам (Совладающее поведение: современное состояние и перспективы, 2008). При этом поведение может быть направлено как на изменение ситуации, так и на приспособление к ней, что обусловлено прогнозом последствий сложившейся ситуации, целеполаганием, готовностью к поиску новых путей преодоления или следованием привычным моделям поведения.

В отечественной психологии обращение к проблематике совладающего поведения связано с усилением интереса к изучению различных форм активности личности, актуализации проблем саморегуляции, развития такой отрасли психологической науки, как психология субъекта (Анцыферова, 1994; Нартова-Бочавер, 1997; Малиновская, 2016; Крюкова, 2005; Осницкий, 2001 и др.). Так, Е. В. Битюцкой на основе анализа научной литературы по проблеме копинга выделены критерии, функции и компоненты успешного преодоления трудных жизненных ситуаций, признаки успешного копинга (Битюцкая, 2022). Эмпирические исследования прикладного характера, направленные на изучение копинг-стратегий личности в различных сферах жизнедеятельности, ведутся по разным направлениям научного поиска. Так, Л. Э. Панкратова занималась изучением связи копинг-стратегии личности с профессиональной деформацией с целью актуализации адаптивного характера копинг-стратегий (Панкратова, 2020), А. Д. Карасев, Н. В. Олиндер рассматривали влияние адаптивного копинга на готовность к изменениям в профессиональной деятельности и организации труда (Карасев, Олиндер, 2022). Междисциплинарный характер исследований отражен в изучении взаимосвязи проактивного копинга и уровня осознанности ситуации через призму кросс-культурного анализа (Белинская, Джураева, 2021). Значимым является и исследование А. Ю. Маленовой, которая осознание человеком субъективного благополучия рассматривает как продукт и предпосылку выбора конструктивных форм совладания. Объектом данного исследования выступила учащаяся молодежь, которая, существуя в интернет-пространстве и сетевой коммуникации, в своем большинстве проявляет симптомы неблагополучия во фрустрирующих ситуациях (Маленова, Потапова, Маленов, Потапов, 2023).

Одним из психологических ресурсов личности, напрямую влияющим на качество и эффективность преодоления трудных жизненных ситуаций и, следовательно, обуславливающим выбор копинга, является эмоциональный интеллект. Так, например, проблемно-ориентированные стратегии совладания обусловлены низким уровнем негативных эмоций в стрессовой ситуации, что позволяет воспринимать стресс как контролируемый и успешно его преодолевать (Авраменко, 2016). Именно эмоции отражают связь внутреннего мира личности с поведением и окружающей действительностью через прогнозирование результата и последствий своей деятельности, понимание причин и эффектов собственного поведения и поведения других людей, управление ими. Ресурсный потенциал, необходимый для преодоления стресса, содержится в компонентах эмоционального интеллекта, способствующих социальной адаптации и повышающих продуктивность отношений (Андреева, 2015). Следовательно, использование эмоционального интеллекта как ресурса для преодоления стресса является неотъемлемым условием успешного копинга.

Важным является изучение особенностей выбора копинг-стратегий поведения представителей разных профессий, особенно в сфере «человек — человек». Профессиональная деятельность в сфере медицинского обслуживания представляет собой деятельность с повышенными производственными рисками, к которым относятся психоэмоциональное переутомление, физическое утомление, необходимость высокой концентрации внимания и др. Персонал терапевтических и поликлинических отделений, который постоянно имеет дело с большим потоком пациентов, их страданиями, болезнями, проблемами, вынужден искать способы защиты собственной психики, что часто приводит к понижению уровня эмпатии и эмоциональной вовлеченности (Роджерс, 2001).

Успешность профессиональной деятельности медицинского работника определяется его навыками межличностного взаимодействия с участниками лечебного процесса: больными, их родственниками, другими сотрудниками поликлиники. Особое значение имеют отношения, которые устанавливаются между лечащим врачом и пациентом, поскольку они становятся, кроме всего прочего, терапевтическим фактором, оказывающим влияние на результат лечения. Умение сбалансировать готовность помогать и сочувствовать пациенту и не принимать близко к сердцу страдания человека формируется у медицинских работников в процессе профессиональной деятельности ради сохранения психического здоровья и эмоциональной стабильности. Главным психологическим фактором, который может обеспечить стрессоустойчивость, является уровень зрелости личности специалиста как умение осознавать себя, принимать решения и умение брать ответственность за их последствия, делать выбор, навыки формирования гармоничных отношений с окружающими людьми, открытость изменениям и принятие жизненного опыта, как своего, так и чужого, во всем его разнообразии. Это обеспечивается уровнем развития эмоционального интеллекта, который, в свою очередь, обуславливает выбор медицинскими работниками копинга. Часто тип совладающего поведения, выбираемый медицинскими работниками, условия труда которых протекают в экстремальных условиях или в тесном контакте с больными и их семьями, тяготеет к двум крайностям. Они либо максимально дистанцируются от пациента и его заболевания, либо слишком глубоко погружаются в процессы, связанные с пациентом, и происходит полное слияние (Габдракипова, 2021).

