

ISSN 2075-3500

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

№ 1 (73)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2025

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. Г. 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», 2025

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ

Богданова Е. С.

К 80-летию ПОБЕДЫ: готовится тематический номер журнала
«Психолого-педагогический поиск» 7

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Донина И. А., Воднева С. Н., Егорова Н. Ю.

Корпоративное обучение как современная модель
формирования цифровой компетентности педагога 9

Шилин А. С.

Перспективы технологий искусственного интеллекта в образовании:
цель и средство 23

Щетинина Н. П.

Проблема осуществления трудовой подготовки и политехнического образования
в общеобразовательных школах Рязанского края
во второй половине 1950-х годов 35

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александрова А. Н.

Переосмысление исследовательского подхода в рамках формирования
университетов третьего поколения 43

Волков А. Н., Козицын А. Л., Кондратьев В. В.

Системный анализ возможностей информационных технологий,
интегрируемых в процесс обучения по дисциплине
«Служебно-прикладная физическая подготовка» 52

Майер А. А.

Концепция курса «Моя семья»: приобщение подрастающего поколения
к традиционным ценностям семьи и брака 62

Пуденко Т. И., Шестакова О. А., Руднева А. А.

Повышение компетентности педагогов в решении актуальных задач воспитания:
концептуальный подход и базовая модель профессионального развития 71

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Меньшиков П. В.

Проблема мотивации русскоязычных к изучению языков славянской группы 81

Семина Е. В., Посыпанова О. С.

Копинг-стратегии подростков-сирот и подростков,
оставшихся без попечения родителей 92

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Гераськина М. Г. Социально-психологическая характеристика ответственности подростков с девиантным поведением	104
Голубь О. В., Тимофеева Т. С., Байкалова Д. П. Особенности самоотношения подростков, склонных к зависимости от социальных сетей	116
Малеева С. Ю., Васильева В. Э., Самарина Э. В., Лукова М. С., Луцкая П. В. Социально-психологические и психолингвистические аспекты адаптации студентов в пространстве вуза	127

ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Буравлева Н. А. Динамика психологических характеристик личности педагогов, участвующих в инновационной деятельности	139
Медведева Е. Ю., Ольхина Е. А., Уромова С. Е. Анализ симптомов эмоционального выгорания педагогов специального образования	147
Информация для авторов	159

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

Bogdanova E. S.

Dedicated to the 80th anniversary of our VICTORY: we are preparing a thematic issue of the “Psychological and Pedagogical Search” journal 7

THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Donina I. A., Vodneva S. N., Yegorova N. Yu.

Corporate training as a modern model for developing teachers’ digital competences..... 9

Shilin A. S.

Prospects of AI technologies in education: goal and means..... 23

Shchetinina N. P.

Implementation of labor training and polytechnic education in secondary schools of Ryazan Region in the second half of the 1950s 35

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION

Aleksandrova A. N.

Reconsidering the research approach within the framework of the formation of university courses for students in University 3.0 43

Volkov A. N., Kozitsyn A. L., Kondratyev V. V.

System analysis of the possibilities of information technologies integrated into the process of training in the discipline “Applied Physical Training” 52

Mayer A. A.

Concept of the discipline “My Family”: introducing the younger generation to traditional values of family and marriage..... 62

Pudenko T. I., Shestakova O. A., Rudneva A. A.

Improving teachers’ competence in addressing current educational issues: a conceptual approach and a basic model of professional development 71

RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

Menshikov P. V.

Motivation of native Russian speakers to study other Slavic languages 81

Semina E. V., Posypanova O. S.

Coping strategies for teenager orphans and children left without parental care 92

MODERN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Geraskina M. G. Social and psychological features of responsibility in adolescents with deviant behavior	104
Golub O. V., Timofeeva T. S., Baykalova D. P. Specifics of self-awareness in adolescents prone to addiction to social networks	116
Maleeva S. Yu., Vasilyeva V. E., Samarina E. V., Lukova M. S., Lutskaya P. V. Socio-psychological and psycholinguistic aspects of students' adaptation in higher education institution	127

INVESTIGATING PEOPLE AS SUBJECT OF LIFE AND WORK

Buravleva N. A. Dynamics of psychological characteristics of teachers involved in innovative activities.....	139
Medvedeva E. Yu., Olkhina E. A., Uromova S. E. Analyzing symptoms of emotional burnout in special education teachers	147
Information for authors	159

К читателю

Богданова Е. С.

**К 80-летию ПОБЕДЫ:
готовится тематический номер журнала
«Психолого-педагогический поиск»****Уважаемые авторы и читатели
журнала «Психолого-педагогический поиск»!**

Указом Президента Российской Федерации Владимира Владимировича Путина от 16 января 2025 года № 28 «О проведении в Российской Федерации Года защитника Отечества», в целях сохранения исторической памяти, в ознаменование 80-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов, в благодарность ветеранам и признавая подвиг участников специальной военной операции, **2025 год объявлен Годом защитника Отечества.**

Традиция посвящения года ценностям, отражающимся в сознании россиян, возникла в 2008 году, и в памяти народа запечатлены Год молодежи (2009), учителя (2010), экологии (2017), семьи (2024) и др. Отметим: такие посвящения значимы тем, что привлекают внимание к важным для нации феноменам и явлениям, формируют ценностное отношение к ним, помогают задуматься об их роли и месте в жизни народа, в общественном сознании. Тематика года влияет на просветительские события и на календарь воспитательных мероприятий учебных заведений: проходят выставки, дискуссии, научные конференции.

Посвящение 2025 года защитникам Отечества, которые ранее и сейчас охраняли и охраняют безопасность нашей Родины, ее ценности, свободу, культуру и образ жизни, неслучайно.

С одной стороны, нынешний год юбилейный: страна и зарубежные братья по оружию отмечают 80-летие Победы в Великой Отечественной войне — годовщину славного свершения и беспримерного подвига всего советского народа. Движение колеса истории все дальше уводит россиян от даты 9 мая 1945 года, и для новых поколений события тех дней становятся давним прошлым. Однако пережитое предками, на их могучих плечах выдержанное не подлежит забвению. Поэтому внимание граждан России приковано к юбилейной дате.

С другой стороны, обстановка в мире крайне неспокойна. Тысячи россиян ведут борьбу с нацизмом, отстаивают ценности Русского мира в зоне специальной военной операции. Их мужество, отвага, стойкость заслуживают глубочайшего уважения. Посвящение этого года — малая часть признания, оказанного страной героям прошлых эпох и настоящего времени.

Номер 3 (75) за 2025 год журнала «Психолого-педагогический поиск» будет посвящен Году защитника Отечества и 80-летию Победы в Великой Отечественной войне. Ожидается, что будут опубликованы материалы о патриотизме, воинской доблести, защите Отечества и защитниках, рассмотренные в русле психолого-педагогических исследований.

Предлагаем докторам и кандидатам наук опубликовать статьи в тематическом номере журнала по следующим направлениям:

- школы, вуз, педагоги и образование СССР в годы Великой Отечественной войны;
- нацизм в аспекте социально-психологических исследований: феномен, психологическая природа, противостояние;
- формирование ценностного отношения современной молодежи к исторической победе в Великой Отечественной войне;
- эхо войны в сознании современников: воспитательная роль темы войны в искусстве;
- патриотизм и воинская доблесть как предмет психолого-педагогических исследований;
- психологическая поддержка участников боевых действий, членов их семей, вынужденных переселенцев;
- переживание кризисных ситуаций военного времени;

Прием статей осуществляется до 1 июня 2025 года через сайт журнала «Психолого-педагогический поиск», где указана контактная информация.

Требования к публикации остаются теми же, что и в других номерах журнала, однако обращаем внимание потенциальных авторов на то, что современные публикационные практики строятся на основе более тщательного оформления метаанных и структурирования статьи.

Укажем некоторые рекомендации в дополнение к тем, которые доступны на сайте журнала.

Общий объем присылаемых в редакцию материалов должен составлять около 35000–40000 знаков. Список источников — от 18 наименований, при этом рекомендуется цитировать статьи из журналов, включенных в ядро РИНЦ.

Структуру аннотации следует выдерживать в следующем виде: актуальность темы исследования — степень изученности — дефициты — цель исследования — задачи — гипотеза — методы — основные результаты — значимость для науки и практики — перспективы исследования. Эти микротемы нужно излагать кратко.

Ключевые слова и словосочетания включают 10 наименований.

Структура статьи оформляется по IMRaD (модель, учитывающая критерии академической грамотности и включающая в себя определенные структурно-содержательные элементы) и включает следующие разделы:

1. **Введение (Introduction).** Дается обзор темы исследования (степень изученности), формулируются цель, задачи, исследовательский вопрос или гипотеза, излагается значение и обоснование исследования.

2. **Материалы и методы (Materials and Methods).** Описываются теоретические и эмпирические методы исследования.

3. **Результаты (Results).** В ясной и краткой форме излагаются данные (можно использовать формат таблицы, рисунка), полученные в ходе исследования.

4. **Обсуждение (Discussion).** Полученные результаты интерпретируются, соотносятся с исследовательским вопросом или гипотезой исследования и рассматриваются в контексте существующих знаний, дается анализ полученных результатов, обсуждаются их последствия, рассматриваются ограничения и недостатки исследования.

5. **Выводы и перспективы исследования.** Закрепляются основные выводы, которые характеризуются самостоятельностью и новизной. Отмечаются перспективы исследования.

Статьи в тематическом номере, как и предусмотрено редакционной политикой, будут проходить рецензирование. Учитывая высокий научный статус ожидаемых авторов, заявляем, что для публикации материалов, среди авторов которых есть доктора психологических или педагогических наук с индексом Хирша более 10, будет достаточно одной рецензии.

К сожалению, объем каждого выпуска ограничен, и, возможно, журнал будет не в состоянии разместить все присланные материалы в одном тематическом номере. В этом случае и при условии соответствия статьи выдвигаемым редколлегией требованиям журнал берет на себя обязательство опубликовать материалы в одном из следующих выпусков.

В заключение отметим, что материалы, опубликованные в тематическом номере 3 (75) журнала «Психолого-педагогический поиск», будут полезны всем тем, кто занимается научным исследованием обозначенных выше проблем или ведет практическую деятельность, связанную с воспитанием патриотов, с поддержкой защитников Отечества, членов их семей, кто отстаивает российские традиционные духовно-нравственные ценности.

Желаем всем авторам, рецензентам и читателям мира, благоденствия и продуктивных научных поисков!



Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 9–22.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 1 (73), pp. 9–22.

Научная статья
УДК 371.14
DOI 10.37724/RSU.2025.73.1.001

Корпоративное обучение как современная модель формирования цифровой компетентности педагога

Донина Ирина Александровна

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

Воднева Светлана Николаевна

Псковский государственный университет
Псков, Россия
wodnewa@yandex.ru

Егорова Надежда Юрьевна

Школа № 37
Великий Новгород, Россия
egorova13n@yandex.ru

Аннотация. С внедрением цифровизации во все сферы жизни усиливаются требования к овладению цифровыми компетенциями современного педагога. В статье представлены содержание групп профессиональных компетенций современного учителя, включая структурные компоненты цифровой компетентности педагога. В ходе исследования было выявлено, что цифровая компетентность становится ключевым профессионально значимым качеством современного педагога. Это предполагает уверенное владение современными информационными технологиями, а также гибкое, дидактически обоснованное встраивание их в образовательный процесс с целью повышения его эффективности. Авторами было проведено исследование, целью которого являлось выявление текущего уровня сформированности цифровых компетенций школьных учителей. Всего в исследовании приняли участие 89 педагогов четырех школ Пскова и Великого Новгорода со стажем работы от 3 до 25 лет. Выборка включала как молодых специалистов, так и опытных учителей, что обеспечило репрезентативность полученных данных. В качестве диагностического инструмента использовалась авторская анкета «Цифровые компетенции современного педагога». Полученные данные побудили авторов к поиску эффективной модели формирования цифровых компетенций педагогов. Такой моделью может стать корпоративное обучение.

Ключевые слова: современный учитель, профессиональная деятельность учителя, цифровая компетентность педагога, цифровая среда, профессиональный стандарт педагога, расширение функций педагога, информационная грамотность, корпоративное обучение, самооценка.

Для цитирования: Донина И. А., Воднева С. Н., Егорова Н. Ю. Корпоративное обучение как современная модель формирования цифровой компетентности педагога // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 9–22. DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.001.

Original article

Corporate training as a modern model for developing teachers' digital competences

Irina Aleksandrovna Donina

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

Svetlana Nikolaevna Vodneva

Pskov State University
Pskov, Russia
wodnewa@yandex.ru

Nadezhda Yuryevna Yegorova

School No. 37
Veliky Novgorod, Russia
egorova13n@yandex.ru

Abstract. As digitalization enters all spheres of our life, teachers have to meet many requirements for mastering digital competencies. The article presents the groups of professional competencies useful for a modern teacher, as well as their structural components. The study reveals that digital competence is becoming the key professional quality of a teacher. This implies professional use of modern information technologies, as well as flexible and didactically considered integration of such technologies in the educational process in order to improve its effectiveness. The authors have conducted a study aimed at identifying the current level of digital competencies in secondary school teachers. The study involved a total of 89 teachers from four schools in the cities of Pskov and Veliky Novgorod, with teaching experience from 3 to 25 years. The contingent included both young specialists and experienced teachers, which ensured the representativeness of the data obtained. The authors developed a questionnaire “Digital competencies of a modern teacher” as a diagnostic tool. The results obtained helped the authors to search for an effective model for formation of digital competencies in school teachers. Among such models, we single out corporate training.

Keywords: modern teacher, professional activity of a teacher, digital competence of a teacher, digital environment, professional standard of a teacher, expansion of a teacher's functions, information literacy, corporate training, self-assessment.

For citation: Donina I. A., Vodneva S. N., Yegorova N. Yu. Corporate training as a modern model for developing teachers' digital competences // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 1 (73), pp. 9–22. (In Russian). DOI: 10.37724/R SU.2025.73.1.001.

Введение. С внедрением цифровизации во все сферы жизни усиливаются требования, предъявляемые к современному учителю. Сегодня он должен не просто владеть навыками пользования компьютером, но и активно внедрять информационные технологии в учебный процесс, уметь вести коммуникацию с другими субъектами образовательного процесса, проектировать образовательные программы в цифровой среде, выстраивать индивидуальные образовательные траектории учащихся средствами ИКТ, то есть обладать определенным уровнем цифровой грамотности, обладать цифровой компетентностью. Вместе с тем наблюдения показывают, что сегодня многие учителя испытывают серьезные трудности в решении этих задач. Традиционная система подготовки, повышения квалификации работающих педагогов часто не успевает оперативно реагировать на реальные запросы общества. Необходимы новые, более гибкие и адресные форматы развития цифровых компетенций педагога.

Сегодня востребован педагог, который способен сам моделировать в цифровой среде и формировать у своих воспитанников так называемые компетенции 4К (креативность, критическое мышление, кооперация, коммуникация). Однако многие педагоги недооценивают возможности цифровых ресурсов, используя их часто только как дополнительный, иллюстративный материал.

Целью исследования стало изучение и анализ текущего уровня владения цифровыми компетенциями школьных педагогов и поиск эффективной модели формирования их цифровой компетентности.

Гипотеза исследования: корпоративная модель обучения является продуктивной для формирования цифровой компетентности педагога.

Основные результаты исследования. В 2013 году утвержденный профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» включает и описывает ключевые понятия «компетенция» и «компетентность» (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», 2013).

А. В. Хуторской трактует понятие «компетенция» как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знания, умения, навыки, способы деятельности), определяемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним (Хуторской, 2003, с. 60).

И. А. Зимняя описывает понятие «компетентность» как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Это интегративное качество личности, которое формируется в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, которые составляют сущность профессиональной деятельности (Зимняя, 2003).

Стандарт выделяет среди всех профессиональных компетенций ключевые (метапредметные) и предметные. Ключевые компетенции относятся к общему содержанию образования и необходимы для всех педагогов. Предметные компетенции отражают специфику конкретной сферы профессиональной деятельности.

Анализ Профессионального стандарта педагога и других нормативных документов, регламентирующих деятельность педагога, позволяет выделить в структуре педагогической деятельности учителя основные группы профессиональных компетенций (рис. 1).

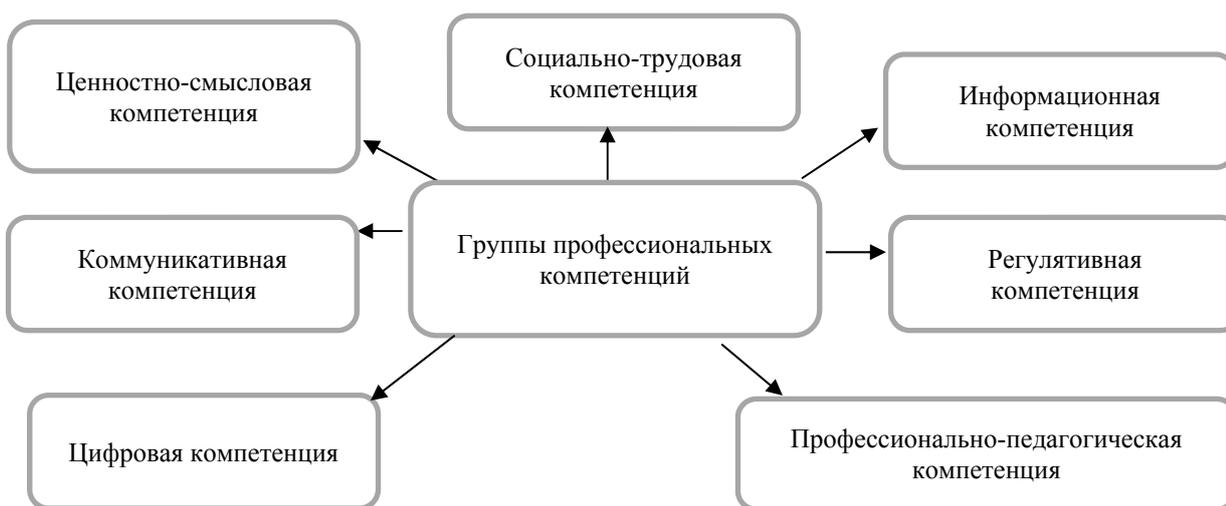


Рис. 1. Структура компетенций педагогической деятельности учителя

Смысловое наполнение каждой группы профессиональных компетенций представлено в таблице 1.

Виды профессиональных компетенций

№ п/п	Профессиональные компетенции	Описание	Автор
1	Ценностно-смысловая компетенция	Компетенция, связанная с мировоззрением и ценностными ориентирами педагога. Отражает способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, Умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения	А. В. Хуторской (2003)
2	Социально-трудовая компетенция	Владение знанием и опытом в гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), области семейных отношений и обязанностей, вопросах экономики и права, профессиональном самоопределении	Э. Ф. Зеер (2009)
3	Информационная компетенция	Способность к самостоятельному к поиску, анализу, отбору, обработке и дальнейшей передаче информации при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий	С. В. Тришина (2005)
4	Коммуникативная компетенция	Способность к эффективному общению и взаимодействию с другими людьми в ходе профессиональной деятельности, владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность	В. Д. Шадриков (2007)
5	Регулятивная компетенция	Наличие у педагога умений управлять своим поведением, контролировать свои эмоции, адекватно оценивать себя и результаты своего труда, планировать свою деятельность. Регулятивные компетенции подразумевают также способности к целеполаганию, мобилизации сил и мотивации труда, устойчивую работоспособность	Н. В. Кузьмина (1989)
6	Профессионально-педагогическая компетенция	Интегральный показатель подготовленности учителя включает психолого-педагогическую, методическую, предметную, диагностическую, инновационную составляющие; готовность и способность педагога к выполнению профессиональных функций в соответствии с принятыми в социуме нормами, стандартами, требованиями	А. К. Маркова (1993)
7	Цифровая компетенция	Применение средств ИКТ при решении профессиональных задач	Профессиональный стандарт педагога (концепция и содержание) (2013)

По мнению исследователей А. Ю. Уварова, Г. У. Солдатовой, А. В. Лубкова, значимость цифровой компетентности педагога обусловлена несколькими факторами.

1. Трансформация образовательной среды. Повсеместное распространение цифровых технологий, электронных образовательных ресурсов предъявляет новые требования к уровню владения цифровыми инструментами; учитель должен уметь грамотно встраивать их в дидакти-

ческий процесс, создавая интерактивное обучающее пространство (Уваров, 2019). По мнению Д. М. Рогозина, «дистанционный формат делает общение со студентами индивидуальным, им легче общаться через сеть» (Рогозин, 2021, с. 44).

2. Изменение социокультурной ситуации развития детства. Современные школьники являются носителями нового типа мышления — «цифрового», для которого характерны многозадачность, клиповость, нелинейность. Для эффективного обучения и воспитания таких детей необходимо «говорить с ними на одном языке», используя привычные им средства коммуникации (Солдатова, 2018).

3. Расширение функций педагога. Цифровая образовательная среда требует от учителя овладения новыми ролями — модератора онлайн-общения, фасилитатора сетевых проектов, разработчика образовательных веб-ресурсов. Педагог должен уметь организовывать продуктивную деятельность и коммуникацию детей в виртуальном пространстве (Лубков, 2021).