Цель исследования — эмпирически выявить взаимосвязь выбора стратегии совладающего поведения и эмоционального интеллекта у медицинских работников.

Гипотеза исследования: уровень развития эмоционального интеллекта оказывает непосредственное влияние на выбор стратегии совладающего поведения у медицинских работников. При низком уровне эмоционального интеллекта предпочитаемыми копинг-стратегиями выступают стратегии «Дистанцирование» и «Бегство», а высокий уровень обуславливает выбор конструктивных стратегий поведения в проблемных ситуациях, таких как «Самоконтроль» и «Принятие ответственности».

Методики исследования. Для определения уровня и особенностей эмоционального интеллекта и совладающего поведения у медицинских работников были использованы следующие методики: тест-опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. В. Люсина, тест-опросник «Способы совладающего поведения» (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) Р. Лазаруса, С. Фолкмана, адаптированный Л. И. Вассерманом, Е. А. Трифоновой; тест-опросник жизнестойкости HS (Hardiness Survey) С. Мадди, адаптированный Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой.

В исследовании приняли участие медицинские работники поликлинических отделений г. Рязани. Общее количество — 134 человека, все участники исследования женщины. Возраст респондентов составил 21–68 лет. Изначально группа была разбита на подгруппы по возрасту: молодые специалисты (21–35 лет), специалисты среднего возраста (36–55 лет), специалисты старшего возраста (старше 55 лет). Но в ходе исследования не было выявлено возрастных различий особенностей эмоционального интеллекта и стратегии совладающего поведения, поэтому вычленение возрастных групп считаем несущественным для данного исследования.

В связи с отсутствием проверки данных на нормальность распределения, для определения статистической значимости различий использовался непараметрический U-критерий Манна — Уитни.

Основные результаты исследования. Наиболее выраженными копингами в соответствии с методикой «Способы совладающего поведения» Лазаруса — Фолкмана являются стратегии «Бегство» (79,1 %) и «Дистанцирования» (76,1 %). При выборе стратегии «Бегство» медицинские работники стремятся к снижению эмоционального дискомфорта «здесь и сейчас», не стараясь при этом преодолеть возникшие трудности или разрешить конфликт. Это делает стратегию «Бегство» неадаптивной, поскольку следование ей не предполагает конструктивных действий преодоления, а быстрый выход из травмирующей ситуации дает краткосрочный эффект. Стратегия «Дистанцирование» схожа с психологической защитой «рационализация», когда за счет определенных когнитивных действий снижается значимость травмирующей ситуации.

Вместе с тем медицинские работники в стрессовых ситуациях редко следуют стратегии «Конфронтация» (у 2,9 % опрошенных приверженность данной стратегии выражена на высоком уровне, у 53,7 % — на низком). Более половины сотрудников редко следуют стратегии «Положи-

тельная переоценка» (53,7 %) и «Принятие ответственности» (61,9 %). При этом примерно одна пятая медицинских сотрудников все же обращаются к стратегиям «Положительная переоценка» (18,6 %) и «Принятие ответственности» (18,6 %).

Важным для выбора стратегии совладания является уровень жизнестойкости как способность выдерживать стрессовую нагрузку. 56,7 % медицинских работников из опрошенных имеют низкий уровень жизнестойкости, то есть обладают недостаточно сформированной способностью переносить стрессовые ситуации без ущерба психическому или физическому состоянию (рис.).

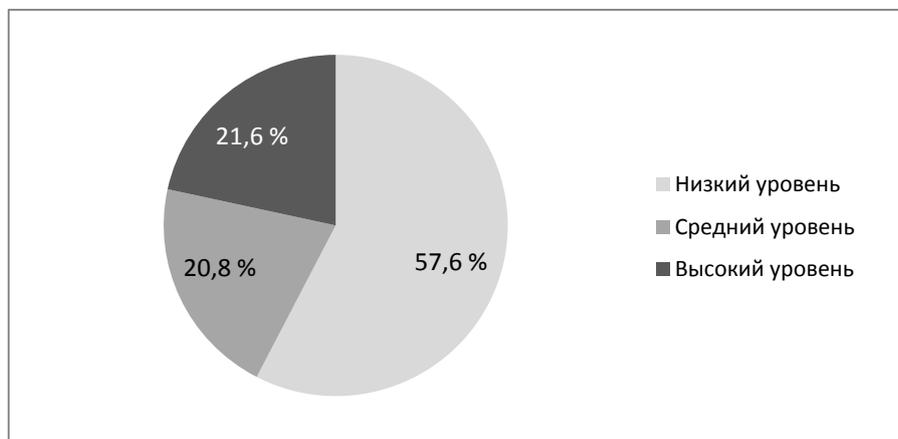


Рис. Уровень жизнестойкости медицинских работников

Сотрудники со средним уровнем жизнестойкости (20,8 %) в достаточной мере способны справляться с жизненными трудностями с незначительными затратами внутренних ресурсов. У 21,6 % испытуемых отмечается высокий уровень жизнестойкости, что свидетельствует о способности противостоять стрессу и жизненным трудностям при сохранении внутреннего равновесия.

Такие компоненты жизнестойкости, как «Контроль» и «Принятие риска» на низком уровне выражены у 59,7 % опрошенных, а «Вовлеченность» на среднем уровне выражена у трети сотрудников (35 %). Высокий уровень вовлеченности присущ только 15,6 % опрошенных. Вывод, который может быть сделан, указывает на то, что большинство сотрудников испытывают затруднения, чтобы увидеть в жизни или работе что-то хорошее, им непросто получать моральное удовлетворение от собственной деятельности.

Диагностика уровня эмоционального интеллекта (ЭИ) у медицинских работников показала, что для 78,3 % присущ низкий уровень его развития, что указывает на неумение понимать и контролировать собственное эмоциональное состояние, учитывать эмоции и переживания других людей, в различных ситуациях взаимодействия учитывать эмоциональный компонент и ориентироваться на него в том числе и при поиске решения проблемных ситуаций. Одна пятая опрошенных (21,6 %) показали высокий уровень развития ЭИ.

Необходимо рассмотрение результатов исследования эмоционального интеллекта по двум основным шкалам: межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ) и внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ). У 43,2 % опрошенных выявлен низкий уровень МЭИ, что характеризует трудности, с которыми они сталкиваются в процессе межличностного общения и трудовой деятельности при взаимодействии с коллегами и пациентами. Они затрудняются в понимании эмоциональных состояний других людей и, как следствие, не способны регулировать их эмоции. Высокий уровень МЭИ выявлен у 17,1 % медицинских работников, что указывает на умение этой группой понимать эмоции и чувства других людей, возникающие в процессе общения и взаимодействия, а также оказывать влияние на них. 40 % обладают средним уровнем межличностного эмоционального интеллекта. При этом у 50,7 % опрошенных выявлен низкий уровень ВЭИ, что указывает на трудности с распознаванием и контролем собственных эмоций, подверженность манипуляциям со стороны других людей и перспективу возникновения профессионального выгорания. У 14,1 % медицинских работников навык распознавания и управления собственным эмоциональным состоянием развит на высоком уровне, что способствует снижению стресса в ситуациях межличностного взаимодействия. 35 % присущ средний уровень внутриличностного эмоционального интеллекта.

При рассмотрении влияния эмоционального интеллекта и уровня жизнестойкости на выбор стратегии совладания были получены результаты, представленные в таблице.