Таким образом, цифровая компетентность становится ключевым профессионально значимым качеством современного педагога. Это предполагает уверенное владение современными информационными технологиями, а также гибкое, дидактически обоснованное встраивание их в образовательный процесс с целью повышения его эффективности.

Анализ научной литературы позволяет выделить структурные компоненты цифровой компетентности педагога (табл. 2).

Таблица 2

Структурные компоненты цифровой компетентности педагога

№ п/п	Компоненты	Определение	Автор
1	Мотивационно-ценностный компонент	Выражает осознанную потребность в освоении и применении ИКТ в профессиональной деятельности, понимание их роли в достижении педагогических целей, стремление к саморазвитию в сфере цифровых технологий	Т. А. Лавина (2020)
2	Когнитивный компонент	Включает систему знаний о цифровых ресурсах, их дидактических возможностях, способах интеграции ИКТ в образовательный процесс. Предполагает также осведомленность о правовых, этических и безопасных аспектах работы в электронной среде	В. В. Батколина (2016)
3	Технологический (операциональный) компонент	Характеризует владение умениями и навыками применения цифровых инструментов для решения профессиональных задач — поиска информации, создания обучающего контента, организации онлайн-взаимодействия; предусматривает опыт педагогического проектирования с использованием ИКТ	Т. Б. Гребенюк, И. Г. Булан (2020)
4	Рефлексивный компонент	Отражает способность к самоанализу и самооценке уровня собственной цифровой компетентности, готовность к ее непрерывному совершенствованию в соответствии с темпами технологического развития: предполагает осмысленное отношение к выбору цифровых средств и оценке их эффективности	В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев (2019)

Выделение компонентов позволяет охарактеризовать цифровую компетентность как интегральное профессионально-личностное качество будущего педагога. Каждый из этих компонентов требует особого внимания при разработке моделей и технологий развития его ИКТ-компетенций.

Для оценки уровня цифровой компетентности педагогов исследователи предлагают различные критерии. Так, А. А. Елизаров, М. И. Бочаров, В. Н. Аниськин выявляют четыре уровня владения ИКТ:

- бытовой (применение ИКТ для решения повседневных задач, не связанных с профессиональной деятельностью);
- начальный (владение базовыми инструментами и сервисами для обеспечения учебного процесса: электронная почта, интернет-браузер, офисные приложения);

– общий педагогический (уверенное использование ИКТ для организации обучения и коммуникации с субъектами образования: интерактивная доска, образовательные платформы, конструкторы упражнений);

– профессионально-педагогический (модификация и самостоятельная разработка цифровых ресурсов для решения педагогических задач, участие в сетевых профессиональных сообществах) (Елизаров, Бочаров, Аниськин, 2021).

И. В. Роберт предлагает следующие критерии оценки цифровой компетентности:

– мотивация использования цифровых технологий в профессиональной деятельности;

– теоретические знания о современных цифровых технологиях и их дидактических возможностях;

– уровень практического владения средствами и сервисами ИКТ;

– опыт разработки и внедрения ИКТ-методик обучения;

– степень включенности в сетевые педагогические сообщества;

– участие в инновационной и экспериментальной деятельности с использованием ИКТ (Роберт, 2020).

Исследователь выделяет уровни владения цифровыми компетенциями, а именно: репродуктивный, адаптивный и творческий.

В отечественной науке наиболее полно и системно критерии цифровой компетентности раскрываются в работах Г. У. Солдатовой и Е. И. Рассказовой. Авторы определяют четыре вида цифровой компетентности, каждый из которых включает ряд субкомпетенций:

– информационная и медиакомпетентность (умение искать информацию в цифровой среде, умение проверять надежность источников и достоверность информации; умение эффективно обрабатывать и структурировать большие объемы данных);

– коммуникативная компетентность (способность устанавливать и поддерживать контакты онлайн; умение выбирать стиль общения в зависимости от собеседника и контекста коммуникации; знание и применение этических норм общения, профилактика и разрешение конфликтов в цифровой среде);

– техническая компетентность (базовые технические знания и умения (настройка устройств и программ); умение разрешать технические проблемы; способность осваивать новые технологии и платформы);

– потребительская компетентность (умение решать повседневные задачи и удовлетворять потребности с помощью цифровых устройств; понимание рисков и угроз в цифровой среде, умение обеспечивать собственную безопасность) (Солдатова, Рассказова, 2014).

Предложенные характеристики цифровой компетентности учителя позволяют говорить о многомерной модели, отражающей существенные характеристики цифровой компетентности учителя, включающей умения, навыки и мотивационную готовность к работе в цифровой среде.

Таким образом, цифровая компетентность педагога — гибкое интегральное профессионально значимое качество личности педагога, отражающее способность и готовность к эффективному и безопасному использованию цифровых технологий для решения профессиональных задач обучения, воспитания и саморазвития.

Отметим, что цифровая компетентность носит метапредметный характер по отношению к другим профессиональным качествам педагога и позволяет более эффективно решать педагогические задачи в условиях электронной образовательной среды.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что различные аспекты цифровой компетентности учителя сегодня изучены неравномерно. Наиболее глубоко исследованы вопросы структуры и содержания технико-операциональных цифровых навыков педагога. При этом пока недостаточно проработаны проблемы развития аксиологических установок, мотивации и готовности учителя к цифровым новациям. Требуется разработка гибких, адаптивных конструктов цифровой компетентности, соотносенных с вызовами конкретного этапа цифровизации образования.

Дальнейший научный поиск в этой области, на наш взгляд, должен быть направлен на уточнение приоритетов и механизмов развития цифровой компетентности педагога в русле таких актуальных трендов, как непрерывность, интеграция формального и неформального образования (не только через традиционные курсы повышения квалификации, но и путем участия в сетевых профессиональных сообществах, образовательных ИКТ-проектах), персонализация, практико-ориентированность, ориентация на сотрудничество, проектный подход.

Одним из перспективных направлений в формировании цифровой компетентности педагога является использование потенциала корпоративного обучения непосредственно в образовательных организациях.

Корпоративное обучение позволяет соединить содержание и технологии цифровой подготовки с реальными потребностями конкретной образовательной организации, обеспечить вовлеченность всего педагогического коллектива в процесс цифровой трансформации для создания особой профессиональной экосистемы, насыщенной цифровыми ресурсами и сервисами, пронизанной духом сотворчества и командной работы. В такой среде каждый педагог может выстроить персональный маршрут «цифрового роста», получить поддержку более опытных коллег, стать участником инновационных ИКТ-проектов.

Отметим также, что использование корпоративных форматов для развития цифровой компетентности педагогов пока еще не получило серьезного научно-методического обоснования. Проектирование и реализация таких моделей обучения требует глубокого анализа организационно-управленческих и методических условий, обеспечивающих результативность корпоративного образования. Необходима разработка валидного инструментария для оценки эффективности применяемых форм и методов обучения, их влияния на реальные изменения в цифровой компетентности педагогов.

В фокусе исследования данной проблематики может находиться и вопрос психологической готовности школьных управленцев и педагогов к принятию новой образовательной модели.

Рассмотрим подробнее, что представляет собой корпоративное обучение, каков его потенциал в формировании цифровой компетентности педагогов. По определению А. А. Чекан, И. М. Жураховской, Л. В. Матюнина и ряда других исследователей, корпоративное обучение — это «система внутрифирменного обучения в рамках конкретного предприятия, ориентированная на развитие персонала и подготовку его к изменениям в соответствии со стратегией компании» (Чекан, Жураховская, Матюнин [и др.], 2016). Корпоративное обучение отличается от традиционного профессионального образования ориентированностью на выполнение задач конкретной организации, носит практико-ориентированный характер, адаптировано к исходному уровню подготовки, профессиональному опыту и индивидуальным дефицитам компетенций каждого сотрудника.

Е. В. Ширинкина отмечает, что корпоративные программы обучения строятся по модульному принципу и позволяют выстраивать гибкие образовательные траектории. В корпоративном обучении акцент делается не столько на теоретическую подготовку, сколько на приобретение реальных навыков решения производственных проблем. Распространенными форматами являются тренинги, кейс-стади, деловые игры, стажировки и др. Широко распространены цифровые и дистанционные технологии: применяются корпоративные онлайн-платформы, электронные учебные курсы, вебинары (Ширинкина, 2021).

В последние годы корпоративное обучение получает все более широкое распространение не только в коммерческом секторе, но и в бюджетных организациях, в том числе в системе образования. Это становится особенно актуальным в условиях цифровой трансформации образования.

Особенностями корпоративного обучения как эффективной модели формирования цифровой компетентности педагога являются:

- построение программы обучения с учетом специфики преподаваемого предмета (Носкова, Павлова, 2020);
- конструирование персональных образовательных маршрутов педагогов с учетом их базовой цифровой подготовки, профессиональных дефицитов и зон ближайшего развития;
- создание мотивирующей среды для интенсивного профессионального взаимодействия и обмена опытом использования ИКТ между педагогами не только внутри своей школы, но и с коллегами из других образовательных организаций; такое взаимодействие становится возможным благодаря сетевым технологиям (Патаракин, 2021);
- уникальная возможность для «выращивания» собственных методических кадров, способных помочь коллегам в цифровом развитии (Скоролупова, Мачехина, Шиян, 2021);
- коллаборация цифровых компетенций педагога и общей стратегии цифровой трансформации образовательной организации (Игнатьева, Базарнова, 2017).

Таким образом, потенциал корпоративного обучения в развитии цифровых компетенций педагога достаточно высок. Важными компонентами такой системы в конкретной организации должно стать формирование особой корпоративной культуры, поощряющей активность и инициативу педагогов в освоении новых технологий, практикоориентированный характер обучающих программ, поддержка сетевых и проектных форм профессионального взаимодействия. Уникаль-

ность корпоративных моделей повышения цифровой квалификации состоит в их опережающем и адресном характере, способности обеспечить быстрый трансфер новых технологий в педагогическую практику конкретной школы. Вместе с тем такие исследователи, как В. Е. Михайлова, О. С. Парц, говорят о влиянии онлайн-форм на становление виртуальной идентичности, на личные процессы самоидентификации (Михайлова, Парц, 2023, с. 443).

Нацеленность на решение конкретных профессиональных задач, гибкость, модульность и персонификация содержания программ обучения, сочетание теории и практики, интеграция различных форматов обучения позволяют сформировать мотивирующую среду для непрерывного цифрового роста педагога в контексте инновационной деятельности собственной организации. Атмосфера сотрудничества, командной работы над созданием цифровых образовательных продуктов формирует позитивное отношение к технологическим новшествам, снижает уровень сопротивления переменам со стороны учителей.

Чтобы корпоративное обучение приносило конкретный результат, оно должно носить комплексный и непрерывный характер.

Нами было проведено эмпирическое исследование, цель которого — выявить начальный уровень цифровых компетенций педагогов. Полученные данные стали основой для проектирования персонифицированных модулей корпоративного обучения, направленных на «точечную» работу с обнаруженными профессиональными дефицитами, а также выявления уровня готовности педагогов включиться в соответствующее корпоративное обучение.

Исследование проводилось в 2024 году. Всего в исследовании приняли участие 89 педагогов четырех школ города Пскова и города Великий Новгород, со стажем работы от 3 до 25 лет. Выборка включала молодых специалистов и опытных учителей, что обеспечило репрезентативность полученных данных.

Методы исследования. В качестве диагностического инструмента использовалась авторская анкета «Цифровые компетенции современного педагога», в которой учителям предлагалось оценить свой уровень владения различными цифровыми навыками по пятибалльной шкале. Анкета включала вопросы по четырем ключевым компонентам цифровой компетентности:

- 1) информационная грамотность,
- 2) коммуникация и сотрудничество в цифровой среде,
- 3) разработка и использование цифрового образовательного контента,
- 4) цифровая безопасность.

Результаты самооценки педагогов по каждому пункту анкеты были переведены в процентное соотношение низкого, среднего и высокого уровней. Для каждого утверждения рассчитывался также средний балл по выборке, что позволило ранжировать отдельные компетенции по степени их развития у педагогов.

Результат самооценки цифровых компетенций по блоку «Информационная грамотность» представлен на рисунке 2.

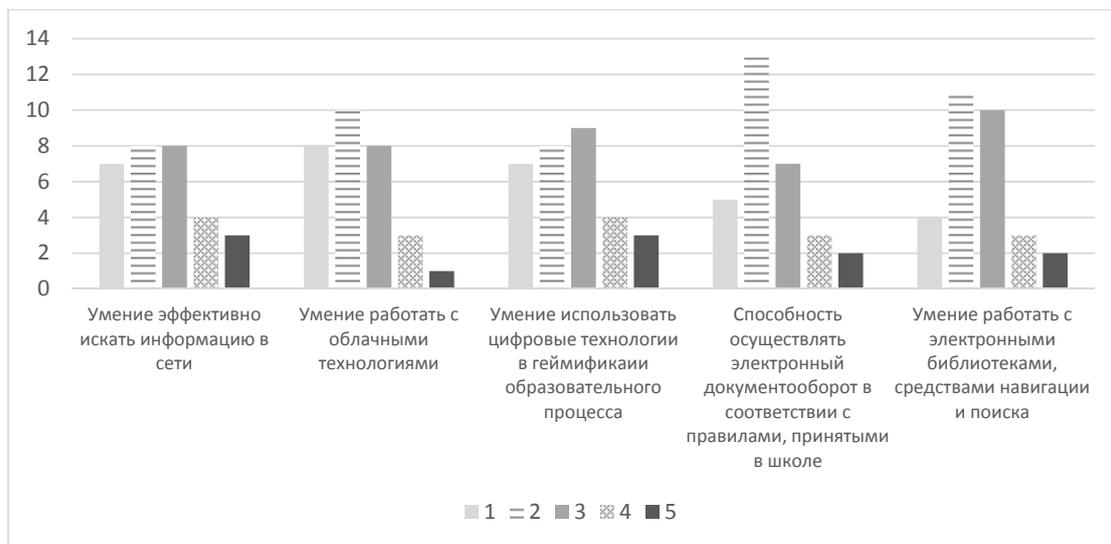


Рис. 2. Самооценка уровня сформированности информационной грамотности учителей

Анализ данных по блоку «Информационная грамотность» показал, что большинство учителей (76 %) уверенно владеют навыками поиска информации в интернете, умеют формулировать ключевые запросы, фильтровать результаты. В то же время около трети педагогов (32 %) испытывают затруднения в работе со специализированными образовательными ресурсами, электронными библиотеками. Почти половина опрошенных (46 %) отметили недостаточное владение навыками электронного документооборота. В целом по блоку средний балл составил 4,2 из 5, что свидетельствует о высоком уровне базовой цифровой грамотности учителей.

Результат самооценки цифровых компетенций по блоку «Коммуникация и сотрудничество» представлен на рисунке 3.

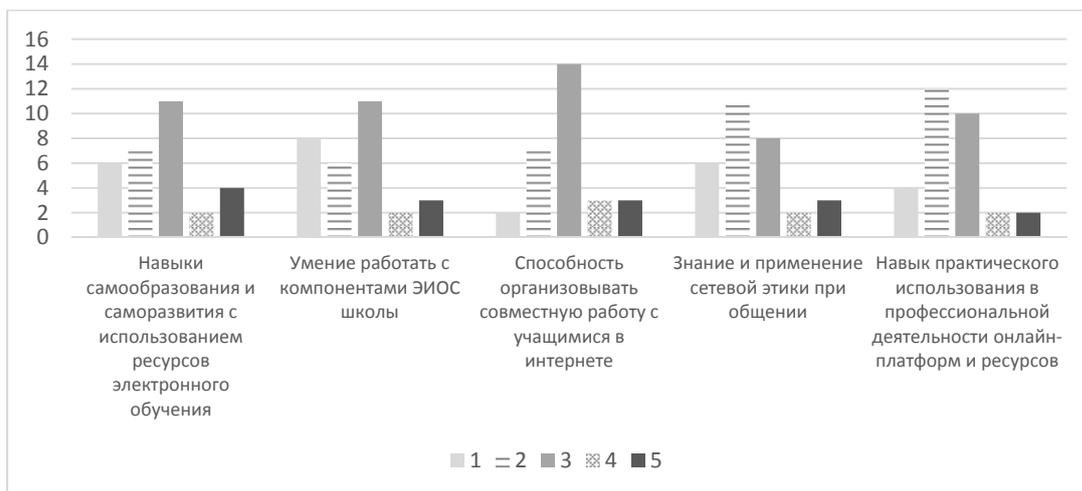


Рис. 3. Самооценка уровня сформированности уровня цифровой коммуникации и сотрудничества учителей

По блоку «Коммуникация и сотрудничество» большинство педагогов (78 %) регулярно используют цифровые технологии для организации совместной деятельности учеников, общения с родителями. При этом 40 % учителей чувствуют себя недостаточно уверенно в ситуациях официальной деловой онлайн-переписки, испытывают сложности с соблюдением сетевого этикета. Выявлен также дефицит у части педагогов (40 %) навыков использования профессиональных онлайн-сообществ для обмена опытом. Средний балл по блоку — 4,0.

Уровень сформированности компетенций по разработке и использованию цифрового образовательного контента учителей представлен на рисунке 4.

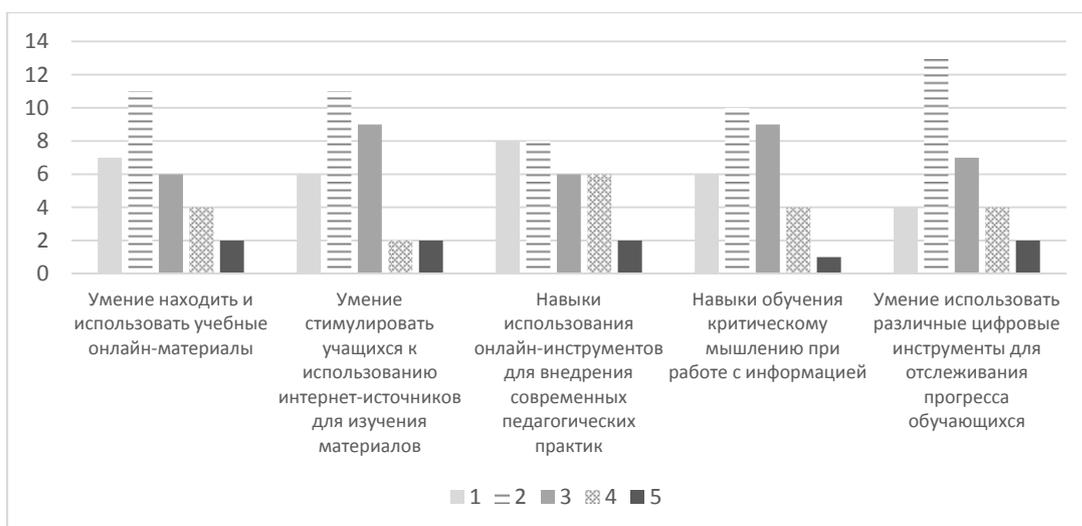


Рис. 4. Самооценка уровня сформированности компетенций по разработке и использованию цифрового образовательного контента учителей

По результатам проведенного исследования, блок «Разработка и использование цифрового образовательного контента» нуждается в дополнительной проработке. Лишь 46 % учителей высоко оценили свои умения находить качественные цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), адаптировать их к своему предмету, создавать собственные мультимедийные продукты. Большинство педагогов пока не владеют необходимыми инструментами для эффективного педагогического дизайна цифровых материалов. Около 62 % опрошенных также отметили дефицит умений онлайн-оценивания и организации электронной обратной связи. Средний балл по этому блоку оказался самым низким — 3,7.

Уровень самооценки цифровой безопасности работы в цифровой среде представлен на рисунке 5.

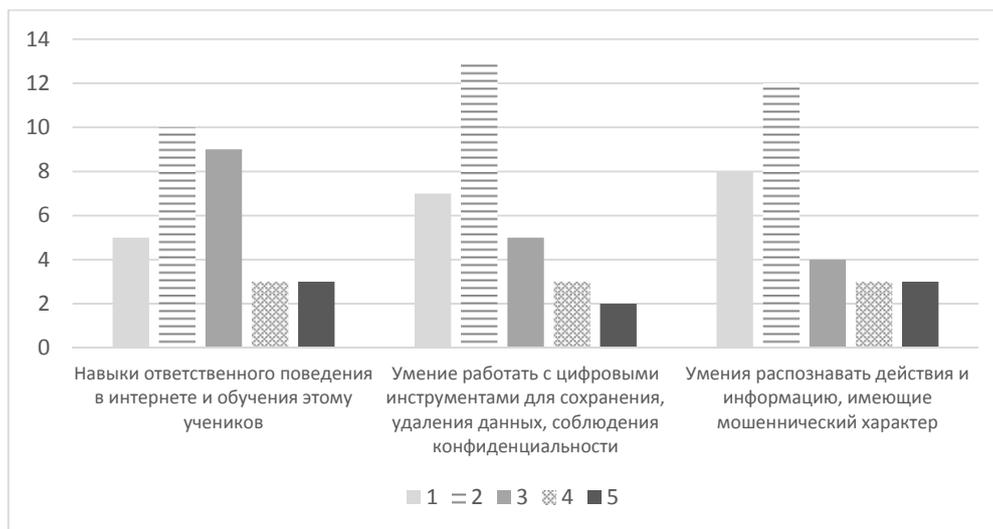


Рис. 5. Самооценка цифровой безопасности работы учителей в цифровой среде

В блоке «Цифровая безопасность» почти половина педагогов (49 %) признали недостаточное владение правилами безопасного поведения и коммуникации в сети, приемами защиты персональных данных. Еще более острый дефицит выявлен в области формирования у школьников навыков цифровой грамотности и культуры: уверенно чувствуют себя лишь 42 % учителей. Средний балл по блоку — 3,4.