Таблица

Взаимосвязи стратегий совладания, эмоционального интеллекта и жизнестойкости медицинских работников

Копинг-стратегии	Эмоциональный интеллект				Жизнестойкость		
	МЭИ	ВЭИ	Понимание эмоций	Управление эмоциями	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Конфронтация	,063	,137	,372	,398	,118	,432	,192
Дистанцирование	-,581**	-,587**	,355	-,642**	-,650**	-,584**	-,705**
Самоконтроль	,669**	,314	,568**	,671**	,148	,570**	,641**
Принятие ответственности	,720**	,683**	,666**	,747**	,382	,705**	,577**
Поиск социальной поддержки	-,403*	,407	,418	,309	,251	-,443*	-,576*
Бегство	-,740**	,387	-,619**	-,627**	,301	,302	-,615**
Планирование решения	,111	,622**	,652**	,660**	,600**	,561**	,298
Положительная переоценка	,208	,422	,547**	,642**	,308	,318	,216

Примечание: * — корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя); ** — корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Стратегия совладания «Дистанцирование» отрицательно коррелирует с уровнем межличностного эмоционального интеллекта, внутриличностного эмоционального интеллекта, шкалой управления эмоциями, а также со всеми компонентами жизнестойкости. Чем ниже уровень эмоционального интеллекта, как межличностного, так и внутриличностного, что отражается, в частности, в умении управлять своими эмоциями и эмоциями других людей, а также показатель жизнестойкости, тем чаще медицинские работники стремятся рационализировать ситуацию, отстраниться от нее при помощи когнитивных усилий.

Стратегия «Самоконтроль» как умение контролировать и изменять собственные эмоции и поведения имеет положительную корреляцию с уровнем МЭИ и такими компонентами эмоционального интеллекта, как понимание эмоций и управление эмоциями, а также с двумя компонентами жизнестойкости — «Контроль» и «Принятие риска». Чем выше уровень эмоционального интеллекта и жизнестойкости, тем чаще медицинские работники при возникновении стрессовой ситуации выбирают стратегию «Самоконтроль».

Корреляции, указывающие влияние эмоционального интеллекта на выбор копинга «Принятие ответственности», совпадают с корреляциями копинга «Самоконтроль». Это положительные связи с уровнем МЭИ и такими компонентами эмоционального интеллекта, как понимание эмоций и управление эмоциями, а также с двумя компонентами жизнестойкости — «Контроль» и «Принятие риска». При этом отмечается положительная корреляция с ВЭИ, что указывает на умение медицинских работников при столкновении с проблемой выражать субъективные переживания, потребности и побудительные мотивы, не проявлять сверхконтроля поведения, осознавать личную ответственность за выход из проблемной ситуации и ее решение.

Стратегия «Поиск социальной ответственности» имеет отрицательные корреляции с МЭИ и такими компонентами жизнестойкости, как «Контроль» и «Принятие риска». Чем ниже уровень межличностного эмоционального интеллекта и жизнестойкости, тем чаще медицинские работники стремятся найти выход из стрессовой ситуации при помощи близких им людей.

Стратегия «Бегство» отрицательно коррелирует с межличностным ЭИ, пониманием и управлением своих и чужих эмоций, с компонентом жизнестойкости «Принятие риска». Чем ниже уровень развития ЭИ, тем чаще медицинский персонал прибегает к использованию стратегии избегания стрессовых ситуации: отрицание проблемы, уход в фантазирование, неоправданные ожидания.

Стратегия «Планирование решения» имеет положительную корреляцию с такими компонентами эмоционального интеллекта, как ВЭИ, понимание и управление своих и чужих эмоций, а также с двумя компонентами жизнестойкости — «Вовлеченность» и «Контроль». Чем выше уровень эмоционального интеллекта и жизнестойкости, тем чаще при преодолении проблем медицинские работники опираются на целенаправленный анализ ситуации и альтернативные варианты поведения, самостоятельно вырабатывая стратегии разрешения возникших трудностей, а при планировании своих действий учитывают объективные условия на основе собственного предыдущего опыта и имеющиеся ресурсы.

Стратегия «Положительная переоценка» положительно коррелирует с компонентами ЭИ «Понимание эмоций» и «Управление эмоциями». Выбор данной стратегии свойственен медицинским работникам с высоким уровнем эмоционального интеллекта, что обусловлено их эмоциональной осведомленностью. Она выступает основой способности переосмысления проблемной ситуации и принятия пережитых событий как жизненного опыта, на который можно опираться в дальнейшем.

Выводы и перспективы исследований. Уровень развития эмоционального интеллекта оказывает значительное влияние на выбор конструктивной стратегии выхода из стрессовой для медицинских сотрудников ситуации. Высокий уровень развития ЭИ обуславливает выбор адаптивных стратегий совладания «Самоконтроль», «Принятие ответственности» и «Планирование решений», в то время как низкий уровень развития ЭИ обуславливает выбор стратегий «Дистанцирование» и/или «Бегство», что снижает эмоциональный дискомфорт в ситуации напряжения, но при этом не ведет к разрешению конфликта или уменьшению воздействия стрессосодержащих факторов. Данные стратегии в контексте профессиональной деятельности сотрудников помогающих профессий, в частности медицинских работников, являются неадаптивными, поскольку не позволяют конструктивному преодолению проблемной ситуации.

Полученные результаты определяют значимость дальнейшей разработки данной проблемы, поскольку деятельность представителей помогающих профессий, в особенности осуществляющих свою деятельность в сфере медицины, предполагает большое количество стрессосодержащих ситуаций, конструктивное разрешение которых будет способствовать как повышению эффективности выполнения профессиональной деятельности сотрудников, так и сохранению их психологического здоровья.

Список источников

1. Авраменко Н. Н. Роль рефлексивных процессов в выборе стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями у студентов // Вестник Костромского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». — 2016. — № 3. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-refleksivnyh-protsessov-v-vybore-strategiy-sovladaniya-s-trudnymi-zhiznennymi-situatsiyami-u-studentov> (дата обращения: 20.09.2024).
2. Андреева И. Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. — 2015. — № 5. — С. 83–95.
3. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. — 1994. — № 1. — С. 3–16.
4. Белинская Е. П., Джураева М. Р. Взаимосвязь проактивного совладания с трудными жизненными ситуациями и уровня осознанности: кросс-культурный анализ // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. «Психология». — 2021. — Т. 11, вып. 1. — С. 48–62.
5. Бехтер А. А. Ресурсы совладающего поведения специалиста : моногр. — Хабаровск : Тихоокеан. гос. ун-т, 2017. — 180 с.
6. Битюцкая Е. В. Успешность копинга // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2022. — Т. 19, № 1. — С. 382–404.
7. Габдракипова Л. Р. Профессиональный стресс среди медицинских работников // Вестник магистратуры. — 2021. — № 11-3 (122). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-stress-sredi-meditsinskih-rabotnikov> (дата обращения: 22.09.2024).
8. Карасев А. Д., Олиндер Н. В. Теоретические и практические аспекты выявления взаимосвязи копинг-стратегий и готовности к изменениям // Молодежная наука: тенденции развития. — 2022. — № 2. — С. 11–19.
9. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения : моногр. — Кострома : Авантитул, 2004. — 256 с.
10. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Кострома, 2005. — 46 с.
11. Маленова А. Ю., Потапова Ю. В., Маленов А. А., Потапов А. К. Человек совладающий, или копинг-благополучие цифрового поколения // Человек. — 2023. — Т. 34, № 4. — С. 112–127.

12. Малиновская Е. Л. Совладающее поведение как предмет исследования психологии личности // Вестник УРАО. — 2016. — № 2. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovladayuschee-povedenie-kak-predmet-issledovaniya-psihologii-lichnosti> (дата обращения: 07.09.2024).
13. Нартова-Бочавер С. К. “Coping behavior” в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. — 1997. — № 5. — С. 20–30.
14. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // СИДЖ. — 2016. — № 62. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/samoregulyatsiya-resursy-i-lichnostnyu-potentsial> (дата обращения: 17.09.2024).
15. Одинцова М. А., Лубовский Д. В., Кузьмина Е. И. Психологические ресурсы личности при проживании жизненных ситуаций разной степени неопределенности // Социальная психология и общество. — 2023. — Т. 14, № 4. — С. 156–177.
16. Осницкий А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2001. — 47 с.
17. Панкратова Л. Э., Заглодина Т. А. Копинг-стратегии в профилактике профессиональных деформаций социальных работников // Инсайт. — 2020. — № 1 (1). — С. 113–123.
18. Роджерс К. Становление личности: взгляд на психотерапию. — М. : Эксмо-Пресс, 2001. — 416 с.
19. Сергиенко Е. А. Контроль поведения как субъективная реальность. — М. : Ин-т психологии, 2010. — 350 с.
20. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы // под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. — М. : Ин-т психологии РАН, 2008. — 474 с.
21. Folkman S., Lazarus R. S. Coping as a Mediator of Emotion // Journal of Personal and Social Psychology. — 1998. — Vol. 54. — Pp. 466–475.
22. Naan N. Coping and defending. — N. Y., 1977. — 241 p.
23. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and mental health // Journal of Personality Assessment. — 1994. — Vol. 63, N 2. — Pp. 265–274.