Уровень готовности педагогов включиться в корпоративное обучение представлен на рисунке 6.

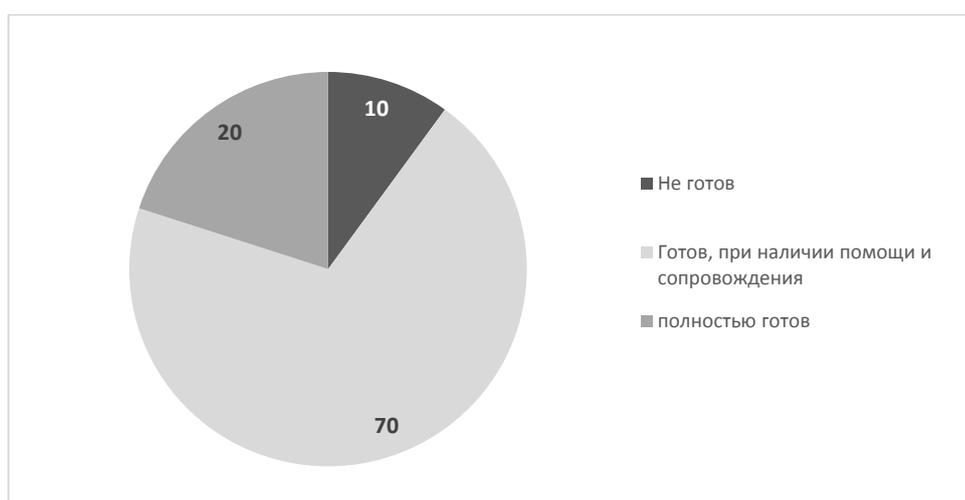


Рис. 6. Готовность педагогов включиться в корпоративное обучение (в процентах)

Выводы и перспективы исследований. Проведенная диагностика позволила составить целостный «цифровой профиль» педагогического коллектива каждой из школ, выявить как сильные стороны, так и проблемные зоны в структуре цифровой компетентности учителей. Полученные данные могут стать основой для проектирования персонифицированных модулей корпоративного обучения, направленных на «точечную» работу с выявленными профессиональными дефицитами.

К ключевым направлениям развития цифровых навыков педагогов по итогам диагностики были отнесены:

- освоение эффективных приемов поиска информации в специализированных образовательных интернет-ресурсах, базах данных, электронных библиотеках;
- знакомство с возможностями профессиональных сетевых сообществ и ассоциаций педагогов для обмена опытом и совместного создания образовательных продуктов;
- отработка навыков педагогического проектирования и дизайна авторских цифровых образовательных ресурсов с учетом принципов мультимедийности, интерактивности, модульности;
- освоение технологий и инструментов онлайн-оценивания, реализации электронной обратной связи в обучении;
- повышение компетентности учителей в области информационной безопасности, защиты персональных данных, обеспечения цифрового благополучия школьников.

Таким образом, полученные результаты диагностики цифровой компетентности педагогов каждой общеобразовательной школы позволили выявить профессиональные дефициты учительского корпуса в области владения информационными технологиями.

Проведенный анализ цифровых компетенций показал, что цифровая грамотность современного учителя носит фрагментарный характер. Большинство учителей уверенно владеют базовыми цифровыми навыками (поиск информации, работа с текстовыми редакторами, использование мессенджеров), однако показывают низкий уровень готовности к решению нестандартных технологических задач, самостоятельного творческого применения цифровых ресурсов в преподавании. Как констатируют Р. З. Елсакова и А. А. Маркусь, преподаватели, являясь непосредственными участниками образовательного процесса, должны находиться «в авангарде происходящих под влиянием искусственного интеллекта трансформаций», что означает необходимость повышения квалификации в данной области и готовность к новым профессиональным вызовам (Елсакова, Маркусь, 2024, с. 91).

Особую тревогу вызывает низкий уровень сформированности у педагогов компетенций в области разработки цифрового образовательного контента, проектирования учебного процесса на основе инновационных технологий. Цифровые ресурсы используются сегодня преимущественно в иллюстративно-демонстрационных целях. Серьезный дефицит выявлен в области обеспечения информационной безопасности, профилактики интернет-рисков у школьников. Полученные результаты могут стать основой для разработки модели непрерывного цифрового образования учителей, в том числе корпоративного обучения, направленного на активизацию личностно-профессионального потенциала самих педагогов, их вовлечения в проектирование авторских цифровых практик. Внутришкольная система научно-методической поддержки, построенная на сочетании персонифицированного наращивания цифровых навыков и включения педагогов в продуктивную кооперацию по совместному освоению технологических новшеств, способна придать процессу информатизации образования подлинно инновационный и опережающий характер.

Таким образом, корпоративная среда конкретной образовательной организации должна стать той интеллектуальной площадкой, на которой вызревает новое профессиональное мировоззрение российского учителя. При этом процесс корпоративного цифрового образования педагогов должен не замыкаться в стенах отдельной школы, а быть встроен в общенациональную повестку модернизации педагогического образования.

Список источников

1. Батколина В. В. Актуальные подходы к определению структуры ИКТ-компетентности педагога // Ученые записки ИУО РАО. — 2016. — № 4 (60). — С. 74–77.
2. Блинов В. И., Дулинов М. В., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. — М. : Перо, 2019. — 72 с.

3. Гребенюк Т. Б., Булан И. Г. Модель цифровой компетентности педагога // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. — 2020. — № 1 (51). — С. 156–162.
4. Елизаров А. А., Бочаров М. И., Аниськин В. Н. К вопросу об уровнях сформированности цифровых компетенций педагога // Научное отражение. — 2021. — № 2 (24). — С. 7–10.
5. Елсакова Р. З., Маркусь А. М. Повышение квалификации преподавателей вуза в области искусственного интеллекта : современное состояние // Высшее образование в России. — 2024. — Т. 33, № 11. — С. 73–94.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. — М. : Академия, 2009. — 240 с.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
8. Игнатьева Е. В., Базарнова Н. Д. Корпоративное обучение как способ организации повышения квалификации педагогов в контексте внедрения профессионального стандарта // Образование и наука. — 2017. — Т. 19, № 8. — С. 26–47.
9. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. — М. : Высшая школа, 1989. — 166 с.
10. Лавина Т. А. Структура и содержание ИКТ-компетентности учителя // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. — 2020. — № 3 (108). — С. 175–181.
11. Лубков А. В. Современный учитель: вызовы времени и профессиональные компетенции // Педагогика. — 2021. — № 5. — С. 5–16.
12. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
13. Михайлова В. Е., Парц О. С. Межличностная онлайн- и офлайн-коммуникация как фактор повышения образовательной мотивации // Интеграция образования. — 2023. — Т. 27, № 3. — С. 425–446.
14. Носкова Т. Н., Павлова Т. Б. Корпоративное обучение педагогов в условиях цифровой образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2020. — № 195. — С. 56–61.
15. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (с изм. и доп.) : приказ М-ва труда и соц. защиты РФ от 18 окт. 2013 г. № 544н. — 2013. — URL : <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 23.12.2024).
16. Патаракин Е. Д. Совместная сетевая деятельность и поддерживающие ее цифровые инструменты // Высшее образование в России. — 2021. — Т. 30, № 4. — С. 9–23.
17. Профессиональный стандарт педагога (концепция и содержание) // Вестник образования. — 2013. — № 8. — URL : https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_Per_950599/ (дата обращения: 01.12.2024).
18. Rogozin D. M. Представления преподавателей вузов о будущем дистанционного образования // Вопросы образования. — 2021. — № 1. — С. 31–51.
19. Роберт И. В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. — 2020. — № 3 (47). — С. 3–16.
20. Скоролюпова О. А., Мачехина О. Н., Шиян О. А. Эффективные модели наставничества в условиях цифровой образовательной среды // Образовательная политика. — 2021. — № 3 (88). — С. 78–89.
21. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Цифровая компетентность российских педагогов // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 19, № 4. — С. 5–18.
22. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. — 2018. — Т. 9, № 3. — С. 71–80.
23. Тришина С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Эйдос. — 2005. — 10 сент. — С. 10–24.
24. Уваров А. Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // Исследователь. — 2019. — № 1-2. — С. 22–37.
25. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М. : МГУ, 2003. — 416 с.
26. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.
27. Чекан А. А., Жураховская И. М., Матюнин Л. В., Коротков В. С., Пилипчук Н. В. Оценка эффективности корпоративного обучения персонала : моногр. — М. : Моск. гос. обл. ун-т, 2016. — 131 с.
28. Шадриков В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности // Сибирский учитель. — 2007. — № 6. — С. 5–15.
29. Ширинкина Е. В. Оценка эффективности корпоративного обучения персонала в российских компаниях // Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики. — 2021. — № 11-2. — С. 43–46.

References

1. Batkolina V. V. Current approaches to defining the structure of ICS competence of a teacher. *Uchenyye zapiski IUO RAO*. [Scholarly notes of the Institute of Education of the Russian Academy of Education]. 2016, iss. 4 (60), pp. 74–77. (In Russian).
2. Blinov V. I., Dulinov M. V., Yesenina E. Yu., Sergeev I. S. *Proyekt didakticheskoy kontseptsii tsifrovogo professionalnogo obrazovaniya i obucheniya*. [Project of the didactic concept of digital professional education and training]. Moscow, Pero, 2019, 72 p. (In Russian).
3. Grebenyuk T. B., Bulan I. G. Model of digital competence of a teacher. *Izvestiya Baltiyskoy gosudarstvennoy akademii rybopromyslovogo flota*. [Bulletin of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet]. 2020, iss. 1 (51), pp. 156–162. (In Russian).
4. Yelizarov A. A., Bocharov M. I., Aniskin V. N. On the levels of formation of digital competencies of a teacher. *Nauchnoye otrazheniye*. [Scientific reflection]. 2021, iss. 2 (24), pp. 7–10. (In Russian).
5. Yelsakova R. Z., Markus A. M. Advanced training of university teachers in the field of artificial intelligence: current state. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. [Higher education in Russia]. 2024, vol. 33, iss. 11, pp. 73–94. (In Russian).
6. Zeer E. F. *Psikhologiya professionalnogo razvitiya*. [Psychology of professional development]. Moscow, Academy, 2009, 240 p. (In Russian).
7. Zimnyaya I. A. Key competencies — a new paradigm of educational results. *Vyssheye obrazovaniye segodnya*. [Higher education today]. 2003, iss. 5, pp. 34–42. (In Russian).
8. Ignatyeva E. V., Bazarnova N. D. Corporate training as a way of organizing advanced training for teachers in the context of introducing professional standards. *Obrazovaniye i nauka*. [Education and Science]. 2017, vol. 19, iss. 8, pp. 26–47. (In Russian).
9. Kuzmina N. V. *Professionalizm deyatel'nosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya proftekhuchilishcha*. [Professionalism of the activities of a teacher and master of industrial training at a vocational school]. Moscow, Vysshaya shkola, 1989, 166 p. (In Russian).
10. Lavina T. A. Structure and content of ICT competence of a teacher. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*. [Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev]. 2020, iss. 3 (108), pp. 175–181. (In Russian).
11. Lubkov A. V. Modern teacher: challenges of the time and professional competencies. *Pedagogika*. [Pedagogy]. 2021, iss. 5, pp. 5–16. (In Russian).
12. Markova A. K. *Psikhologiya truda uchitelya: kn. dlya uchitelya*. [Psychology of teachers' work: book for the teacher]. Moscow, Prosveshchenie, 1993, 192 p. (In Russian).
13. Mikhaylova V. E., Parts O. S. Interpersonal online and offline communication as a factor in increasing educational motivation. *Integratsiya obrazovaniya*. [Integration of education]. 2023, vol. 27, iss. 3, pp. 425–446. (In Russian).
14. Noskova T. N., Pavlova T. B. Corporate training of teachers in the digital educational environment. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena*. [Bulletin of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University]. 2020, iss. 195, pp. 56–61. (In Russian).
15. *Ob utverzhdenii professionalnogo standarta "Pedagog" (pedagogicheskaya deyatel'nost v sfere doshkol'nogo, nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel, uchitel) (s izm. i dop.): prikaz Min-va truda i sots. zashchity RF ot 18 okt. 2013 g. № 544n*. [On approval of the professional standard "Teacher (teaching activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher) (as amended and supplemented): order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 no. 544n]. 2013. Available at: <https://base.garant.ru/70535556/> (accessed: 23.12.2024). (In Russian).
16. Patarakin E. D. Joint network activities and supporting digital tools. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. [Higher education in Russia]. 2021, vol. 30, iss. 4, pp. 9–23. (In Russian).
17. Professional standard of a teacher (concept and content). *Vestnik obrazovaniya*. [Bulletin of education]. 2013, iss. 8. Available at: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_Per_950599/ (accessed: 01.12.2024). (In Russian).
18. Rogozin D. M. University teachers' ideas about the future of distance education. *Voprosy obrazovaniya*. [Education issues]. 2021, iss. 1, pp. 31–51. (In Russian).
19. Robert I. V. Digital transformation of education: challenges and opportunities for improvement. *Informatizatsiya obrazovaniya i nauki*. [Informatization of education and science]. 2020, iss. 3 (47), pp. 3–16. (In Russian).
20. Skorolupova O. A., Machekhina O. N., Shiyani O. A. Effective models of mentoring in the digital educational environment. *Obrazovatel'naya politika*. [Educational policy]. 2021, no. 3 (88), pp. 78–89. (In Russian).
21. Soldatova G. U., Rasskazova E. I. Russian teachers' digital competence. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological science and education]. 2014, vol. 19, iss. 4, pp. 5–18. (In Russian).

22. Soldatova G. U. Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*. [Social psychology and society]. 2018, vol. 9, iss. 3, pp. 71–80. (In Russian).
23. Trishina S. V. Information competence as a pedagogical category. *Eydos*. [Eidos]. 2005, September 10, pp. 10–24. (In Russian).
24. Uvarov A. Yu. Digital school model and digital transformation of education. *Issledovatel*. [Researcher]. 2019, iss. 1–2, pp. 22–37. (In Russian).
25. Khutorskoy A. V. *Didakticheskaya evristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya*. [Didactic heuristics. Theory and technology of creative learning]. Moscow, Moscow State University Publ., 2003, 416 p. (In Russian).
26. Khutorskoy A. V. Key competencies as a component of personality-oriented education. *Narodnoye obrazovaniye*. [Public education]. 2003, iss. 2, pp. 58–64. (In Russian).
27. Chekan A. A., Zhurakhovskaya I. M., Matyunin L. V., Korotkov V. S., Pilipchuk N. V. *Otsenka effektivnosti korporativnogo obucheniya personala: monogr.* [Evaluation of the effectiveness of corporate personnel training: monograph]. Moscow, Moscow State Regional University, 2016, 131 p. (In Russian).
28. Shadrikov V. D. Basic competencies of pedagogical activity. *Sibirskiy uchitel*. [Siberian teacher]. 2007, iss. 6, pp. 5–15. (In Russian).
29. Shirinkina E. V. Evaluation of the effectiveness of corporate personnel training in Russian companies. *Sovremennaya nauka. Aktualnyye problemy teorii i praktiki*. [Modern science. Relevant issues of theory and practice]. 2021, iss. 11-2, pp. 43–46. (In Russian).

Информация об авторах

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

Воднева Светлана Николаевна — кандидат педагогических наук, проректор по работе с молодежью Псковского государственного университета.

Егорова Надежда Юрьевна — учитель математики и информатики Школы № 37 г. Великого Новгорода.

Information about the authors

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

Vodneva Svetlana Nikolaevna — Candidate of Pedagogy, Vice-Rector for Work with Youth of the Pskov State University.

Yegorova Nadezhda Yuryevna — Teacher of Mathematics and Computer Science at Secondary School No. 37, Veliky Novgorod.

Статья поступила в редакцию 13.11.2024; одобрена после рецензирования 20.12.2024; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 13.11.2024; approved after reviewing 20.12.2024; accepted for publication 13.01.2025.

Научная статья

УДК 004.8:37

DOI 10.37724/RSU.2025.73.1.002

Перспективы технологий искусственного интеллекта в образовании: цель и средство

Шилин Алексей Сергеевич

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

a.shilin@rsu-rzn.ru

Аннотация. Актуальность исследования определяется необходимостью анализа места и перспектив искусственного интеллекта (ИИ) в образовании в контексте цифровой трансформации образования. Отмечается, что технологии искусственного интеллекта относятся к перспективным информационным технологиям, определяющим тренд цифровой трансформации образования. Ключевое значение использования искусственного интеллекта для целей устойчивого развития общества неоднократно обосновывалось на самых высоких государственных уровнях, в том числе в указах Президента Российской Федерации и «Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года». В работе обсуждается двоякая роль искусственного интеллекта в образовании: с одной стороны, формирование компетенций в области ИИ является целью образования, с другой стороны, технологии ИИ могут революционизировать образовательный ландшафт как в части методов, форм и средств обучения, так и в части управления образованием на всех уровнях. Отмечается, что перед системой отечественного образования ставятся задачи значительного (в разы) увеличения количества как студентов (слушателей) образовательных программ в области искусственного интеллекта, так и самих образовательных программ в области искусственного интеллекта или образовательных программ, содержащих модули по искусственному интеллекту. В контексте потенциальных возможностей ИИ в образовании выделяется несколько перспективных направлений его использования: корректировка траектории обучения с целью ее персонализации, создание интерактивной среды обучения, автоматизация рутинных задач обучения, аналитика учебного процесса и качества учебных материалов, управление образованием на всех уровнях. В работе также рассмотрены основные вызовы, связанные с перспективами использования ИИ в образовании, намечены возможные пути их преодоления.

Ключевые слова: искусственный интеллект, перспективные информационные технологии, информатизация образования, цифровая трансформация образования, цифровые образовательные ресурсы, персонализация обучения, интерактивная среда обучения, автоматизация рутинных аспектов обучения, аналитика учебного процесса, управление образованием, четвертая промышленная революция.

Для цитирования: Шилин А. С. Перспективы технологий искусственного интеллекта в образовании: цель и средство // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 23–34. DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.002.

Original article

Prospects of AI technologies in education: goal and means

Alexey Sergeevich Shilin

Ryazan State University named for S. A. Yesenin,

Ryazan, Russia

a.shilin@365.rsu.edu.ru

Abstract. The relevance of the study is determined by the current need to analyze the place and prospects of artificial intelligence (AI) in the context of digital transformation of education. It is noted that artificial intelligence technologies are among the promising information technologies that determine the trend of digital transformation of education. The key role of using artificial intelligence for sustainable development of society has been repeatedly justified at the highest governmental levels, including the decrees of the President of the Russian Federation and the “National Strategy for the Development of Artificial Intelligence for the period up to 2030.” The paper discusses the dual role of artificial intelligence in education: on the one hand, the formation of AI competencies is the goal of education, and on the other hand, AI technologies can revolutionize the educational landscape both in terms of teaching methods, forms and tools, and in terms of educational management at all levels. It is noted that the Russian education system is facing the task of significant (manyfold) increase in the number of both students of educational programs in the field of artificial intelligence and educational programs in the field of artificial intelligence or educational programs that contain certain modules on artificial intelligence. Among the potential advantages of AI in education, several promising directions are highlighted: customizing the students’ learning trajectories, creating an interactive learning environment, automating routine learning tasks, analyzing the learning process and the quality of educational materials, and managing education at all levels. The paper also considers the main challenges associated with using AI in education and outlines possible ways to deal with the challenges.

Keywords: artificial intelligence, promising information technologies, informatization of education, digital transformation of education, digital educational resources, personalization of learning, interactive learning environment, automation of routine aspects of learning, educational analytics, education management, the fourth industrial revolution.

For citation: Shilin A. S. Prospects of AI technologies in education: goal and means // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 1 (73), pp. 23–34. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.002.

Введение. Всемирная комиссия ЮНЕСКО по этике научных знаний и технологий (КОМЕСТ) описывает искусственный интеллект (ИИ) как «машины, способные имитировать определенные функции человеческого интеллекта...» (Мяо, Холмс, Хуан, Чжан, 2022). Под машиной понимается любая техническая система, содержащая один или несколько процессоров и функционирующая под управлением компьютерного программного обеспечения. Это может быть смартфон, планшет, персональный компьютер, а также распределенная компьютерная система, то есть несколько вычислительных систем, которые при решении конкретной задачи осуществляют синхронный обмен данными посредством компьютерных сетей. В указах Президента Российской Федерации ИИ определяется как «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека ...» (Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490, Указ Президента РФ от 15.02.2024 № 124).

Потенциальные возможности ИИ существенным образом обусловлены такими основными характеристиками технической системы, как объем доступных для использования запоминающих устройств и производительности, которая с технической точки зрения зависит от ряда показателей: скорость обработки данных (количество операций в единицу времени), пропускная способность (объем переданных или принятых данных в единицу времени) и др. Чем выше характеристики технической системы, тем потенциально более совершенный и полноценный ИИ может быть создан на ее основе. Таким образом, носителем ИИ является техническая вычислительная система аналогично тому, как носителем человеческого интеллекта является головной мозг.