References

1. Avramenko N. N. The role of reflexive processes in the choice of strategies for coping with difficult life situations among students. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. «Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*. [Bulletin of Kostroma State University. Series “Pedagogy. Psychology. Sociokinetics”]. 2016, iss. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-refleksivnyh-protssosov-v-vybore-strategiy-sovladaniya-s-trudnymi-zhiznennymi-situatsiyami-u-studentov> (accessed: 20.09.2024). (In Russian).
2. Andreeva I. N. On the formation of the concept of “emotional intelligence”. *Voprosy psikhologii*. [Issues of Psychology]. 2015, iss. 5, pp. 83–95. (In Russian).
3. Antsyferova L. I. Personality in difficult life conditions: reconsideration, transformation of situations and psychological defense. *Psikhologicheskij zhurnal*. [Psychological journal]. 1994, iss. 1, pp. 3–16. (In Russian).
4. Belinskaya E. P., Dzhuraeva M. R. The relationship between proactive coping with difficult life situations and the level of awareness: a cross-cultural analysis. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. “Psikhologiya”*. [Bulletin of St. Petersburg University. Series “Psychology”]. 2021, vol. 11, iss. 1, pp. 48–62. (In Russian).
5. Bekhter A. A. *Resursy sovladayushchego povedeniya spetsialista: monogr.* [Resources of coping behavior of a specialist: monograph]. Khabarovsk, Pacific State University Publ., 2017, 180 p. (In Russian).
6. Bityutskaya E. V. Success of coping. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*. [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]. 2022, vol. 19, iss. 1, pp. 382–404. (In Russian).
7. Gabdrakipova L. R. Professional stress among medical workers. *Vestnik magistratury*. [Bulletin of Magistracy]. 2021, iss. 11-3 (122). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-stress-sredimeditsinskih-rabotnikov> (accessed: 22.09.2024). (In Russian).
8. Karasev A. D., Olinder N. V. Theoretical and practical aspects of identifying the relationship between coping strategies and readiness for change. *Molodezhnaya nauka: tendentsii razvitiya*. [Youth science: development trends]. 2022, iss. 2, pp. 11–19. (In Russian).
9. Kryukova T. L. *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya: monogr.* [Psychology of coping behavior: monograph]. Kostroma, Avantitul, 2004, 256 p. (In Russian).
10. Kryukova T. L. *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya v raznyye periody zhizni: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk*. [Psychology of coping behavior in different periods of life: abstract of diss. ... of Doctor of Psychology]. Kostroma, 2005, 46 p. (In Russian).
11. Malenova A. Yu., Potapova Yu. V., Malenov A. A., Potapov A. K. A coping person, or coping well-being for the digital generation. *Chelovek*. [Man]. 2023, vol. 34, iss. 4, pp. 112–127. (In Russian).
12. Malinovskaya E. L. Coping behavior as a subject of personality psychology research. *Vestnik URAO*. [Bulletin of URAO]. 2016, iss. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovladayuschee-povedenie-kak-predmet-issledovaniya-psihologii-lichnosti> (accessed: 07.09.2024). (In Russian).
13. Nartova-Bochaver S. K. “Coping behavior” in the system of concepts of personality psychology. *Psikhologicheskij zhurnal*. [Psychological journal]. 1997, iss. 5, pp. 20–30.

14. Leontiev D. A. Self-regulation, resources and personal potential. *SPZh*. [SPZh]. 2016, iss. 62. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoregulyatsiya-resursy-i-lichnostnyy-potentsial> (accessed: 17.09.2024). (In Russian).
15. Odintsova M. A., Lubovsky D. V., Kuzmina E. I. Psychological resources of the individual when living through life situations of varying degrees of uncertainty. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*. [Social Psychology and Society]. 2023, vol. 14, iss. 4, pp. 156–177. (In Russian).
16. Osnitsky A. K. *Struktura, sodержaniye i funktsii regulyatornogo opyta cheloveka: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk*. [Structure, content and functions of human regulatory experience: abstract of diss. ... of Doctor of Psychology]. Moscow, 2001, 47 p. (In Russian).
17. Pankratova L.E., Zaglodina T.A. Coping strategies in the prevention of professional deformations of social workers. *Insayt*. [Insight]. 2020, iss. 1 (1), pp. 113–123. (In Russian).
18. Rogers K. *Stanovleniye lichnosti: vzglyad na psikhoterapiyu*. [Formation of personality: a look at psychotherapy]. Moscow, Eksmo-Press, 2001, 416 p. (In Russian).
19. Sergienko E. A. *Kontrol povedeniya kak subyektivnaya realnost*. [Behavior control as subjective reality]. Moscow, Institute of Psychology Publ., 2010, 350 p. (In Russian).
20. *Sovladayushcheye povedeniye: sovremennoye sostoyaniye i perspektivy*. Pod red. A. L. Zhuravleva, T. L. Kryukovoy, Ye. A. Sergiyenko. [Coping behavior: current state and prospects. Edited by A. L. Zhuravlev, T. L. Kryukova, E. A. Sergienko]. Moscow, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 2008, 474 p. (In Russian).
21. Folkman S., Lazarus R. S. Coping as a Mediator of Emotion. *Journal of Personal and Social Psychology*. 1998, vol. 54, pp. 466–475.
22. Haan N. *Coping and defending*. N. Y., 1977, 241 p.
23. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*. 1994, vol. 63, iss. 2, pp. 265–274.

Информация об авторе

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

Information about the author

Tenyaeva Olga Vasilyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, associate professor of the Department of personality psychology, special psychology and correctional pedagogy at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 22.09.2024; одобрена после рецензирования 10.10.2024; принята к публикации 12.10.2024.

The article was submitted 22.09.2024; approved after reviewing 10.10.2024; accepted for publication 12.10.2024.

Информация для авторов

Условия приема и публикации научных статей

1. Научные статьи (формат А4, межстрочный интервал 1,5, гарнитура Times New Roman, размер шрифта (кегель) 14) направляются в редколлегию журнала по электронной почте на следующие адреса: ppsjournal@365.rsu.edu.ru.

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, Богдановой Е. С.

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 высылаются электронный макет журнала, подготовленный к отправке в НЭБ (РИНЦ). Желаящие приобрести печатный экземпляр могут заблаговременно оформить подписку на соответствующий квартал и приобрести журнал по цене, указанной в Объединенном каталоге «Пресса России» (индекс — 55172).

14. Авторские гонорары не выплачиваются.

15. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал.

Требования к оформлению статей

1. *Научный аппарат статьи* состоит из индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор), DOI (Digital Object Identifier), аннотации, ключевых слов, текста статьи и списка источников.

2. На первом и втором листах приводятся УДК, DOI, название статьи, ФИО автора/ов (полностью), место работы (или учебы), город, страна, электронный адрес, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

3. *Название статьи* дается строчными буквами (заглавные используются только по мере необходимости) полужирным шрифтом без аббревиатур и сокращений.

4. *Аннотация* (без аббревиатур и сокращений) должна иметь *объем 150–300 слов и повторять структуру статьи*, то есть отражать актуальность проблемы, цель, методы, гипотезу исследования, его новизну, теоретическую и практическую значимость, основные результаты, полученные автором, выводы и перспективы дальнейших исследований (без выделения этих структурных компонентов).

Язык аннотации должен быть предельно простым и понятным для широкого круга специалистов.

Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: <http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf>.

5. *Ключевые слова* даются без использования любых аббревиатур и сокращений и *разделяются запятой*.

Минимальный объем ключевых слов — 10; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов.

6. *Текст статьи* печатается с использованием шрифта Times New Roman (размер шрифта — 14, интервал — 1,5). Параметры страницы: верхнее поле — 20 мм, нижнее — 20 мм, правое — 20 мм, левое — 30 мм. Абзацный отступ — 1,25 см.

7. Номера страниц проставляются в центре нижнего колонтитула.

8. Рекомендуемый объем статьи — 0,5–1,0 авт. л. (от 20 до 30 тыс. знаков или 12–24 листов, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список литературы на русском и английском языках).

9. Статьи должны быть четко структурированы и содержать следующие *разделы: введение* (с обоснованием актуальности и кратким анализом содержания проблемы); *цель; гипотезы; методики исследования; обсуждение основных результатов*, полученных автором; *выводы и перспективы дальнейших исследований*, которые необходимо выделить в тексте жирным курсивом).

10. В статье обязательны *внутритекстовые ссылки* на все источники, использованные автором. Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», а также рекомендациями Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартом APA (American Psychological Association), который принято использовать при подготовке рукописей научных статей психологической тематики.