Термин «информационные технологии» (ИТ) определен в ГОСТ (ГОСТ Р 59853–2021). Технологии искусственного интеллекта можно конкретизировать как ИТ, реализованные с использованием ИИ, или, другими словами, информационные когнитивные технологии.

Вопросы использования технологий искусственного интеллекта в образовании рассмотрены в работах В. Т. Абишевой, Р. А. Амирова, У. М. Билаловой, Т. Бурлевой, В. В. Ворожихина, А. А. Горбачевой, С. Даггэна, Р. С. Зариповой, К. С. Итинсон, Л. В. Константиновой, Н. А. Коровниковой, И. О. Котляровой, И. В. Левченко, М. А. Лучиной, А. А. Миндигуловой, Ф. Мяо, А. М. Петрова, О. Р. Попова, В. А. Потапчука, О. А. Пырновой, Ж. С. Рамазановой, А. Р. Садыковой, Д. А. Семеновой, А. С. Славянова, Е. С. Титовой, У. Холмса, Ж. Хуана, Х. Чжана, В. М. Чирковой, Ф. И. Шаркова, А. Е. Шпак, Д. А. Штышно и др.

Роль технологий искусственного интеллекта в отечественном образовании двоякая: они выступают как взаимосвязанные цели и средства (Котлярова, 2022). Основная цель образования в этой сфере — формирование компетенций в области ИИ. Тем не менее технологии ИИ могут быть использованы и как эффективное средство повышения качества услуг в сфере образования, обеспечивая для учащихся персонализацию обучения, для педагога — автоматизацию рутинных задач обучения, для всех участников образовательного процесса — его аналитику и прогнозирование, для всех звеньев управления образованием — информационную поддержку принятия решений.

Цель данного исследования — проанализировать нормативную базу, практику использования и место искусственного интеллекта в учебном процессе в Российской Федерации и определить перспективы технологий искусственного интеллекта в отечественном образовании.

Гипотеза. Технологии искусственного интеллекта создают новые вызовы для Российской Федерации, непосредственно связанные с системой отечественного образования (Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490, Указ Президента РФ от 15.02.2024 № 124). Эти вызовы — кадровые, правовые, безопасности и др. — в ближайшие десятилетия внесут кардинальные изменения в содержание, методы, формы и средства отечественного образования и управления образовательной деятельностью.

Методики исследования: контент-анализ публикаций и нормативных документов Российской Федерации по технологиям искусственного интеллекта в образовании, абстрагирование и обобщение (для систематизации накопленного опыта и выявления перспектив технологий ИИ в образовании).

Результаты исследования. Процесс внедрения в образовательную деятельность различного рода технических и программных средств, функционирующих на основе микропроцессоров, а также новых образовательных технологий, базирующихся на использовании компьютерных средств для целей обучения, в том числе технологий ИИ, берет свое начало в 1970-х годах (Carbonell, 1970). Информатизация отечественного образования началась в середине 1980-х годов, когда в сферу образования начали поступать первые советские персональные ЭВМ и в средних школах был введен курс основ информатики и вычислительной техники. В зависимости от уровня развития микропроцессорной техники этот процесс характеризовался несколькими этапами. В настоящее время мы находимся на этапе информатизации образования, который принято называть цифровой трансформацией образования.

Цифровая трансформация образования тесно связана с его цифровизацией и невозможна без нее. Под цифровизацией какой-либо сферы человеческой деятельности понимается преобразование данных и процессов этой сферы в цифровой формат. Цифровизация образования позволяет автоматизировать рутинные процессы деятельности в сфере образования и повысить ее эффективность. В результате цифровизации образования происходят глубинные изменения в образовании, которые и называют цифровой трансформацией образования.

Этап цифровой трансформации образования характеризуется высокими показателями производительности микропроцессорных средств и пропускной способности компьютерных сетей, широкой номенклатурой технических устройств на базе микропроцессоров и, как следствие, качественно новыми возможностями информатизации образования. На этапе цифровой трансформации образования возрастает роль информационных технологий в процессе обучения. К перспективным информационным технологиям, определяющим тренд цифровой трансформации образования, относятся технологии искусственного интеллекта. В Российской Федерации к настоящему времени в результате принятия комплекса государственных стандартов и указов президента в основном завершено формирование нормативной базы использования технологий искусственного интеллекта в отечественном образовании.

Искусственный интеллект — самая обсуждаемая технология последних лет. ИИ считается ключевым фактором Четвертой промышленной революции (Индустрия 4.0). С учетом перспективных методов искусственного интеллекта потенциал развития технологии ИИ оценивается как значительный (Мяо, Холмс, Хуан, Чжан, 2022; Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490; Указ Президента РФ от 15.02.2024 № 124; АНО Цифровая экономика, 2024). Систематическое использование и разработка перспективных методов искусственного интеллекта, безусловно, окажет определяющее влияние на развитие общества в течение ближайших десятков лет, а также повлечет за собой появление новых сфер человеческой деятельности. Это влияние в полной мере распространяется на развитие сферы образования как тесно связанной с экономикой и социальной

сферой. Внедрение ИИ в повседневную реальность неизбежно. Последствия могут быть различными: от позитивных изменений в ключевых сферах жизнедеятельности до негативных, например, увеличения безработицы вследствие автоматизации рабочих операций с помощью ИИ или использования ИИ в противоправных целях. Идея использования ИИ для целей устойчивого развития общества неоднократно обсуждалась на самых высоких государственных уровнях: правительственных и президентских (Распоряжение правительства РФ от 20 мая 2023 г.; Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490; Указ Президента РФ от 15.02.2024 № 124).

Рассмотрим *перспективы использования технологий ИИ в образовании*. Технологии ИИ в образовании являются целью и средством (Котлярова, 2022). В частности, формирование компетенций в области ИИ является целью образования. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

- подготовка граждан страны к безопасному и эффективному использованию технологий ИИ в повседневной жизни;
- массовая подготовка отечественных высококвалифицированных специалистов в области ИИ.

Решение этих задач необходимо для преодоления новых вызовов для Российской Федерации, таких как дефицит высококвалифицированных специалистов в области искусственного интеллекта; недостаточный для обеспечения массового внедрения технологий искусственного интеллекта уровень соответствующих компетенций у профессионалов, не специализирующихся на ИИ; недостаточный уровень доверия граждан к технологиям искусственного интеллекта.

Если рассматривать технологии искусственного интеллекта как цель образования, то необходимо опираться на обновленную в 2024 году «Национальную стратегию развития искусственного интеллекта на период до 2030 года» (Указ Президента РФ от 15.02.2024 № 124). В этом документе установлены основные показатели, характеризующие достижение целей национальной стратегии. В частности, перед системой отечественного образования ставятся задачи значительного (в разы) увеличения количества как студентов (слушателей) образовательных программ в области искусственного интеллекта, так и самих образовательных программ в области искусственного интеллекта или образовательных программ, содержащих модули по искусственному интеллекту. При этом рекомендуется включение модулей по искусственному интеллекту в каждую образовательную программу высшего образования с учетом особенностей, связанных с направлениями подготовки. Развитие навыков использования технологий искусственного интеллекта декларируется в рамках как основных, так и дополнительных образовательных программ.

Решение стоящих на повестке дня задач формирования компетенций в сфере технологий искусственного интеллекта потребует значительных усилий академического сообщества по адаптации содержания и перечня образовательных программ с учетом современных вызовов отечественному образованию.

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина вносит свой вклад в решение задач формирования компетенций в сфере технологий искусственного интеллекта.

Так, в 2022 году лицензировано перспективное направление подготовки бакалавриата «09.03.02. Информационные системы и технологии» по профилю «Машинное обучение и анализ данных». Машинное обучение — один из основных этапов разработки искусственного интеллекта. Для реализации этого этапа необходимы корректные датасеты, которые формируются в результате анализа данных соответствующей предметной области. В 2023 году состоялся первый набор на это направление. Новая образовательная программа, наряду с традиционными для сферы ИИ учебными дисциплинами «Сквозные технологии и основы искусственного интеллекта» и «Технологии искусственного интеллекта», содержит ряд профильных дисциплин, в частности «Интеллектуальный анализ данных», «Методы и модели машинного обучения», «Искусственные нейронные сети», «Подготовка данных для машинного обучения» и «Интеллектуальные робототехнические системы». Кроме того, в 2021 году в учебные планы всех направлений подготовки педагогического образования, направлений подготовки сферы информационных технологий и математики была включена дисциплина «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта» (более 40 направлений). В результате освоения дисциплины у студентов формируются компетенции по сквозным технологиям, в том числе по технологиям искусственного интеллекта по профилю подготовки. Вопросы организации учебного процесса по дисциплине «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта» для студентов направления «Педагогическое образование» рассмотрены Д. С. Ивановой (Иванова, 2023).

Обсудим использование технологий искусственного интеллекта как средства образовательной деятельности, использование которого может революционизировать образовательный ландшафт.

В настоящее время мы находимся в самом начале пути и по оценкам специалистов по использованию ИИ в образовании ситуация различна для разных уровней отечественного образования (АНО Цифровая экономика, 2024). Наибольшее распространение ИИ получил в сегменте дополнительного образования для взрослых. Использование технологий искусственного интеллекта как средства образовательной деятельности при реализации основных образовательных программ общего, среднего профессионального и высшего образования, как правило, носит эпизодический, во многом экспериментальный характер. По прогнозам, основные инновации использования ИИ в образовании по мере их успешного тестирования в дополнительном образовании для взрослых будут постепенно переноситься на другие уровни образования: сначала в дополнительное образование студентов, учащихся средних профессиональных образовательных учреждений и школьников, позже в основное образование всех уровней. Заметим, что не все инновации использования технологий искусственного интеллекта как средства дополнительной образовательной деятельности в полном объеме могут быть перенесены в основные образовательные программы в связи с достаточно строгим регламентом их основных параметров (структура ОП, содержание дидактических единиц, их последовательность, трудоемкость, сроки и темп обучения, формы контроля и др.). Для использования всего потенциала ИИ в образовании необходимо изменение образовательной парадигмы, например, трансформация традиционных занятий в направлении творчески ориентированного подхода и активного использования проектной деятельности (Константинова, Ворожихин, Петров [и др.], 2023; Шарков, Абишева, Лучина [и др.], 2022).

Приведем некоторые примеры системного использования ИИ в образовательных целях.

В НИУ «Высшая школа экономики» в Центре искусственного интеллекта НИУ ВШЭ в рамках проекта «Искусственный интеллект в образовании» (<https://cs.hse.ru/aicenter/education/>) реализуются следующие направления использования ИИ в образовании:

- персонализированное адаптивное обучение с использованием методов генеративного искусственного интеллекта и технологического комплекса обеспечения обратной связи с целью нахождения системы в «зоне ближайшего развития» (модель scaffolding);
- сбор и обработка данных оценивания в образовании с использованием ИИ и методов психометрики (автоматические начисления баллов и генерация заданий);
- оценка с помощью ИИ качества педагогического дизайна элементов учебного курса на основе данных учебной аналитики с целью их совершенствования для повышения качества образования.

В единой образовательной платформе «Московская электронная школа» (<https://www.mos.ru/city/projects/mesh/>) технологии ИИ используются для аналитики подбора учебных материалов и предсказательной аналитики. С помощью подбора учебных материалов для каждого ученика осуществляется построение персональной траектории обучения. К платформе подключено более 3 млн пользователей: учеников, учителей, родителей.

В образовательной платформе «Учи.ру» (<https://uchi.ru/>) с помощью ИИ каждое задание адаптируется под образовательный уровень ученика. К платформе подключено более 12 млн учеников и 800 тыс. учителей.

В цифровой платформе для дополнительного образования детей «СберКласс» (<https://sberclass.ru/?ysclid=lz84q217x151899644>) используется интеллектуальный цифровой помощник, с помощью которого строится индивидуальная учебная траектория, осуществляется диагностика навыков решения задач, отслеживается прогресс и поддерживается мотивация обучения. На платформе зарегистрированы пользователи из 65 регионов Российской Федерации.

Компания «Сбер» также предлагает сервис на основе ИИ «Ассистент преподавателя» (<https://edu-assist.me/?ysclid=lz879t61gp361743947>). Функционал системы включает автоматический перевод аудиозаписи урока в текст, анализ и предоставление детальных отчетов урока в виде его различных характеристик: распределение времени на уроке, эмоциональная модальность общения, скорость речи преподавателя и многое другое. На основе этих данных преподаватель может осуществить рефлекссию, получить обратную связь по методическим приемам и сделать будущие занятия эффективнее.

Обучающая платформа «01Математика» (<https://01math.com/about>) использует ИИ в качестве персонального репетитора для каждого ученика, адаптируя содержание и темпы обучения математике в общеобразовательной школе к потребностям и возможностям обучаемого. Для учителя платформа является персональным ассистентом, оптимизируя и облегчая его работу. В проекте участвуют более 700 школ и 250 тыс. пользователей.

Совместный проект Томского государственного университета и специалистов ИТ-компании ENBISYS называется Plario (<https://plario.ru>), является онлайн-системой адаптивного обучения математике и предназначен для восполнения пробелов в школьном курсе математики. В системе реализован адаптивный в зависимости от уровня подготовки пользователя подбор упражнений, контроль знаний в режиме реального времени и элементы геймификации для высокой вовлеченности и мотивации.

Школа управления «Сколково» (<https://www.skolkovo.ru/longread/ai-education>) применяет алгоритмы ИИ для визуализации учебного контента, создания дизайна учебных материалов, для встраивания преподавателя в необходимую учебную локацию (дорисовка видеоряда). Это стимулирует интерес слушателей, улучшает запоминание и повышает качество учебного процесса.

Другие примеры успешного использования технологий искусственного интеллекта как средства образовательной деятельности рассмотрены, в частности, в докладе «Влияние искусственного интеллекта на образование» (АНО Цифровая экономика, 2024).

В настоящее время в практику преподавателей и учеников активно входит использование генеративного ИИ, в частности чат-ботов на основе нейронных сетей (Константинова, Ворожихин, Петров [и др.], 2023). Обучаемые используют чат-боты для выполнения учебных работ. Так, согласно исследованию, проведенному образовательной онлайн-платформой Skillfactory, половина российских студентов регулярно использует нейросети для учебных целей, чаще всего для написания и редактирования текста. Вопрос использования ИИ для выполнения учебных заданий является дискуссионным и выходит за рамки данной работы. Заметим, что в некоторых странах использование чат-ботов для выполнения учебных работ ограничено или запрещено.

Выделим наиболее перспективные направления использования технологий ИИ в образовании.

1. Адаптивное обучение посредством корректировки траектории обучения с целью ее персонализации (ГОСТ Р 59896–2021; Амиров, Билалова, 2020; Бурлева, 2022; Даггэн, 2020; Итинсон, Чиркова, 2021; Константинова, Ворожихин, Петров [и др.], 2023; Коровникова, 2021; Котлярова, 2022; Миндигулова, 2022; Мяс, Холмс, Хуан, Чжан, 2022; Семенова, Шпак, 2023; Шарков, Абишева, Лучина [и др.], 2022; АНО Цифровая экономика, 2024). Задача удовлетворения индивидуальных потребностей обучающихся во все времена являлась актуальной. ИИ предоставляет принципиально новые возможности персонализации обучения, которая предусматривает адаптацию содержания и темпов обучения к потребностям и возможностям обучаемого. Такая корректировка возможна при наличии электронного образовательного ресурса на платформе ИИ, классифицируемого как образовательный продукт с алгоритмами искусственного интеллекта (ГОСТ Р 59895–2021, ГОСТ Р 59897–2021). Технология основана на больших данных об обучаемых, например, академической успеваемости, скорости освоения той или иной дидактической единицы, ошибках в выполнении интерактивных заданий, уровнях удовлетворенности или заинтересованности в учебном материале, способности к адаптации. Как правило такие системы содержат десятки тысяч цифровых следов (ГОСТ Р 59895–2021) обучаемых (оцифрованных «историй» обучения). Мы исходим из понимания, что в большинстве случаев образовательный опыт не уникален. Он может быть использован для рекомендаций по развитию другого человека, имеющего похожие личные качества, сравнимый уровень развития компетенций и т. д. Алгоритм выработки рекомендаций основан на сопоставлении цифрового следа конкретного обучаемого и десятков тысяч других, хранящихся в базе. В результате ИИ способен выявить сильные и слабые стороны обучаемого, рекомендовать наиболее эффективный стиль обучения с опорой на предпочтения ученика, распознать, когда у обучаемого начинаются проблемы с тем или иным модулем, и вовремя обратить на эти проблемы внимание преподавателя или предложить обучаемому помощь. На основании хранящихся в памяти системы успешных «историй» обучения ИИ может генерировать практические задания, адаптированные к особенностям обучаемого и способствующие реализации оптимальной индивидуальной стратегии обучения. Такая стратегия с большой вероятностью вызывает у обучаемого эффект «западания» и удовлетворения от учебной деятельности.

Проблема «встраивания» индивидуальной траектории обучения в «прокрустово ложе» стандартных основных образовательных программ является сложной и многогранной и выходит за рамки данной работы.

Примерами систем адаптивного персонализированного обучения, использующих ИИ, служат Uchi.ru, СберКласс, 01Математика, Century Tech, Coursera, DreamBox Learning, Duolingo, Foxford, Khan Academy, Knewton, TutorAI.

На пути реализации бесспорного мощного потенциала ИИ в качестве средства образования немало проблем. Одна из них — отсутствие или недостаточный объем корректных больших данных цифровых следов обучаемых. Для понимания существа проблемы обратимся к оценке общего объема датасетов, использованных для обучения широко известной классической языковой программной модели ChatGPT — ИИ на основе нейронной сети. Для обучения системы использовались петабайты данных. Для хранения такого объема данных понадобятся сотни тысяч внешних дисков современных персональных компьютеров. Однако установлено, что для дообучения ИИ с целью использования в образовательных целях достаточно 12–15 тыс. цифровых следов обучаемых (Бурлева, 2022). Опираясь на работу Дорохова (Дорохов, 2020), можно оценить, что один цифровой след обучаемого по итогам образовательной программы может содержать около одной тысячи файлов. Если, например, объем образовательной программы составляет 72 ч и цифровой след, в частности, содержит видеофайлы среднего качества общей продолжительности, равной объему образовательной программы, то для хранения одного цифрового следа понадобится не менее 36–40 Гб памяти компьютерной системы.

Для формирования корректных датасетов в сфере образования требуется время, специалисты и соответствующие финансовые затраты. Так, если образовательная программа, по итогам которой формируется цифровой след, реализуется два раза в год с набором в 1000 слушателей, то для формирования датасета в 12 тыс. корректно размеченных цифровых следов понадобится 6 лет и специально обученный квалифицированный персонал, состоящий из специалистов по искусственному интеллекту, предметников, педагогов, психологов и др. В случае обучения в форме интенсивов время сбора данных для машинного обучения может быть сокращено.

Таким образом, внедрение ИИ в образование требует большого объема работы по сбору, передаче, хранению, очистке и повышению качества данных (ГОСТ Р 59897–2021). Необходимо осуществить корректную разметку данных, так как для обучения системы пригодны только специальным образом подготовленные данные. Нужно создать инфраструктуру для реализации всех этапов работы с данными для ИИ в образовании и обеспечить финансово и организационно техническую готовность образовательных учреждений к использованию технологий искусственного интеллекта. И уже впоследствии ИИ будет давать необходимые результаты как преподавателю, так и слушателям.

Целый комплекс взаимосвязанных проблем относится к *категориям этичности, прозрачности, безопасности и правового обеспечения в сфере ИИ для целей образования*: от разработки до использования и интерпретации полученных результатов (ГОСТ Р 59897–2021; Бурлева, 2022; Даггэн, 2020; Константинова, Ворожихин, Петров [и др.], 2023; Коровникова, 2021; Миндигулова, 2022; Мяо, Холмс, Хуан, Чжан, 2022; Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490, Указ Президента РФ от 15.02.2024 № 124; АНО Цифровая экономика, 2024). Необходим контроль со стороны методистов, педагогов и специалистов предметной области на всех этапах: подбор корректных датасетов для обучения ИИ для сферы образования, анализ правильности формирования зависимостей в процессе обучения ИИ, применение ИИ в сфере образования. Если невозможно объяснить, как и почему ИИ принял конкретное решение в конкретной ситуации, то такая система не должна использоваться в сфере образования. Также недопустимо делегирование ответственности ИИ за принятые в процессе его использования решения.

2. *Создание интерактивной среды обучения* (Константинова, Ворожихин, Петров [и др.], 2023; Коровникова, 2021; Яндекс Переводчик, 2024). Технологии искусственного интеллекта могут помочь преподавателям в разработке и внедрении инновационных методов обучения. Используя инструменты на базе искусственного интеллекта, такие как интеллектуальные системы обучения, виртуальные ассистенты и чат-боты, можно создать интерактивную и привлекательную среду обучения. Эти инструменты позволяют реализовать обратную персонально ориентированную связь в режиме реального времени, отвечать на вопросы обучаемых и способствовать совместной учебной деятельности, тем самым повышая общую эффективность преподавания.

Примеры систем для создание интерактивной среды обучения, использующих ИИ: СберКласс, «Умная школа» 1С, ЯКласс, Яндекс.Учебник, DreamBox Learning, Kahoot!, ClassVR, SendstepsAI, Stepik, Vevox.