Внутритекстовая ссылка заключается в *круглые скобки* и содержит сведения об *авторе, годе публикации* рассматриваемого или упоминаемого в тексте статьи источника, например **(Иванов, 2019)**, а при цитировании — обязательно указывается страница/ы цитаты, например **(Иванов, 2019, с. 7–8)**. Если имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «...» (с. 7–8)**.

11. Заимствования без ссылок запрещаются.

12. Ссылки на Википедию не допускаются.

13. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *дату обращения в формате* (дата обращения: 10.12.2018).

14. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки: (табл. 1) или (рис. 1)*.

15. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется отдельно) и название.

16. Название таблиц дается *над* ними. В них и в самих таблицах *не допускаются сокращения слов*.

17. Названия рисунков (также без сокращений) располагаются *под* ними. Например, *Рис. 1*. Название (шрифт Times New Roman, кегль 12).

18. Условные обозначения, поясняющие символы рисунка, помещаются на строке ниже и обозначаются как *Примечание*:

19. Рисунки должны быть качественными, четкими, в форматах TIFF, JPEG или PNG, с разрешением не менее 150–300 точек/дюйм в реальном размере.

20. После статьи помещается **Список источников** на русском языке.

21. Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

22. Источники в списке литературы размещаются в алфавитном порядке. Источники с одинаковыми авторами располагаются по году публикации, начиная с самого раннего. Если один и тот же автор включен и как единственный, и вместе с соавторами, сначала следует разместить те работы, в которых он заявлен как единственный автор. При совпадении первых авторов нескольких публикаций их размещают в зависимости от фамилии второго автора; если совпадают и они, — то третьего и т. д.

23. В начале библиографического описания источника идет фамилия автора, потом его инициалы (между инициалами ставится пробел). Например, **Выготский Л. С.**

24. После ФИО автора указывается название источника; место (город) издания, издательство, год, страницы (например, для монографий: **256 с.**, а для статей в журналах или сборниках: **С. 23–35**).

25. Недопустимо сокращать название статьи, книги, журнала, кроме тех случаев, когда сокращение имеется в предписанном источнике информации.

26. В периодических или продолжающихся изданиях следует указывать текущий номер и (в скобках) валовой, то есть номер с момента основания издания.

27. В списке источников рекомендуется привести *не менее 10* наименований, среди которых должно быть *не менее 30 % работ, опубликованных за последние 5–10 лет*, и источники иностранных авторов.

28. Доля самоцитирования в одной публикации по существующим нормам научной этики не должна в среднем превышать 25 %. Самоцитирование оправдано, если оно вызвано необходимостью изложения, доказательства или обоснования своих научных идей, если нет других источников информации или работа проведена на основе или в продолжение цитируемых исследований. Цитаты на свои работы должны быть оформлены в соответствии правилами и не быть избыточными.

29. Во всех случаях, когда у цитируемого материала есть цифровой идентификатор (DOI), он указывается в конце библиографической ссылки, а электронный адрес опускается. Проверять наличие DOI статьи следует на сайте <http://search.crossref.org/> или <https://www.citethisforme.com>, введя в поисковую строку название статьи на английском языке.

30. Список использованных источников на латинице (**References**) составляется в порядке, полностью идентичном русскоязычному варианту. Перевод русского текста на латиницу производится с помощью автоматического транслитератора <http://ru.translit.net/?account=bsi> (Формат BSI). В транслитерации научных статей перевод названия статьи на английский язык дается в квадратных скобках, а в конце описания в круглых скобках обязательно указывается язык, на котором опубликован включенный в список источник (In Russian, In English, In Norwegian, In Chinese, etc.).

31. После списка источников приводится **Информация об авторе (авторах)** на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество (даются полностью и жирным шрифтом; ученая степень, звание, должность и место работы с точным, официальным названием кафедры и вуза, например: кафедра психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина); информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз); правительственные и другие звания, относящиеся к профессии (например, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации), а также почтовый адрес с индексом, мобильный телефон, которые используются для связи редакции с авторами и не публикуются в журнале.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» — 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2024

№ 4 (72)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Богданова Елена Святославовна

Редактор *К. А. Красовская*
Художник-дизайнер *А. С. Байков*
Технический редактор *Н. В. Кулешова*
Переводчик *В. А. Рогатин*

Дата выхода в свет 19.12.2024. Цена свободная.
Заказ № 157. Гарнитура Times New Roman, Calibri.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 20,69. Уч.-изд. л. 17,4. 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