3. *Автоматизация рутинных задач обучения* (ГОСТ Р 59895–2021; Амиров, Билалова, 2020; Бурлева, 2022; Даггэн, 2020; Итинсон, Чиркова, 2021; Константинова, Ворожихин, Петров [и др.], 2023; Коровникова, 2021; Котлярова, 2022; Миндигулова, 2022; Мяо, Холмс, Хуан, Чжан, 2022; АНО Цифровая экономика, 2024). В классической системе образования преподаватель значительную часть времени тратит на рутинные и утомительные задачи обучения: приходится многократно отвечать на один и тот же вопрос, разрабатывать контрольные материалы по определенным темам, внимательно считать баллы, чтобы оценить успеваемость, проверять типовые задания и т. п. Практика использования ИИ в образовании свидетельствует, что в подающихся алгоритмизации повторяющихся задачах обучения технологии ИИ показывают результат не хуже, чем человек. Потенциал ИИ для преподавателей заключается в возможности анализа большого объема постоянно меняющихся разнообразных данных о траекториях обучения (цифровых следов) учащихся. В результате возможно существенно экономить время преподавателя, освободив его от рутинной работы. Высвободившееся время и энергию преподаватель может использовать для создания лучших условий, в которых обучаемые могут приобретать знания и развиваться. Существующие системы на основе ИИ, например ChatGPT, YandexGPT, способны генерировать учебные материалы: примеры решения задач, тесты, задания определенного уровня сложности в разных форматах по конкретному учебному материалу (Цифровая экономика, 2024), осуществлять автоматическую проверку заданий и определять пробелы в знаниях учеников. Однако проверку заданий и особенно выставление документируемых оценок, на наш взгляд, не стоит полностью поручать ИИ. В этих случаях результаты использования ИИ необходимо рассматривать как рекомендательные, решающее слово должно оставаться за преподавателем. Дело в том, что нередко ИИ при проверке за основу берет сгенерированные им же ответы, а это чревато серьезными ошибками при оценивании знаний, умений и навыков.

В перспективе взаимодействие обучаемого с технической системой, управляемой ИИ, не может полностью заменить сотрудничество между субъектами учебного процесса — преподавателем и обучаемыми. Качественное образование невозможно без социального взаимодействия, фактора личности преподавателя, эмоциональной составляющей обучения. ИИ не замена, а помощник преподавателя, освобождающий его от рутинной работы.

Примеры систем автоматизации рутинных задач обучения, использующих ИИ: «Умная школа» 1С, ЯКласс, Яндекс.Учебник, Century Tech, Netology.

4. *Аналитика учебного процесса и качества учебных материалов* (ГОСТ Р 59895–2021; Бурлева, 2022; Даггэн, 2020; Итинсон, Чиркова, 2021; Коровникова, 2021; Котлярова, 2022; Миндигулова, 2022; Мяо, Холмс, Хуан, Чжан, 2022; Семенова, Шпак, 2023; Шарков, Абишева, Лучина [и др.], 2022; АНО Цифровая экономика, 2024). Аналитика учебного процесса позволяет предсказать его основные характеристики, например, время, потраченное на ту или иную активность, соответствие учебного процесса запланированному графику как показатель эффективности, определить области и целевые мероприятия для улучшения образовательной деятельности, оптимизировать содержание и методику учебного процесса.

В результате анализа качества учебных материалов ИИ может, например, сгенерировать предположение о том, какие задачи составлены с ошибками или недостаточно хороши для восприятия учащихся.

Примеры систем аналитики учебного процесса, использующих ИИ: «Умная школа» 1С, Яндекс.Учебник, Century Tech, Netology.

5. *Управление образованием на всех уровнях* (ГОСТ Р 59895–2021; Амиров, Билалова, 2020; Бурлева, 2022; Даггэн, 2020; Коровникова, 2021; Котлярова, 2022; Миндигулова, 2022; АНО Цифровая экономика, 2024). Возможности ИИ по анализу больших объемов информации и прогнозированию различных сторон образовательной деятельности могут способствовать оперативному принятию эффективных управляющих решений по различным аспектам учебного процесса: контингенту обучаемых, кадровой политике, хозяйственной деятельности и др.

Для управления образовательной деятельности могут быть использованы как специально разработанные системы, например «Сетевой город. Образование», так и универсальные системы поддержки принятия решений.

Выводы и перспективы исследований. В заключение отметим, что выполненный в статье анализ отражает особенности современного этапа цифровой трансформации образования в контексте использования искусственного интеллекта: ИИ как цель и средство образовательной деятельности.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов о перспективах технологий искусственного интеллекта в образовании.

1. У академического сообщества, специалистов в области ИИ не вызывает сомнения революционный потенциал ИИ, позволяющий кардинально изменить образовательный ландшафт.

2. Для успешной реализации потенциала ИИ в сфере образования необходимо оперативное внедрение комплексной системы, которая обеспечит кратное увеличение количества подготовленных квалифицированных кадров в области разработки и использования технологий искусственного интеллекта, а также массовое освоение компетенций в области использования ИИ специалистами разных областей, в том числе преподавателями, осуществляющими образовательную деятельность на всех уровнях основного и дополнительного образования.

3. В ближайшие годы необходимо выполнить огромный объем работы по созданию корректных без дискриминационных датасетов для обучения ИИ в сфере образования. Решение этой задачи осложняется комплексом взаимосвязанных проблем, относящихся к категориям этичности, прозрачности, безопасности и правового обеспечения в сфере ИИ.

4. В связи с катастрофической нехваткой систем, использующих ИИ и ориентированных на отечественное образование, актуальна задача активизации деятельности по созданию таких систем в Российской Федерации. Для решения этой задачи необходимо значительное увеличение команд разработчиков систем для сферы образования с использованием ИИ, состоящих из специалистов по ИИ, педагогов, психологов, а также значительное увеличение финансирования проектов по разработке ИИ для образования и мероприятий по внедрению ИИ в образование.

Список источников

1. 10 лучших инструментов искусственного интеллекта для преподавателей и классных комнат в 2024 году // Яндекс Переводчик. — 2024 — URL : https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.155a2e85-66444ea8-7343666e-74722d776562/https/www.geeksforgeeks.org/ai-tools-for-educators-and-classrooms/ (дата обращения: 26.07.2024).

2. Амиров Р. А., Билалова У. М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования // Управленческое консультирование. — 2020. — № 3. — С. 80–88.

3. Бурлева Т. Искусственный интеллект в образовании: изучаем реальную практику // Skillbox Media. — 2022. — URL : <https://skillbox.ru/media/education/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-izuchaem-realnyu-praktiku/?ysclid=lid0g4qr9q5437309> (дата обращения: 26.07.2024).

4. Влияние искусственного интеллекта на образование // АНО «Цифровая экономика». — 2024. — 87 с. — URL : https://ai.gov.ru/knowledgebase/obrazovanie-i-kadry-ii/2024_vliyanie_iskusstvennogo_intellekta_na_obrazovanie_ano_cifrovaya_ekonomika_/?ysclid=lz6l3n2c9v792801998 (дата обращения: 26.07.2024)

5. ГОСТ Р 59853–2021. Информационные технологии. Комплекс стандартов на автоматизированные системы. Автоматизированные системы. Термины и определения : дата введения 01.01.2022. — М. : Стандартинформ, 2021. — 16 с.

6. ГОСТ Р 59895–2021. Технологии искусственного интеллекта в образовании. Общие положения и терминология : дата введения 01.03.2022 — М. : Стандартинформ, 2021. — 12 с.

7. ГОСТ Р 59896–2021. Образовательные продукты с алгоритмами искусственного интеллекта для адаптивного обучения в общем образовании. Требования к учебно-методическим материалам : дата введения 01.03.2022. — М. : Стандартинформ, 2021. — 8 с.

8. ГОСТ Р 59897–2021. Данные для систем искусственного интеллекта в образовании. Требования к сбору, хранению, обработке, передаче и защите данных : дата введения 01.03.2022 — М. : Стандартинформ, 2021. — 12 с.

9. Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании. Изменение темпов обучения : анализ. записка ИИТО ЮНЕСКО / под ред. С. Ю. Князевой ; пер. с англ. А. В. Паршаковой. — М. : Ин-т ЮНЕСКО по информ. технологиям в образовании. — 2020. — URL : https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/12/Steven_Duggan_AI-in-Education_2020_RUS.pdf (дата обращения: 26.07.2024).

10. Дорохов Ю. Цифровой след: новые задачи системы образования в эпоху данных // Хабр. — 2020. — URL : <https://habr.com/ru/articles/513616/> (дата обращения: 26.07.2024).

11. Иванова Д. С. Формирование цифровых компетенций педагога при изучении дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта» // Психолого-педагогический поиск. — 2023. — № 1 (65). — С. 63–70.
12. Итинсон К. С., Чиркова В. М. К вопросу о влиянии искусственного интеллекта на сферу современного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — Тольятти : Ландрейл, 2021. — Т. 10, № 1 (34). — С. 299–301.
13. Константинова Л. В., Ворожихин В. В., Петров А. М. [и др.] Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. — 2023. — Т. 27, № 2. — С. 36–48.
14. Коровникова Н. А. Искусственный интеллект в образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Социальные новации и социальные науки. — М. : ИНИОН РАН, 2021. — № 2. — С. 98–113.
15. Котлярова И. О. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. «Образование. Педагогические науки». — 2022. — Т. 14, № 3. — С. 69–82.
16. Миндигулова А. А. Возможности и ограничения инструментов искусственного интеллекта в образовании // Современное педагогическое образование. — 2022. — № 3. — С. 137–141.
17. Мяо Ф., Холмс У., Хуан Ж., Чжан Х. Технологии искусственного интеллекта в образовании: перспективы и последствия / пер. с англ. М. Федорова. — М. : Ин-т ЮНЕСКО по информ. технологиям в образовании, 2022. — 51 с.
18. О внесении изменений в Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» и в Национальную стратегию, утвержденную этим Указом : указ Президента РФ от 15.02.2024 № 124. — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402150063?index=1> (дата обращения: 26.07.2024).
19. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации (вместе с Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года) : указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490. — URL : http://www.consultant.ru/law/podborki/iskusstvennyj_intellekt/ (дата обращения: 26.07.2024).
20. Правительство Российской Федерации. Распоряжение от 20 мая 2023 г. № 1315-р. Концепция технологического развития до 2030 года. — URL : <http://government.ru/news/48570/> (дата обращения: 26.07.2024).
21. Семенова Д. А., Шпак А. Е. Технологии искусственного интеллекта в управлении обучением в цифровой образовательной среде // Russian Journal of Education and Psychology. — 2023. — Т. 14, № 3-2. — С. 69–78.
22. Шарков Ф. И., Абишева В. Т., Лучина М. А. [и др.]. Новые коммуникационные тренды в образовании: цифровые технологии и искусственный интеллект // Коммуникология. — 2022. — № 10 (3). — С. 67–86.
23. Carbonell J. R. AI in CAI: An artificial-intelligence approach to computer-assisted instruction // IEEE Transactions on Man-Machine Systems. — 1970. — Vol. 11, N 4. — Pp. 190–202.

References

1. Best AI tools for educators and classrooms in 2024. *Yandex Perevodchik*. [Yandex Translator]. 2024. Available at: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.155a2e85-66444ea8-7343666e-74722d776562/https/www.geeksforgEEKS.org/ai-tools-for-educators-and-classrooms/ (accessed: 26.07.2024). (In Russian).
2. Amirov R. A., Bilalova U. M. Prospects for implementation of Artificial Intelligence technologies in higher school. *Upravlencheskoye konsultirovaniye*. [Management Consulting]. 2020, iss. 3, pp. 80–88. (In Russian).
3. Burleva T. Artificial Intelligence in education: study of real practices. *Skillbox Media*. 2022. Available at: <https://skillbox.ru/media/education/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-izuchaem-realnuyu-praktiku/?ysclid=lid0g4qr9q5437309> (accessed: 26.07.2024). (In Russian).
4. *Vliyaniye iskusstvennogo intellekta na obrazovaniye*. [Impact of Artificial Intelligence on Education. ANO “Digital Economy”, 2024, 87 p. Available at: https://ai.gov.ru/knowledgebase/obrazovanie-i-kadry-ii/2024_vliyanie_iskusstvennogo_intellekta_na_obrazovanie_ano_cifrovaya_ekonomika_/?ysclid=lz6l3n2c9v792801998 (accessed: 26.07.2024). (In Russian).
5. *GOST R 59853–2021. Informatsionnyye tekhnologii. Kompleks standartov na avtomatizirovannyye sistemy. Avtomatizirovannyye sistemy. Terminy i opredeleniya: data vvedeniya 01.01.2022*. [GOST R 59853–2021. Information technology. Set of standards for automated systems. Automated systems. Terms and definitions: date of implementation 01.01.2022]. Moscow, Standartinform, 2021, pp. 16 p. (In Russian).
6. *GOST R 59895–2021. Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. Obshchiye polozheniya i terminologiya: data vvedeniya 01.03.2022*. [GOST R 59895–2021. Artificial intelligence technologies in education. General provisions and terminology: date of implementation 01.03.2022]. Moscow, Standartinform, 2021, 12 p. (In Russian).

7. GOST R 59896–2021. *Obrazovatelnyye produkty s algoritmami iskusstvennogo intellekta dlya adaptivnogo obucheniya v obshchem obrazovanii. Trebovaniya k uchebno-metodicheskim materialam: data vvedeniya 01.03.2022.* [GOST R 59896–2021. Educational products with artificial intelligence algorithms for adaptive learning in general education. Requirements for teaching materials: date of implementation 01.03.2022]. Moscow, Standartinform, 2021, 8 p.
8. GOST R 59897–2021. *Dannyye dlya sistem iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. Trebovaniya k sboru, khraneniyu, obrabotke, peredache i zashchite dannykh: data vvedeniya 01.03.2022.* [GOST R 59897–2021. Data for artificial intelligence systems in education. Requirements for the collection, storage, processing, transfer and protection of data: date of implementation 01.03.2022]. Moscow, Standartinform, 2021, 12 p. (In Russian).
9. Duggan S. *Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: Izmeneniye tempov obucheniya: analit. zapiska IITO YUNESKO. Pod red. S. Yu. Knyazevoy; per. s angl. A. V. Parshakovoy.* [Artificial Intelligence in Education: Changing the Pace of Learning: UNESCO IITE Policy Brief. Ed. by S. Yu. Knyazeva; translated from English by A. V. Parshakova]. Moscow, UNESCO Institute of Information Technologies in Education, 2020. Available at: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/12/Steven_Duggan_AI-in-Education_2020_RUS.pdf (accessed: 26.07.2024). (In Russian).
10. Dorokhov Yu. Digital footprint: new tasks of the education system in the data era. *Habr.* 2020. Available at: <https://habr.com/ru/articles/513616/> (accessed: 26.07.2024). (In Russian).
11. Ivanova D. S. Formation of digital competencies of a teacher in studying the discipline “Cross-cutting technologies and technologies of artificial intelligence”. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk.* [Psychological and pedagogical search]. 2023, iss. 1 (65), pp. 63–70. (In Russian).
12. Itinson K. S., Chirkova V. M. On the impact of artificial intelligence on modern education. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya.* [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology]. Tolyatti, Landrail, 2021, vol. 10, iss. 1 (34), pp. 299–301. (In Russian).
13. Konstantinova L. V., Vorozhikhin V. V., Petrov A. M. [et al.] Generative Artificial Intelligence in education: discussions and forecasts. *Otkrytoye obrazovaniye.* [Open Education]. 2023, vol. 27, iss. 2, pp. 36–48. (In Russian).
14. Korovnikova N. A. Artificial Intelligence in the educational space: problems and prospects. *Sotsialnyye novatsii i sotsialnyye nauki.* [Social innovations and social sciences]. Moscow, INION RAS, 2021, iss. 2, pp. 98–113. (In Russian).
15. Kotlyarova I. O. *Artificial Intelligence technologies in education. Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. “Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki”.* [Bulletin of the South Ural State University. Series “Education. Pedagogical Sciences”, 2022, vol. 14, iss. 3, pp. 69–82. (In Russian).
16. Mindigulova A. A. Potential and limitations of Artificial Intelligence tools in education. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye.* [Modern Pedagogical Education]. 2022, iss. 3, pp. 137–141. (In Russian).
17. Miao F., Holmes W., Huang J., Zhang H. *Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii: perspektivy i posledstviya. Per. s angl. M. Fedorova.* [Artificial Intelligence technologies in education: prospects and consequences. Trans. from English by M. Fedorova]. Moscow, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2022, 51 p. (In Russian).
18. *O vnesenii izmeneniy v Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 10 oktyabrya 2019 g. no. 490 “O razvitiy iskusstvennogo intellekta v Rossiyskoy Federatsii” i v Natsionalnuyu strategiyu, utverzhdenuyu etim Ukazom: ukaz Prezidenta RF ot 15.02.2024 № 124.* [On Amendments to the Decree of the President of the Russian Federation of October 10, 2019 No. 490 “On the Development of Artificial Intelligence in the Russian Federation” and to the National Strategy approved by this Decree: Decree of the President of the Russian Federation of February 15, 2024 No. 124]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402150063?index=1> (accessed: 26.07.2024). (In Russian).
19. *O razvitiy iskusstvennogo intellekta v Rossiyskoy Federatsii (vmeste s Natsionalnoy strategiyey razvitiya iskusstvennogo intellekta na period do 2030 goda): ukaz Prezidenta RF ot 10.10.2019 N 490.* [On the development of artificial intelligence in the Russian Federation (together with the National Strategy for the Development of Artificial Intelligence for the period up to 2030): Decree of the President of the Russian Federation of 10.10.2019 no. 490]. Available at: http://www.consultant.ru/law/podborki/iskusstvennyj_intellekt/ (accessed: 26.07.2024). (In Russian).
20. *Pravitelstvo Rossiyskoy Federatsii. Rasporyazheniye ot 20 maya 2023 g. N 1315-r. Kontseptsiya tekhnologicheskogo razvitiya do 2030 goda.* [Government of the Russian Federation. Order of May 20, 2023, no. 1315-r. Concept of Technological Development until 2030]. Available at: <http://government.ru/news/48570/> (accessed: 26.07.2024). (In Russian).
21. Semenova D. A., Shpak A. E. Artificial Intelligence technologies in learning management in a digital educational environment. *Russian Journal of Education and Psychology.* 2023, vol. 14, iss. 3-2, pp. 69–78. (In Russian).

22. Sharkov F. I., Abisheva V. T., Luchina M. A. et al. New communication trends in education: digital technologies and artificial intelligence. *Kommunikologiya*. [Communicology]. 2022, iss. 10 (3), pp. 67–86. (In Russian).

23. Carbonell J. R. AI in CAI: An artificial-intelligence approach to computer-assisted instruction. *IEEE Transactions on Man-Machine Systems*. 1970, vol. 11, iss. 4, pp. 190–202.

Информация об авторе

Шилин Алексей Сергеевич — кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Shilin Alexey Sergeevich — Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, head of the Department of computer science, computer engineering and methods of teaching computer science at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 16.08.2024; одобрена после рецензирования 20.09.2024; принята к публикации 11.11.2024.

The article was submitted 16.08.2024; approved after reviewing 20.09.2024; accepted for publication 11.11.2024.

Научная статья

УДК 37.035.3(470.313)«195»

DOI 10.37724/RSU.2025.73.1.003

Проблема осуществления трудовой подготовки и политехнического образования в общеобразовательных школах Рязанского края во второй половине 1950-х годов

Щетинина Наталья Павловна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

n.shetinina@rsu-rzn.ru

Аннотация. Обращение к опыту осуществления трудовой подготовки и политехнического образования учащихся в школах Рязанского края во второй половине 1950-х годов является актуальным в современных условиях, когда в школах введена трудовая подготовка учащихся в рамках новой дисциплины «Труд».

В статье с помощью теоретических методов критического анализа педагогических источников, архивных материалов анализируется практический опыт осуществления трудовой подготовки и политехнического образования.

Доказано, что в исследуемый период актуализировалась проблема политехнизации общеобразовательной школы, обусловленная активным развитием науки, техники, новейших технологий, острой потребностью в квалифицированных кадрах для промышленности и сельского хозяйства. Раскрыто содержание, методы, формы политехнического образования применительно к новым историческим условиям; выделены достижения и проблемы политехнической подготовки учащихся рязанских школ.

Критическое осмысление накопленного опыта прошлого позволяет говорить о его значении для современной системы организации трудовой подготовки и политехнического образования учащихся, что свидетельствует о теоретической значимости проведенного автором статьи исследования, а введение в научный оборот новых архивных материалов, попытка дать авторскую оценку прошлого опыта политехнической и трудовой подготовки учащихся с позиции достижений и недостатков — научной новизне.

Результаты исследования могут быть использованы научными работниками, преподавателями, студентами при изучении истории педагогики и образования.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, педагог, труд, трудовая подготовка, политехническое образование, учебно-опытный участок, школьная мастерская, учебные производственные бригады, комсомольско-молодежный лагерь, сельскохозяйственный труд.

Для цитирования: Щетинина Н. П. Проблема осуществления трудовой подготовки и политехнического образования в общеобразовательных школах Рязанского края во второй половине 1950-х годов // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 35–42. DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.003.

Original article

Implementation of labor training and polytechnic education in secondary schools of Ryazan Region in the second half of the 1950s

Natalya Pavlovna Shchetinina

Ryazan State University named for S. A. Yesenin,

Ryazan, Russia

n.shetinina@rsu-rzn.ru

Abstract. In modern conditions when secondary schools introduce labor training of students in the framework of the new discipline “Labor,” it is useful to analyze the experience of labor training and polytechnic education of students in schools of the Ryazan Region in the second half of the 1950s.

The article analyzes the practical experience of labor training and polytechnic education, using theoretical methods of critical analysis of pedagogical sources and archival materials.

It proves that in the period under study the problem of polytechnicization of secondary school was actualized due to the active development of science, technology, the latest technologies, and acute need for qualified personnel for industry and agriculture. The paper discusses the content, methods, forms of polytechnic education in relation to the changing historical conditions. It highlights the achievements and problems of polytechnic training of students of Ryazan schools.

Critical assessment of the experience accumulated in the past allows us to talk about its importance for the modern system of organization of labor training and polytechnic education of students, which indicates the theoretical significance of the research conducted by the author, and the introduction of new archival materials into scientific circulation, an attempt to give the author’s innovative assessment of the past experience of polytechnic and labor training of students, both as achievements and shortcomings.

The results of the study can be used by education researchers, lecturers and students in the study of the history of pedagogy and education.

Keywords: secondary school, teacher, labor, labor training, polytechnic education, educational and experimental land sites, school workshop, educational production teams, Komsomol and youth camps, agricultural labor.

For citation: Shchetinina N. P. Implementation of labor training and polytechnic education in secondary schools of Ryazan Region in the second half of the 1950s // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2025, no. 1 (73), pp. 35–42. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.003.

Введение. Историко-педагогическое наследие, практический опыт как его важнейший компонент выступают ценным источником для решения образовательных задач в постоянно обновляющейся системе современного школьного образования.

Цель статьи — проанализировать опыт осуществления политехнического образования и трудовой подготовки учащихся общеобразовательных школ Рязанского края во второй половине 1950-х годов, выделить достижения, проблемы и ценностные аспекты для современной практики трудового обучения.

Автор исходит из **предположения** о том, что в исследуемый период советской общеобразовательной школой был накоплен ценный опыт трудовой подготовки и политехнического образования учащихся, который может быть использован в практике современной школы, вовлечения учащихся в общественно полезный труд.

Основными **методами** исследования были изучение и анализ, обобщение и систематизация педагогической литературы и архивных материалов по теме исследования.

Обсуждение основных результатов. Идея трудового воспитания подрастающего поколения имеет глубокие исторические корни. О важности приобщения учащихся к труду писали многие отечественные педагогические мыслители дореволюционного периода; в школах вводились элементы трудовой подготовки учащихся в виде ознакомления их с простейшими ремеслами и орудиями труда, которые отвечали потребностям населения и были необходимы в повседневной жизни: столярное, кожевенное, плотничье, слесарное и др.

Попытки создания системы трудовой подготовки школьников и политехнизации обучения предпринимались в советский период, когда были изданы «Положение об единой школе РСФСР» и «Основные принципы единой трудовой школы», в которых провозглашалось соединение обучения с общественно полезным и производительным трудом, вводился принцип политехнизации школы («Положение об единой школе РСФСР», 1972, с. 135). В целях осуществления этой задачи в период с 1922 по 1932 год образовательная деятельность советской школы строилась на основе программ, разработанных Научно-педагогической секцией Государственного Ученого совета (НПС ГУС) Наркомпроса РСФСР, в основу которых был положен комплексный метод изучения явлений окружающей жизни как в наибольшей степени соответствующий принципам политехнизации, укрепления связи школы с жизнью. Это были первые программы, которые рассматривали «учебный процесс не только как процесс традиционного усвоения науки, но и активного использования ее потенциала для общественно полезной деятельности в окружающей школу социальной среде» (Милованов, 2019, с. 52). Вся учебная информация содержалась

в трех разделах «Природа и человек», «Труд», «Общество» и объединялась той или иной комплексной темой («комплексом»), изучение которой было связано с политехнизмом, наблюдением за сезонными природными явлениями и освоением регионально-краеведческой проблематики.

В начале 1930-х годов комплексный метод был отменен по причине отсутствия связи между отдельными учебными программами, осуществлен возврат к классно-урочной форме обучения и утверждалась модель «школы учебы», чтобы привести школу к потребностям развития народного хозяйства.

Возрождение идеи политехнизации общеобразовательной школы относится к 1950-м годам, которые отмечены активным развитием науки, техники, новейших технологий, призывом Н. С. Хрущева «догнать и перегнать Америку». Ставилась задача повышения производительности труда во всех отраслях народного хозяйства, особое внимание уделялось сельскому хозяйству; страна нуждалась в квалифицированных рабочих для строящихся предприятий, тружениках сельского хозяйства. Основной путь решения проблемы государство видело в политехнизации общеобразовательной школы (Барабина, Гафурова, 2016, с. 219).

На XIX съезде КПСС была поставлена задача осуществления политехнического обучения и перехода ко всеобщему политехническому обучению (5–14 октября 1952 года). Обучение в школе должно было способствовать получению школьниками прочных системных научных знаний и одновременно знакомить их с основами современного производства (Щетинина, 2024, с. 52).

В 1954 году в учебный план школы была введена учебная дисциплина «Труд» как самостоятельный предмет, который изучается на протяжении 10 лет обучения в школе. В 1–4 классах вводился ручной труд, для учащихся 5–7 классов занятия проводились в оборудованных мастерских, старшеклассники проходили производственную практику. Учебные программы по физике, химии, биологии перестраивались с учетом требований политехнического обучения; в содержание учебных дисциплин включался материал о важнейших отраслях производства, практическом применении научных знаний; на практические и лабораторные занятия стало уделяться больше учебного времени. Для учащихся 8–10 классов вводился новый предмет — «Основы промышленного и сельскохозяйственного производства», который планировалось проводить на базе промышленных предприятий в городе и на базе колхозов в сельской местности; в старших классах вводились факультативы по радиотехнике, автоделу и др. (Барабина, Гафурова, 2016, с. 130). Предполагалось, что школьное обучение должно способствовать сознательному применению школьниками теоретических знаний по основам наук в условиях производства, научных основ производства и полученных в школе трудовых умений и навыков (Кушнир, Козлова, 2021, с. 111).

Теорию политехнического образования, его содержание, средства, методы и формы применительно к новым историческим условиям разрабатывал выдающийся ученый, академик АПН СССР М. Н. Скаткин и его единомышленники.

На протяжении 1950-х годов, благодаря деятельности М. Н. Скаткина и его сотрудников, была разработана целостная новаторская концепция осуществления политехнического образования в средней школе, которая включала в себя идейно-теоретическое и методологическое обоснование политехнического образования; определение содержания политехнического образования и его связи с общим образованием; разработка дидактики политехнического образования, методов, форм осуществления политехнического образования, построенных на связи школы с жизнью; обоснование конкретных предложений по созданию принципиально новой инфраструктуры школьного оборудования, необходимого для осуществления политехнического образования (Богуславский, Занаев, 2019, с. 101).

Политехническое образование понималось как принцип преподавания учебных предметов, изучая которые учащиеся в теории и на практике знакомятся с научно-техническими основами современного производства, включаются в общественно полезный производительный труд, приобретают трудовые умения и навыки и готовятся к выбору профессии.

Решались общие задачи, и в каждом регионе СССР вместе с тем складывались свои системы политехнической подготовки учащихся, обусловленные особенностями развития конкретного региона, обеспеченностью педагогическими кадрами, уровнем их политехнической подготовки, компетентностью руководителей областных и городских управлений образования.

Содержание политехнической подготовки учащихся в исследуемый период обеспечивалось, прежде всего, в процессе изучения предметов естественно-научного и математического циклов: биологии, ботаники, физики, химии; геометрии, математики, алгебры, где школьники

знакомились с основными отраслями народного хозяйства и приобретали знания тех разделов курса дисциплин, которые имеют практическое приложение.

На учебных занятиях школьники изготавливали наглядные пособия, измерительные приборы по математике и физике, выполняли измерительные работы на местности, решали задачи производственного, сельскохозяйственного содержания, а выполняемые ими практические работы имели общественно полезную значимость (Стенограмма областного съезда учителей Рязанской области. 19.08.1955 — 20.08.1955 г. Л. 31).

В школах Рязанского края основное внимание уделялось подготовке обучающихся к сельскохозяйственному труду и с начала 1950-х годов школы края нашли новую форму участия в общественно-производительном труде — выращивание кукурузы. Инициатором выступила Куплинская средняя школа Каверинского района, которая единственная в регионе в течение 10 лет занималась созданием гибридных форм этой зерновой культуры, а впоследствии этот почин подхватили школы Ленинградской, Минской, Архангельской, Ярославской, Тамбовской и других областей Советского Союза. На пришкольном учебно-опытном участке учащиеся Куплинской школы проводили экспериментальную работу по скрещиванию румынского образца кукурузы с куплинской для получения нового сорта кукурузы, сочетающей гигантский рост румынской кукурузы и скороспелость куплинской. В 1954/1955 учебном году гибридными формами кукурузы было засеяно 2,5 га, а в 1955–1956 учебном году только в Каверинском районе — 85 га. (Стенограмма областного съезда учителей Рязанской области. 19.08.1955 — 20.08.1955 г. Л. 6). Инициатива Куплинской школы была поддержана школами других районов области.

На подшефном участке колхозного поля учащиеся Юштинской школы тоже выращивали кукурузу, часть которой шла на семена. В каникулярное время для выполнения постоянных работ был создан отряд из 25 учащихся, а для рыхления и массовой прополки привлекались все учащиеся, за которыми закреплялись определенные участки (Стенограмма областного съезда учителей Рязанской области. 19.08.1955 — 20.08.1955 г. Л. 54).

Коллектив Юштинской средней школы выступил с инициативой, чтобы каждая школа имела образцовый опытный пришкольный участок. В этой школе полное прохождение отдела ботаники со всеми теоретическими и практическими занятиями обеспечивалось опытным участком, садом, питомником, дендрарием, парниками; график работы был составлен таким образом, чтобы все учащиеся с 1 по 9 классы принимали участие в работе на пришкольном участке. Педагогическое руководство работой осуществляли учителя биологии, которые готовили задания для учащихся, распределяли опыты между ними и юннатами, фиксировали результаты опытнической работы и количество собранных с участка продуктов в специальном журнале. Урожай сельскохозяйственных культур на пришкольном участке собирался значительно больший, чем в соседнем колхозе (Стенограмма областного съезда учителей Рязанской области. 19.08.1955 — 20.08.1955 г. Л. 53).

Так, на учебно-опытном участке школы учащимися под руководством педагогов было посажено 2000 плодовых деревьев. Профориентационная направленность трудовой подготовки и политехнического образования школы повлияла на выбор некоторыми выпускниками профессии: в 1954 году из 63 десятиклассников 30 человек выбрали профессии сельскохозяйственной направленности. А за два последних года (1953–1954) из 1095 выпускников 650 человек остались на сельскохозяйственной работе (Стенограмма областного съезда учителей Рязанской области. 19.08.1955 — 20.08.1955 г. Л. 35).

Общественно полезный труд школьников на пришкольных участках способствовал не только решению учебных задач, но и оказанию помощи колхозам. Включаясь в общественно полезный труд, учащиеся формировали такие качества, как трудолюбие, ответственность, дисциплинированность, умение работать в коллективе и команде, развитие творческого мышления, умение находить нестандартные решения поставленных задач.

1955/1956 учебный год начинался в новых условиях, когда школы перешли на новые учебные планы, программы и учебники, в которых вопросы политехнического обучения и подготовки учащихся к практической деятельности в сельском хозяйстве и промышленности были первостепенными. Определились три направления: продолжение работы на пришкольных учебно-опытных участках, в колхозах и занятиях по труду в мастерских.

Учителя в отчетах отмечали, что знания, полученные школьниками на уроках при изучении теоретического материала, помогали им выполнять задания на школьном учебно-опытном участке или колхозном поле. Например, изучив по химии в 8 классе, как азотные удобрения вли-

яют на увеличение зеленой массы растений, учащиеся на практике в первый период развития кукурузы подкармливали ее этими удобрениями (Материалы (отчеты, характеристики, справки) по производственному обучению в школах области. 16.09.1955–15.10.1959. Л. 85 об.)

И наоборот, опыт практической работы способствовал более прочному усвоению учебного материала по предметам. Так, в 9 классе одной из школ Рязского района перед изучением темы по физике «Тепловые двигатели» учителем была организована экскурсия на машинно-тракторные станции (МТС) для изучения двигателя внутреннего сгорания; учащиеся ознакомились с принципом работы двигателя автомобиля, его устройством, работой дизельного трактора, с коробкой передач, принципом работы ременной и зубчатой передач (Материалы (отчеты, характеристики, справки) по производственному обучению в школах области. 16.09.1955 — 15.10.1959. Л. 89 об.).

Учащиеся 8 класса другой школы Рязского района в рамках практикума по основам сельского хозяйства при изучении таких тем, как осенняя обработка почвы, удобрения, посев семян, уход за культурами, лучше воспринимали объясняемый учителем на уроке материал и усваивали его в процессе самостоятельной работы с учебником. Они научились в весенний и осенний периоды обрабатывать почву, вносить удобрения, сеять семена, пропалывать сорняки, убирать урожай, работать на зерноочистительных машинах. Учащиеся 9 класса при изучении основ животноводства демонстрировали на учебных занятиях знания, которые они приобрели в ходе практической работы на ферме: как убирать помещения для коров, чистить коров, определять живой вес коровы, составлять кормовой рацион для коров и т. п. (Материалы (отчеты, характеристики, справки) по производственному обучению в школах области. 16.09.1955 — 15.10.1959. Л. 84 об.).

Для выполнения программы по труду в школах города и области открывались мастерские, где проходили практические занятия учащихся 5–7 классов, которые осваивали столярное и слесарное дело. Во многих столярных и слесарных мастерских учащиеся изготавливали предметы, необходимые школе: указки, подставки, скамейки, табуретки, рамки для картин, учебно-наглядные пособия по физике, математике, черчению и др. (Отчет о состоянии преподавания практических занятий в школьных мастерских в семилетних и средних школах Рязанской области за 1956–57 учебный год. Л. 3).

Учащиеся 5–7 классов в школьных мастерских учились проводить разметку, пилить, строгать, сверлить и производить несложные работы по металлу. Вместе с тем необходимо отметить, что далеко не все школьные мастерские имели необходимое оборудование, орудия труда. Частично эта проблема решалась путем передачи школам промышленными предприятиями списанного оборудования. Однако даже при наличии такого оборудования школы не всегда могли организовать работу в мастерских. В докладной директора Нижне-Мальцевской средней школы А. К. Лобановой и. о. Каверинского РОНО т. Ярцеву отмечалось, что «в школе отведено помещение для мастерской, где размещены 2 товарных станка, которые силами учащихся под руководством токаря химического завода приведены в действие. Однако проводить занятия с учащимися 5–6 классов нет возможности, так как нет инструментов и руководителя» (Материалы (отчеты, характеристики, справки) по производственному обучению в школах области. 16.09.1955 — 15.10.1959. Л. 2).

Отдельные учителя политехнического цикла готовили учащихся к практической деятельности. Например, учитель средней школы № 22 г. Рязани подготовил и выпустил 66 учащихся с правами электромонтера; учитель Спасской средней школы № 1 И. П. Семенов — 14 учащихся с правами шоферов 3 класса и др. Наиболее удачно проводились практикумы в школах № 1, 2, 4, 6, 7, 20, 22 г. Рязани, Скопинской СШ № 3, Рязской СШ № 2, Ермишинской, Сапожковской и ряда других (Отчет о состоянии преподавания практических занятий в школьных мастерских в семилетних и средних школах Рязанской области за 1956-57 учебный год. Л. 4, 5).

Школы области и города в учебных целях использовали мастерские МТС, промышленных предприятий, школ механизации, технических и ремесленных училищ и мастерских соседних школ (№ 10, 13, 19, 22, 24 г. Рязани, Пичкиряевская средняя школа Сасовского района, Октябрьская средняя школа Скопинского района и др.). Так, производственная практика учащихся 8 классов средней школы № 22 г. Рязани проходила на базе механического завода, где каждый ученик работал у станка под руководством мастера. А учащиеся 9 классов проходили курс автомобильного дела на базе автомобильного училища с дальнейшим получением прав шофера 3 класса (Стенограмма областного съезда учителей Рязанской области. 19.08.1955 — 20.08.1955 г. Л. 37).

В решении задач политехнического образования большое значение имела кружковая деятельность, развернувшаяся в школах города и области. К началу 1957/1958 учебного года в школах области функционировало 834 технических кружка: физико-технических, электротехнических, радиотехнических, фотолюбителей, шоферов, трактористов, мотоциклистов, киномехаников, токарей, слесарей, столяров, телефонистов, комбайнеров и др. Отмечается, что большинство кружков имели удовлетворительную базу и опытных руководителей (Отчет о состоянии преподавания практических занятий в школьных мастерских в семилетних и средних школах Рязанской области за 1956-57 учебный год. Л. 6).

Политехническое обучение продолжалась и в летнее время. С 1955 года для школьников создавались летние трудовые лагеря, была организована летняя трудовая практика, которая не только решала задачи политехнического обучения, но и имела воспитательное значение: оздоровление школьников, развитие их физических сил, формирование трудолюбия, целеустремленности в достижении поставленной цели, дисциплинированности, коллективизма и других важных качеств. Так, в Рязани с инициативой создания комсомольско-молодежного трудового лагеря выступил педагогический коллектив средней школы № 22 г. Рязани. Школа заключила договор с колхозом, в котором в течение двух недель учащиеся двух параллельных классов проходили практику. Школьники разбивались на бригады и звенья и брали на себя обязательства по выполнению учебно-опытных заданий. Всего в Рязанской области в летний период был организован 31 лагерь (Материалы (отчеты, характеристики, справки) по производственному обучению в школах области. 16.09.1955 — 15.10.1959. Л. 35). Такая форма производственной практики получила высокую оценку со стороны партийных, хозяйственных организаций и родителей учащихся. Бесспорно, что учащиеся оказывали ощутимую пользу колхозам и совхозам в сельскохозяйственных работах, знакомились с отраслями сельского хозяйства, приобретали агротехнические и зоотехнические знания и умения.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, в исследуемый период политехнизация общеобразовательной школы отвечала потребностям государства в подготовке кадров для промышленности и сельского хозяйства в связи с научно-техническим прогрессом.

Идея политехнического образования находила отражение в содержании предметов политехнического цикла, работе учащихся в школьных мастерских, пришкольных учебно-опытных участках, сельскохозяйственном производительном труде в колхозах и совхозах. В ходе работы учащиеся приобретали политехнические знания, умения, трудовые навыки; создавались условия для профессионального самоопределения.

Несмотря на определенные положительные результаты политехнической подготовки школьников, образовательные учреждения столкнулись с рядом проблем: слабая материальная база школ, отсутствие помещений для организации школьных мастерских, оборудования, инструментов; необеспеченность школ учителями с необходимой политехнической подготовкой. К тому же введение новых предметов привело к перегрузке учебных планов. Дефицит учителей труда побуждал руководителей школ привлекать к этой работе людей с производства, которые не имели педагогического образования, или принимать на работу учителей политехнического цикла со слабой общеобразовательной подготовкой в объеме 3–4 классов; в целом очень немногие школьники выбирали профессии сельскохозяйственной направленности.

В настоящее время трудовому воспитанию учащихся в школе уделяется особое внимание, ставится задача активного привлечения школьников к общественно полезному труду (О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2023). Поэтому осмысление опыта отечественной школы по трудовой и политехнической подготовке учащихся 1950-х годов может иметь серьезное значение и для современной школы в решении поставленных задач.

Проведенный анализ осуществления политехнизации школы и трудовой подготовки учащихся позволяет сделать вывод, что такие формы, как работа в учебных школьных мастерских, приобретение учащимися навыков пользования различными орудиями труда, летняя трудовая практика и т. п., являются востребованными и в современной школе. Они способствуют осознанию учащимися важности труда в жизни человека, воспитанию уважения к труду и людям труда, формированию привычки к труду, включенности в общественно полезную деятельность и выбору профессии.

Перспективным направлением историко-педагогических исследований является изучение опыта политехнического образования, трудовой подготовки и производственной практики учащихся школ в конце 1950-х — 1960-х годах, подготовки педагогических кадров в контексте новых задач, которые стояли перед системой отечественного школьного образования.

Список источников

1. Барабина И. А., Гафурова В. М. Политехническое образование в общеобразовательной школе СССР во второй половине 1950-х — начале 60-х годов // Вестник Удмуртского университета. Сер. «История и филология». — Т. 26, вып. 4. — 2016. — С. 129–134. — URL : <https://journals.udsu.ru/history-philology> (дата обращения: 28.10.2024).
2. Богуславский М. В., Занаев С. З. Формирование М. Н. Скаткиным теоретических основ политехнического образования школьников в 50–80-е гг. XX века // Вестник Новгородского государственного университета. — 2019. — № 4 (116). — С. 100–104.
3. Кушнир А., Козлова Г. Феномен политехнического воспитания в педагогической истории советского периода // Народное образование. — 2021. — № 5. — С. 105–113.
4. Материалы (отчеты, характеристики, справки) по производственному обучению в школах области. 16.09.1955 — 15.10.1959 // Государственный архив Рязанской области. — Ф. Р-3232. — Оп. 1. — Д. 455. — Л. 2, 35, 84 об., 85 об., 898 об.
5. Милованов К. Ю. Вопросы политехнизации отечественной средней школы в 20–30 гг. // История политехнического образования в России : тр. Всерос. науч.-образоват. конф. с междунар. участием. — СПб. : Политех-Пресс, 2019. — С. 51–57.
6. Отчет о состоянии преподавания практических занятий в школьных мастерских в семилетних и средних школах Рязанской области за 1956-57 учебный год // Государственный архив Рязанской области. — Ф. Р-3232. — Оп. 1. — Д. 525. — Л. 3–6.
7. Положение об единой школе РСФСР. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. : 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М. : Педагогика, 1972. — С. 133–137.
8. Стенограмма областного съезда учителей Рязанской области. 19.08.1955 — 20.08.1955 г. л. 6 // Государственный архив Рязанской области. — Ф. Р-3232. — Оп. 1. — Д. 419. — Л. 6, 31, 33, 35, 53.
9. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : федер. закон от 04.08.2023 № 479-ФЗ. — URL : <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/81460.html> (дата обращения: 02.11.2024).
10. Щетинина Н. П. Методическое сопровождение школьных учителей как условие их профессионально-личностного развития и повышения качества образовательного процесса в первой половине 1950-х годов (на примере городских школ г. Рязани) // Психолого-педагогический поиск. — 2024. — № 3 (71). — С. 48–54.

References

1. Barabina I. A., Gafurova V. M. Polytechnic education in the secondary school of the USSR in the second half of the 1950s — early 1960s. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. Bulletin of Udmurt University. Series “History and philology”. Vol. 26, iss. 4. 2016, pp. 129–134. Available at: <https://journals.udsu.ru/history-philology> (accessed: 28.10.2024). (In Russian).
2. Boguslavsky M. V., Zanaev S. Z. Formation of the theoretical foundations of polytechnic education of schoolchildren in the 1950-80s by M. N. Skatkin. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of Novgorod State University]. 2019, iss. 4 (116), pp. 100–104. (In Russian).
3. Kushnir A., Kozlova G. The phenomenon of polytechnic education in Soviet pedagogical history. *Narodnoye obrazovaniye*. [Public education]. 2021, iss. 5, pp. 105–113. (In Russian).
4. Materials (reports, characteristics, certificates) on industrial training in schools of the region. 16.09.1955 — 15.10.1959. *Gosudarstvennyy arkhiv Ryazanskoy oblasti. F. R-3232. Op. 1. D. 455. L. 2, 35, 84 ob., 85 ob., 898 ob.* [State Archives of the Ryazan Region. F. R-3232. Op. 1. D. 455. L. 2, 35, 84 ob., 85 ob., 898 ob. (In Russian).
5. Milovanov K. Yu. Issues of polytechnicization in Russian secondary schools in the 1920-30s. *Istoriya politekhnicheskogo obrazovaniya v Rossii: tr. Vseros. nauch.-obrazovat. konf. s mezhdunar. uchastiyem*. [History of polytechnic education in Russia: transcripts of All-Russian scientific and educational conference with international. Participation]. St. Petersburg, Politech-Press, 2019, pp. 51–57. (In Russian).
6. Report on the state of teaching practical classes in school workshops in seven-year and secondary schools of the Ryazan Region for academic year 1956-57. *Gosudarstvennyy arkhiv Ryazanskoy oblasti. F. R-3232. Op. 1. D. 525. L. 3–6.* [State Archives of the Ryazan Region. F. R-3232. Op. 1. D. 525. L. 3–6]. (In Russian).
7. Regulations on the unified school of the RSFSR. *Narodnoye obrazovaniye v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola: sb. dok.: 1917–1973 gg. Sost. A. A. Abakumov, N. P. Kuzin, F. I. Puzyrev, L. F. Litvinov.* [Public education in the USSR. Comprehensive school: collection of documents: 1917-1973. Comp. by A. A. Abakumov, N. P. Kuzin, F. I. Puzyrev, L. F. Litvinov]. Moscow, Pedagogika, 1972, pp. 133–137. (In Russian).

8. Transcript of the regional congress of teachers of the Ryazan Region. 19.08.1955 — 20.08.1955, p. 6. *Gosudarstvennyy arkhiv Ryazanskoy oblasti. F. R-3232. Op. 1. D. 419. L. 6, 31, 33, 35, 53.* [State Archives of the Ryazan Region. F. R-3232. Op. 1. D. 419. L. 6, 31, 33, 35, 53. (In Russian).

9. *O vnesenii izmeneniy v Federalnyy zakon "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii": feder. zakon ot 04.08.2023 N 479-FZ.* [On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation": federal law of 04.08.2023 N 479-FZ]. Available at: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/81460.html> (accessed: 02.11.2024). (In Russian).

10. Shchetinina N. P. Methodological support of school teachers as a condition for their professional and personal development and improving the quality of the educational process in the first half of the 1950s (on the example of city schools in Ryazan). *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk.* [Psychological and pedagogical search]. 2024, iss. 3 (71), pp. 48–54. (In Russian).

Информация об авторе

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

Information about the author

Shchetinina Natalya Pavlovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 05.11.2024; одобрена после рецензирования 20.12.2024; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 05.11.2024; approved after reviewing 20.12.2024; accepted for publication 13.01.2025.



Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 43–51.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 1 (73), pp. 43–51.

Научная статья

УДК 37.013.83

DOI 10.37724/RSU.2025.73.1.004

Переосмысление исследовательского подхода в рамках формирования университетов третьего поколения

Александрова Алевтина Николаевна

Российский новый университет

Москва, Россия

e-mail: tanyaalexandroff@yandex.ru

Аннотация. В статье автор изучает проблему пересмотра траектории исследовательской и образовательной парадигмы в условиях высшего образования с позиции междисциплинарного подхода. Научный интерес к исследованию формирования современного образовательного пространства как педагогическая проблема детерминирован социально-экономической необходимостью кардинального изменения технологических процессов, что входит в поле экономических исследований. В свете отмеченного автором обосновывается положение о необходимости интегрирования проектной и бизнес-составляющих в научно-педагогическую систему вузов, что позволит участникам образовательного процесса приобрести ценный опыт взаимодействия на пути к созданию уникальной исследовательской базы. Автором представлен анализ нормативно-правового материала, послужившего основой формирования концепции университетов третьего поколения (Университеты 3.0). В исследовании рассматриваются основные ориентиры развития и практический опыт ведущих вузов страны. Автор стремится проследить процесс перехода к инновационным научно-педагогическим практикам через создание уникальной исследовательской среды, которая предоставляет широкий спектр возможностей саморазвития не только преподавательскому составу высших учебных заведений, но и студенческому сообществу. В данной работе предпринята попытка раскрыть основные противоречия на пути решения проблемы трансформации научно-образовательной среды региональных вузов. Анализ программ развития Университетов 3.0 позволил сделать практические выводы относительно возможностей внедрения данной концепции на региональном уровне.

Ключевые слова: университет третьего поколения, национальная технологическая инициатива, стратегический подход, коммерциализация знаний, практико-ориентированные программы, академическая мобильность, публикационная сфера, интеллектуальная собственность, непрерывное образование, цифровые образовательные платформы.

Для цитирования: Александрова А. Н. Переосмысление исследовательского подхода в рамках формирования университетов третьего поколения // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 43–51. DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.004.

Original article

Reconsidering the research approach within the framework of the formation of university courses for students in University 3.0

Alevtina Nikolaevna Aleksandrova

Russian New University

Moscow, Russia

e-mail: tanyaalexandroff@yandex.ru

Abstract. The article studies the problem of revising the trajectory of research and educational paradigm in the conditions of higher education from the position of interdisciplinary approach. Scientific interest in the study of the formation of modern educational space as a pedagogical problem is determined by the socio-economic need for a radical change in technological processes, which is research by economists. Considering the above, the author substantiates the necessity of integrating project and business components into the scientific and pedagogical system of universities, which will allow participants of the educational process to acquire valuable experience of interaction on the way to creating a unique research base. The author analyzes the regulatory and legal material that served as a basis for the formation of the concept of third-generation universities (Universities 3.0). The study examines the main development guidelines and practical experience of the leading higher education institutions of the country. The author seeks to trace the process of transition to innovative scientific and pedagogical practices through the creation of a unique research environment, which provides a wide range of self-development opportunities not only for the lecturers of higher education institutions, but also for the student community. This paper attempts to reveal the main contradictions on the way to solving the problem of transformation of research and educational environment of regional universities. The analysis of University 3.0 development programs has allowed us to draw practical conclusions regarding the possibilities of implementing this concept at the regional level.

Keywords: third generation university, national technological initiative, strategic approach, commercialization of knowledge, practice-oriented programs, academic mobility, publication sphere, intellectual property, continuing education, digital educational platforms.

For citation: Aleksandrova A. N. Reconsidering the research approach within the framework of the formation of university courses for students in University 3.0 // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 1 (73), pp. 43–51. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.004.

Введение. В современных реалиях применение инновационных технологий в социально-экономической сфере становится необходимым условием успеха. Компьютерное планирование, использование интернет-ресурсов как в производственных, так и в обучающих целях значительно меняют деятельность рынков и предприятий. Несомненно, широкое применение высоких технологий имеет определенные результаты, начиная с разработки программ искусственного интеллекта и полностью автоматического управления современным оборудованием и заканчивая созданием принципиально новых рынков. Производство цифрового интеллектуального продукта как отдельной составляющей единого экономического пространства выступает в качестве переходного периода между исчезновением устаревших площадок и возникновением информационных платформ нового поколения «базирующихся на принципах распределенной экономики, то есть на глобальной сети горизонтальных связей между автономными институциональными субъектами» (Нариманова, 2019, с. 352).

На фоне текущих социально-экономических изменений возникает острая необходимость выстраивания иного формата научной и образовательной основы в сфере получения профессиональных знаний. Исследуя нормативно-правовую документацию и научные работы современных исследователей в области педагогической и экономической науки, мы сделали вывод о том, что рост уровня международной конкурентоспособности и, как следствие, повышение статуса университетского сообщества, имеет прямую взаимосвязь с внедрением инновационных научно-практических методов в области профессиональной подготовки в высших учебных заведениях всех уровней и выступает основой генерации идей будущих высокотехнологичных разработок.

Цель исследования — выявить систему критериев, составляющих основу современной научно-исследовательской базы в системе университетов третьего поколения.

Задачи исследования. Обосновать необходимость внедрения концепции инновационных методов исследования в структуру региональных вузов; выявить основные проблемы и противоречия процесса внедрения инновационных научно-образовательных подходов в системе университетов третьего поколения на базе региональных высших учебных заведений.

В качестве **гипотезы** исследования выступает предположение о том, что выстраивание концептуальной составляющей Университетов 3.0 в структуру региональных вузов способно повысить эффективность их собственной исследовательской базы и сократить сроки поступления научных разработок на рынки и внедрения в соответствующие процессы.

Методы исследования. В целях достижения поставленной цели были использованы общенаучные методы: в качестве основы — анализ и синтез нормативно-правовой базы формирования концепции «Университетов третьего поколения 3.0» в контексте развития ведущих вузов; проведе-

но сравнение и обобщение информационной составляющей выраженной в Указе Президента РФ от 21.07.2020 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», решениях по итогам заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по модернизации экономики и инновационному развитию России от 20.06.2015 «О разработке и реализации Национальной технологической инициативы» и новейших научно-образовательных ориентиров ведущих вузов страны.

Обсуждение основных результатов. В последние несколько лет в рамках выстраивания принципиально новых научно-образовательных траекторий ведутся дискуссии о создании инновационных форм университетского пространства, к которым относятся университеты третьего поколения (Университеты 3.0). Данный формат высшего профессионального образования подразумевает взаимовыгодное сосуществование академической, научно-исследовательской, предпринимательской и инновационной составляющих. Д. А. Штыхно, Л. В. Константинова, Н. Н. Гагиев, Е. А. Смирнова, О. Д. Никонова (2022), исследуя концептуальные различия в целях и задачах современных университетов, выделяют несколько типов. Это университет первого поколения (Университет 1.0), который осуществляет исключительно обучение и передачу знаний, обеспечивая тем самым подготовку кадров. Тип университетов второго поколения (Университет 2.0) внедряет в рамки обучающей деятельности научно-исследовательский аспект, напрямую отвечающий запросам социально-экономических секторов. Университет третьего поколения (Университет 3.0) выходит на новый уровень предоставления образовательных услуг, которые, наряду с классической образовательной и научно-исследовательской деятельностью, осуществляют миссию коммерциализации знаний. Университеты данной категории направлены на развитие инновационных технологий, отвечающих современным требованиям общества; координацию работы в рамках соблюдения прав на интеллектуальную собственность; создание новейших технологических рынков. (Штыхно, Константинова, Гагиев [и др.], 2022, с. 30–38) Особое значение в рамках развития пространства Университета 3.0, по мнению исследователей, необходимо уделять решению следующих актуальных задач: образовательной, научно-исследовательской, инновационной, которая направлена на коммерциализационный аспект исследовательской деятельности (Сурова, 2017).

В контексте развития Университетов третьего поколения формируются высшие учебные заведения предпринимательской, инновационной и сетевой направленности, которые опираются на методики стратегического подхода, выстраивая вектор университетского сотрудничества. Усиление внимания к проблеме стратегической направленности вузов связано в первую очередь с тем, что именно этот вид сотрудничества дает возможность формировать научное и образовательное партнерство на основе долгосрочных планов, включающих в себя все вышеперечисленные направления (Федоткина, 2018). Исходя из гипотезы нашего исследования и опираясь на анализ научных работ современных исследователей, о необходимости интегрирования концептуальных элементов Университетов 3.0 в научно-образовательную среду региональных вузов, посредством выстраивания элементов научно-образовательных партнерских взаимосвязей, мы можем утверждать, что высшие учебные заведения имеют возможность стать неотъемлемой частью функционала технологического бизнес-партнерства и разработки новейших рынков применения инновационных разработок (Васецкая, 2019, с. 86–90).

Перспективу для решения проблемы развития принципиально нового исследовательского подхода и внедрения современных методик в рамках региональных вузов открывает определение стратегий развития высших учебных заведений. В исследовании мы обратились к стратегическим целям и задачам развития университетского пространства. В связи с этим представляется весьма актуальным опыт ведущих российских вузов. Анализ содержания нормативно-правового материала и интернет-контента университетов-лидеров российского высшего образования позволил нам выделить ключевые направления на пути развития научно-образовательной и научно-исследовательской базы университетов нового поколения и внедрения инновационной составляющей в систему регионального университетского образовательного пространства.

Ведущие вузы Российской Федерации — Высшая школа экономики, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, Московский государственный институт международных отношений, Российская экономическая академия имени Г. В. Плеханова и другие, основываясь на национальных целях и задачах развития государства, определили основные ориентиры.

В академической области представлены следующие ориентиры:

- повышение качества российского высшего образования за счет высокотехнологичной трансформации образовательного процесса с применением цифровых платформ;
- внедрение практико-ориентированных программ;
- развитие сетевых форм взаимодействия региональных высших образовательных заведений в рамках осуществления процесса академической мобильности как студентов, так и научно-педагогических работников;
- стимулирующая деятельность университетов в публикационной сфере и т. д. В качестве примера может выступать создание двуязычных журналов “Journal of Digital Economy Research”, переводных англоязычных научных журналов “Russian Journal of World Politics and Law of Nations”; “Russian Journal of Cultural Studies and Communication” (МГИМО МИД России Научная политика и коммерциализация, 2022).

Инновационная составляющая стратегически ориентированного подхода дальнейшего развития вузов направлена прежде всего на формирование предпринимательских качеств в сфере продвижения собственных разработок, как в науке, так и в технологическом секторе. С этой целью будет использоваться потенциал научно-технических площадок. Например, «Территория развития университета» — проект, находящийся в разработке на базе Санкт-Петербургского государственного университета (Программа развития СПбГУ на 2021–2030 годы, 2020).

В аспекте непрерывного обучения основной акцент сделан на развитие дополнительного профессионального образования, направленного в первую очередь на разработку программ и учебных дисциплин, способных отвечать запросам различных секторов экономики. Вместе с тем следует подчеркнуть, что актуальные на текущий момент программы повышения квалификации будут адаптированы к сегодняшним условиям рынка труда (Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова. Программа развития университета на 2021–2030 годы, 2020).

Кадровая основа стратегического развития вузов предполагает активную работу со студенческой молодежью и должна прежде всего осуществляться в широком спектре направлений. Основой данного вида деятельности является формирование групп, включающих в себя не только преподавательский состав и студентов, но и сотрудников практических лабораторий инновационных центров, созданных под эгидой вузов. Целью организации подобных групп является формирование научно-практического пространства, способного быстро реагировать на вызовы цифровой трансформации науки и образования (Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. Научно-исследовательский вычислительный центр Проект программы развития до 2030 года, 2020).

Исходя из задач нашего исследования о проблемах и противоречиях внедрения концептуальных составляющих университетов нового поколения в систему региональных вузов, нельзя не отметить, что на текущий момент предметом обсуждения становится подготовка педагогического персонала, способного интегрироваться в современные реалии цифрового взаимодействия субъектов научно-образовательного пространства, и это является первостепенной задачей. (Хайрулин, Водопьянова 2024). Прежде всего, это касается достаточного мотивационного уровня научно-педагогических работников, их общей заинтересованности и вовлеченности в исследовательскую деятельность, готовности к самосовершенствованию, что обусловлено внутренними критериями личности педагога. Между тем, рассматривая мотивационную составляющую личностного роста, мы должны отметить, что именно данный элемент является наиболее зависимым от социально-экономических условий.

Изучаемая проблема, в совокупности с поставленными целями укрепления конкурентоспособности российского высшего образования, дает нам право утверждать, что существует необходимость развития программ обменов в рамках осуществления процесса академической мобильности. Ключевым фактором данного процесса является устойчивое развитие интеллектуального и финансового потенциала, способного кардинально изменить исследовательскую и образовательную траекторию развития университетов в долгосрочной перспективе (Bugat, Dervin, 2008). Академическая мобильность, как элемент стратегического взаимодействия вузов, занимает лидирующее место в аспекте непрерывного образования научно-педагогических работников. Важными компонентами данного процесса являются совместная исследовательская деятельность, обмен знаниями и опытом между вузами-партнерами, создание совместных программ обучения. Все это значительно повышает уровень компетентности участников академического

обмена, таким образом актуализируя исследовательскую и методическую базу университетов. Наряду с вышеперечисленными видами научно-исследовательской деятельности в рамках процесса академической мобильности, на базе разработки инновационных стратегических задач широкое применение находят организация и участие в научно-практических конференциях и семинарах, создание научно-образовательных сообществ, принятие совместных инициатив по обмену техническими идеями и коллективными разработками (Федоткина, 2018).

Постоянно изменяющиеся социально-экономические реалии в некотором роде ограничивают образовательное пространство в рамках осуществления стратегических партнерских отношений в международном плане. Значительная часть программ академического обмена приостановлена по политическим и экономическим мотивам, но это не означает, что исследовательское сотрудничество прекратило свое существование. К настоящему времени разработано достаточное количество цифровых образовательных и исследовательских платформ в целях осуществления академической и научной деятельности. Использование высоких технологий в образовательном процессе предоставляет возможность рецензирования, рекомендаций и оценки навыков обучающихся. Цифровизация образовательного процесса обеспечит взаимовыгодное сосуществование программ и методик формального и неформального образования, предоставит варианты персонализации обучения посредством разработки индивидуального образовательного плана. Высокотехнологичные образовательные проекты предоставят научно-педагогическому составу вуза возможность интегрироваться в систему научно-исследовательских реалий, включающих разработку и размещение авторских обучающих курсов на платформах открытого цифрового доступа, значительно упростят процесс освоения и подачи материала, повысят мотивацию учащихся и сформируют новые подходы к образовательной траектории (Александрова, Феоктистова, Алексеева, 2022).

Анализируя содержательный аспект нормативно-правовой документации ведущих вузов Российской Федерации, мы пришли к выводу о том, что, несмотря на научно-технические вызовы, повышение уровня международной образовательной конъюнктуры, внедрение инновационных методов и инструментов в академическую и исследовательскую среду, ведущие университеты стараются сохранить основы фундаментального образования. Вместе с тем следует подчеркнуть, что именно сосуществование традиционных форм обучения и прогрессивного подхода не только в области исследования и внедрения новейших программ обучения, но и в создании научно-технической базы позволило бы оперативно внедрять запатентованные разработки в производство, тем самым обозначив материальный стимул высшего образовательного учреждения. Это позволяет понять, что именно лицензирование и патентирование научно-практических проектов вузов является коммерциализационным элементом структуры университета нового поколения (Кранзеева, 2017). Придерживаясь данного положения, мы можем предположить, насколько важными становятся вопросы коллаборационной составляющей науки и производства.

С учетом изложенного вполне оправданно считать, что ведущие университеты страны обладают высоким научно-исследовательским потенциалом. Подобный опыт научной и образовательной деятельности нарабатывался не одно десятилетие, что позволило учебным заведениям выйти на международную образовательную платформу и получить доступ к приоритетным государственным программам. Таким образом, можно констатировать, что образовательные заведения аналогичного уровня обладают возможностью выполнять функции образца инновационного университетского пространства (Прохоров, 2014).

В ходе осуществления планов по модернизации исследовательской, образовательной и технологической инфраструктуры на базе региональных вузов, однако, возникают определенные противоречия:

- между генерацией идеи вузовского изобретения и актуальностью внедрения конечного продукта на рынок производства, так как многие проекты университетских центров остаются на этапе разработки ввиду отсутствия спроса;
- между наличием концептуально новых научно-исследовательских разработок и отсутствием надлежащего финансирования проектно-экспериментальной деятельности.

Перспективу в вопросе преодоления вышеперечисленных противоречий открывает участие в проектах Национальной технологической инициативы (НТИ), которая нацелена на формирование инновационного развития и модернизацию экономического и социального сектора Российской Федерации. Теоретический анализ нормативно-правового контента позволяет отметить,

что НТИ, как проект инновационного развития государства, предполагает меры поддержки участников: финансирование проектных разработок, выбранных в результате проведения конкурсного отбора; содействие в поиске заказчиков и преодолении административных барьеров; поддержка в сфере стандартизации и запуска в производство. В рамках технологической инициативы создается сеть инженерно-образовательных консорциумов на базе научных организаций и университетов и, как следствие, уделяется особое внимание подготовке будущих специалистов (О разработке и реализации Национальной технологической инициативы (НТИ), 2015).

Другим возможным вариантом выхода из сложившейся ситуации может стать формирование и дальнейшее финансирование прямого заказа от государства или частных корпораций. Учитывая вышеизложенное, стоит выделить пример совместного проекта Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана и ведущих корпораций РФ, таких как Росатом, Роскосмос и Ростех — Bauman DeepTech. Основной целью подобного сотрудничества науки и инженерии является создание уникальных материалов и технологий, которые могут найти применение в различных областях, включая медицину, науку и промышленность (МГТУ им. Н. Э. Баумана. Bauman DeepTech: итоги работы в 2023 году). Программы подобного уровня и направленности нацелены на разработку инновационных продуктов и скорейшего их внедрения в производство ввиду вовлечения конкретных заказчиков (МГТУ им. Н. Э. Баумана. Наука и университеты, 2023).

Изучая содержательную основу университетов нового поколения и их участие в создании интеллектуального продукта, мы приходим к выводу о необходимости встраивания региональных вузов в инновационную исследовательскую систему. Фактически университетское сообщество во все времена представляло собой основу знаний в регионе, и оно оказывает ключевое влияние на процессы инновационного взаимодействия (Суханова, 2015). Ключевую роль в текущем процессе играет кластерный подход, где основным катализатором является Университет. Имея в основе огромный синергетический потенциал, данное направление предоставляет огромные возможности взаимодействия науки, образования и бизнеса (Брылина, 2019). Университетская инициативная составляющая кластерного подхода играет существенную роль на региональном уровне. В процессе исследования и разработки интеллектуального продукта возникают идеи новых проектов, способных принести не только моральное, но и материальное вознаграждение. Одним из уникальных кластерных проектов является Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ). Фундаментальным элементом университета служит взаимодействие исследовательской и предпринимательской модели вуза, в совокупности с международным сотрудничеством, что позволяет значительно повысить уровень образовательной конкурентоспособности. Важным свидетельством преимущества создания подобных образовательных кластеров является развитие местного сектора экономики. Таковыми выступают:

- совместные проекты Российской Федерации и Азиатско-Тихоокеанского региона в сфере экономики, образования, культуры и технологий. В данном случае подразумевается организация центров изучения русского языка, разработка и внедрение программ обучения широкого спектра востребованных специальностей и развитие межкультурного взаимодействия;
- создание индустриальной инфраструктуры наносистем и нанотехнологий в области медицины, физики, химии и др.;
- исследование недр Мирового океана и разработка естественных ресурсов океанического пространства (Третьяк, 2015).

Все вышеперечисленные преимущества работы кластерной системы не смогли бы принести достойного результата без прямого финансирования не только государства, но и крупных корпораций, задействованных в совместных проектах Университета (Сбербанк, РусГидро, Газпром, Роснефть).

Выводы. Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для исследования.

В научной литературе широко обсуждается необходимость внедрения инновационных подходов в систему научно-исследовательской и образовательной деятельности в рамках университетского образования.

Помимо классических элементов присущих фундаментальному высшему образованию, важной компонентой становится инновационная составляющая, направленная на коммерциализацию знаний и регулирование прав на интеллектуальную собственность. Деятельность региональных университетов в данной области служит наглядным примером.

Развитие исследовательской, образовательной и коммерческой базы университетов третьего поколения на региональном уровне позволит высшим образовательным учреждениям повысить уровень конкурентоспособности в научно-технической сфере и создать собственную уникальную исследовательскую базу.

Использование методик стратегического партнерства в рамках совместной академической и научной деятельности будет являться одним из способов разрешения противоречия в части генерации идей и востребованности новых разработок, где перспективу открывают возможности дополнительного профессионального образования педагогов в сфере маркетинга и предпринимательства, а также управления проектной деятельностью. Осведомленность о финансовой составляющей национальных проектов позволит педагогическому составу принимать активное участие в исследовательской деятельности. Прямое участие компаний и фондов в создании спроса на новые технологии и, как следствие, их эффективное вовлечение в проекты позволит региональным вузам приобрести уверенность в том, что их разработки принесут как успешное практическое применение, так и доход, который в дальнейшем инвестируется в долгосрочные академические и исследовательские перспективы.

В результате изучения был получен материал, анализ которого позволил заключить, что идея реформирования научной и образовательной парадигмы поддерживается современными исследователями с учетом того, что они обсуждают необходимость изменения стратегических подходов. Тем не менее считаем, что более детальное изучение всех сторон процесса встраивания инновационной модели университетского пространства в научно-исследовательское поле позволит нам более разумно распределять интеллектуальные и финансовые ресурсы, учитывая интересы вузов всех уровней.

Список источников

1. Александрова А. Н., Алексеева М. Н., Феоктистова С. В. К вопросу о реформировании академической мобильности преподавателей высшей школы в условиях цифровизации образовательного процесса // Управление человеческими ресурсами в рамках реализации национальных целей развития и стратегических задач : сб. конф. Della Press Conference Series: Economics, Business and Management. — 2022. — URL : <https://dpcsebm.delapress.com/index.php/dpcsebm/article/view/69/> (дата обращения: 22.01.2025).
2. Брылина И. В. Роль региональных университетов в кластерно-сетевом партнерстве // Профессиональное образование в современном мире. — 2018. — Т. 8, № 4. — С. 212–223. — DOI: 10.15372/PEMW20180409.
3. Васецкая Н. О. Функции университета в экономике знаний // Бизнес. Образование. Право. — 2019. — № 2 (47). — С. 86–90. — DOI: 10.25683/VOLBI.2019.47.2.
4. Водопьянова Н. Е., Хайрулин Р. А. Профессиональная адаптация и дезадаптация субъектов труда в условиях цифровизации // Вестник Тверского государственного университета. — 2024. — № 1 (66). — С. 150–157.
5. Кранзеева Е. А. Новые модели университетов: вклад в региональное развитие // Университетское управление: практика и анализ. — 2017. — Т. 21, № 5. — С. 64–71.
6. МГИМО МИД России. Научная политика и коммерциализация. — 2022. — URL : <https://2030.mgimo.ru/projects/institutional/science-and-commercialization> (дата обращения: 03.03.2024).
7. МГТУ им. Н. Э. Баумана. Bauman DeepTech: итоги работы в 2023 году. — URL : <https://bmstu.ru/news/bauman-deeptech-itogi-raboty-v-2023-godu> (дата обращения: 04.03.2024).
8. МГТУ им. Н. Э. Баумана. Наука и университеты. — 2023. — URL : <https://bmstu.ru/about/science-and-universities> (дата обращения: 04.03.2024).
9. Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. Научно-исследовательский вычислительный центр Проект программы развития до 2030 года. — 2020. — URL : https://rcc.msu.ru/sites/default/files/attachments/programma_razvitiya_nivc-2030-proekt_04dek2020.pdf (дата обращения: 28.02.2024).
10. Нариманова О. В. Концепция Университет 3.0: перспективы реализации в России в условиях новой технологической революции // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2019. — № 2 (25). — С. 350–361. — URL : <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 01.03.2024).
11. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : указ Президента РФ от 21.07.2020 г. № 474. — URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 01.03.2024).
12. О разработке и реализации Национальной технологической инициативы (НТИ) // Решения по итогам заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по модернизации экономики и инновационному развитию России. — 2015. — URL : <http://government.ru/orders/selection/401/18547/> (дата обращения: 03.03.2024).
13. Программа развития СПбГУ на 2021–2030 годы. — 2020. — URL : <https://spbu.ru/openuniversity/documents/programma-razvitiya-spbgu-na-2021-2030-gody> (дата обращения: 29.02.2024).

14. Прохоров А. В. Модель инновационного университета как основа брендинга // Вестник Тамбовского государственного университета. — 2014. — № 1 (129). — С. 114–118. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/model-innovatsionnogo-universiteta-kak-osnova-breninga> (дата обращения: 18.12.2024).
15. Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова. Программа развития университета на 2021–2030 годы. — URL : <https://рэу.пф/education/ob-universitete/prioritet-2030/programma-razvitiya-геu> (дата обращения: 22.01.2025)
16. Сурова Н. Университет 3.0: формирование новых рынков и охота за талантами // Университетская книга. — 2017. — № 5. — С. 74–75.
17. Суханова П. А. Индикативная оценка региональной инновационной системы с учетом кластерного подхода : дис. ... канд. экон. наук. — Пермь, 2015. — 168 с.
18. Третьяк Г. Е. Кластеры Дальневосточного Федерального Университета — точки роста TOP (территория опережающего развития) «О.Русский» // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2-2. — С. 401–412.
19. Университет НТИ 2035. — URL : <https://nti2035.ru/documents/docs> (дата обращения: 18.12.2024).
20. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова». Программа развития университета на 2021–2030 годы. — URL : <https://www.рэу.пф/~file/44074/programma-razvitiya-23.pdf> (дата обращения: 01.03.2024).
21. Федоткина О. П. Стратегическое партнерство как форма взаимодействия университетов в Европейском пространстве высшего образования // Norwegian Journal of Development of the International Science. — 2018. — № 18-3. — С. 30–34. — URL : <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 04.11.2024).
22. Штыхно Д. А., Константинова Л. В., Гагиев Н. Н. [и др.]. Трансформация моделей университетов: анализ стратегий развития вузов мира // Высшее образование в России. — 2022. — Т. 31, № 6. — С. 27–47. — DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47.
23. Byram M., Dervin F. Students staff and academic mobility in higher education // Cambridge Scholars Publishing. — 2008. — Pp. 3–14.

References

1. Aleksandrova A. N., Alekseeva M. N., Feoktistova S. V. On reformatting the academic mobility of higher education teachers in the context of digitalization of the educational process. *Upravleniye chelovecheskimi resursami v ramkakh realizatsii natsionalnykh tseley razvitiya i strategicheskikh zadach: sb. konf. Della Press Conference*. [Human resources management in the framework of implementation of national development goals and strategic objectives: collection of papers from Della Press Conference. Series: Economics, Business and Management]. 2022. Available at: <https://dpcsebm.delapress.com/index.php/dpcsebm/article/view/69/> (accessed: 22.01.2025). (In Russian).
2. Brylina I. V. The role of regional universities in cluster-network partnership. *Professionalnoye obrazovaniye v sovremennom mire*. [Professional education in the modern world]. 2018, vol. 8, iss. 4, pp. 212–223. DOI: 10.15372/PEMW20180409. (In Russian).
3. Vasetskaya N. O. Functions of the university in the knowledge economy . *Biznes. Obrazovaniye. Pravo*. [Business. Education. Law]. 2019, iss. 2 (47), pp. 86–90. DOI: 10.25683/VOLBI.2019.47.2. (In Russian).
4. Vodopyanova N. E., Khairulin R. A. Professional adaptation and maladaptation of labor subjects in the context of digitalization. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of Tver State University]. 2024, iss. 1 (66), pp. 150–157. (In Russian).
5. Kranzeeva E. A. New models of universities: contribution to regional development. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz*. [University management: practice and analysis]. 2017, vol. 21, iss. 5, pp. 64–71. (In Russian).
6. MGIMO MID Rossii. *Nauchnaya politika i kommersializatsiya*. [MGIMO MFA of Russia. Science Policy and Commercialization]. 2022. Available at: <https://2030.mgimo.ru/projects/institutional/science-and-commercialization> (accessed: 03.03.2024). (In Russian).
7. *MGTU im. N. E. Baumana. Bauman DeepTech: itogi raboty v 2023 godu*. [MSTU im. N. E. Bauman. Bauman DeepTech: work results in 2023]. Available at: <https://bmstu.ru/news/bauman-deeptech-itogi-raboty-v-2023-godu> (accessed: 04.03.2024). (In Russian).
8. *MGTU im. N. E. Baumana. Nauka i universitety*. [MSTU im. N. E. Bauman. Science and universities]. 2023. Available at: <https://bmstu.ru/about/science-and-universities> (accessed: 04.03.2024). (In Russian).
9. *Moskovskiy gosudarstvennyy universitet imeni M. V. Lomonosova. Nauchno-issledovatel'skiy vychislitel'nyy tsentr Proyekt programmy razvitiya do 2030 goda*. [Lomonosov Moscow State University. Research Computing Center. Draft development program until year 2030]. 2020. Available at: https://rcc.msu.ru/sites/default/files/attachments/programma_razvitiya_nivc-2030-proekt_04dek2020.pdf (accessed: 28.02.2024). (In Russian).
10. Narimanova O. V. The Concept of University 3.0: Prospects for Implementation in Russia in the Context of the New Technological Revolution. *Lichnost v menyayushchemsya mire: zdorovye, adaptatsiya, razvitiye*. [Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development]. 2019, iss. 2 (25), pp. 350–361. Available at: <https://cyberleninka.ru/> (accessed: 01.03.2024). (In Russian).

11. *O natsionalnykh tselyakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda: ukaz Prezidenta RF ot 21.07.2020 g. № 474.* [On the goals of national development of the Russian Federation through year 2030: Decree of the President of the Russian Federation of July 21, 2020 No. 474]. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (accessed: 01.03.2024). (In Russian).
12. *O razrabotke i realizatsii Natsionalnoy tekhnologicheskoy initsiativy (NTI): resheniya po itogam zasedaniya prezidiuma Soveta pri Prezidente Rossiyskoy Federatsii po modernizatsii ekonomiki i innovatsionnomu razvitiyu Rossii.* [On the development and implementation of the National Technological Initiative (NTI): decisions following the meeting of the Presidium of the Presidential Council of the Russian Federation for Economic Modernization and Innovative Development of Russia]. 2015. Available at: <http://government.ru/orders/selection/401/18547/> (accessed: 03.03.2024). (In Russian).
13. *Programma razvitiya SPbGU na 2021–2030 gody.* [Development Program of St. Petersburg State University for 2021–2030]. 2020. Available at: <https://spbu.ru/openuniversity/documents/programma-razvitiya-spbgu-na-2021-2030-gody> (accessed: 29.02.2024). (In Russian).
14. Prokhorov A. V. Model of an innovative university as a branding. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta.* [Bulletin of Tomsk State University]. 2014, iss. 1 (129), pp. 114–118. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-innovatsionnogo-universiteta-kak-osnova-breninga> (accessed: 18.12.2024). (In Russian).
15. *Rossiyskiy ekonomicheskii universitet imeni G. V. Plekhanova. Programma razvitiya universiteta na 2021–2030 gody.* [Plekhanov Russian University of Economics. University Development Program for 2021–2030]. Available at: <https://pэy.pф/education/ob-universitete/prioritet-2030/programma-razvitiya-reu> (accessed: 22.01.2025). (In Russian).
16. Surova N. University 3.0: Formation of new markets and talent-hunting. *Universitetskaya kniga.* [University Book: Information and Analytical Journal]. 2017, iss. 5, pp. 74–75. (In Russian).
17. Sukhanova P. A. *Indikativnaya otsenka regionalnoy innovatsionnoy sistemy s uchetom klasterного podkhoda: dis. ... kand. ekon. nauk.* [Indicative assessment of a regional innovation system taking into account the cluster approach: dissertation ... of Candidate of Economics]. Perm, 2015, 168 p. (In Russian).
18. Tretyak G. E. Clusters of the Far East Federal University — growth points of Russky Island TAD (territory of advanced development). *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya.* [Modern problems of science and education]. 2015, iss. 2-2, pp. 401–412. (In Russian).
19. *Universitet NTI 20.35.* [NTI University 20.35]. Available at: <https://nti2035.ru/documents/docs> (accessed: 18.12.2024). (In Russian).
20. *Federalnoye gosudarstvennoye byudzhethnoye obrazovatelnoye uchrezhdeniye vysshego obrazovaniya “Rossiyskiy ekonomicheskii universitet imeni G. V. Plekhanova”.* Programma razvitiya universiteta na 2021–2030 gody. [Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Plekhanov Russian University of Economics”. University Development Program for 2021–2030]. Available at: <https://www.pecy.pф/~file/44074/programma-razvitiya-23.pdf> (accessed: 01.03.2024). (In Russian).
21. Fedotkina O. P. Strategic partnership as a form of interaction between universities in the European Higher Education Area. *Norwegian Journal of Development of the International Science.* 2018, iss. 18-3, pp. 30–34. Available at: <https://cyberleninka.ru/> (accessed: 04.11.2024). (In Russian).
22. Shtykhno D. A., Konstantinova L. V., Gagiev N. N. [et al.]. Transformation of university models: analysis of development strategies of world universities. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii.* [Higher education in Russia]. 2022, vol. 31, iss. 6, pp. 27–47. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47. (In Russian).
23. Byram M., Dervin F. Students, staff and academic mobility in higher education. *Cambridge Scholars Publishing.* 2008, pp. 3–14.

Информация об авторе

Александрова Алевтина Николаевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков Российского нового университета.

Information about the author

Aleksandrova Alevtina Nikolaevna — Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages of the Russian New University.

Статья поступила в редакцию 12.11.2024; одобрена после рецензирования 09.01.2025; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 12.11.2024; approved after reviewing 09.01.2025; accepted for publication 13.01.2025.

Научная статья

УДК 004:37.02

DOI 10.37724/RSU.2025.73.1.005

Системный анализ возможностей информационных технологий, интегрируемых в процесс обучения по дисциплине «Служебно-прикладная физическая подготовка»

Волков Александр Николаевич

Нижегородская Академия МВД России

Нижний Новгород, Россия

wolkow.70@mail.ru

Козицын Алексей Леонидович

Нижегородская Академия МВД России

Нижний Новгород, Россия

aleksei2205@yandex.ru

Кондратьев Владислав Владиславович

Нижегородская Академия МВД России

Нижний Новгород, Россия

vlad_kondratev2002@mail.ru

Аннотация. Применение цифровых технологий в учебной деятельности по предмету «Служебно-прикладная физическая подготовка» (далее — «СПФП») разъясняется их возрастающей ролью и значимостью в современном образовании. Использование цифровых средств обучения и мультимедийных технологий на практических занятиях по данному предмету позволяет существенно улучшить уровень исполнительского мастерства и практических навыков обучающихся.

Авторами раскрыты содержание и сущность технологии искусственного интеллекта, реализующие свои возможности на базе технологии компьютерного зрения. Сущность технологии компьютерного зрения заключается в том, что технологии искусственного интеллекта позволяют «захватывать» движения человека без использования маркеров на его теле. Специальные алгоритмы анализируют видео с камеры и распознают пространственные перемещения человека.

В качестве объекта научно-педагогического исследования выступает комплексный образовательный процесс, реализуемый в рамках учебной дисциплины «СПФП».

Специфика рассматриваемого объекта изыскания заключается в его многогранности и междисциплинарном характере, что обусловлено интеграцией физической культуры, педагогической науки и специальной профессиональной подготовки курсантов и слушателей образовательной системы МВД России.

Предметом данного исследования выступают возможности применения технологий искусственного интеллекта и компьютерного зрения для повышения эффективности обучения по дисциплине «СПФП» путем визуализации техники выполнения упражнений и боевых приемов борьбы, объективной оценки результатов и моделирования реальных ситуаций.

Данная работа обладает существенной научной новизной, поскольку впервые в отечественной практике подготовки кадров для правоохранительных органов рассматривается возможность интеграции передовых технологий компьютерного зрения в образовательный процесс по дисциплине «СПФП».

Использование инновационных цифровых решений на основе компьютерного зрения для визуализации техники выполнения упражнений, автоматизированной оценки практических навыков обучающихся и моделирования реальных ситуационных сценариев является уникальным научно-методическим подходом, не получившим должного освещения в предшествующих исследованиях в данной предметной области.

В рамках проведенного исследования был осуществлен всесторонний системный анализ существующего программного обеспечения, функционирующего на основе компьютерного зрения. Анализ позволил определить перспективные возможности интеграции этого программного обеспечения в образовательный

процесс по рассматриваемой дисциплине, а также определить наиболее релевантное и интегрируемое в образовательный процесс программное обеспечение, представляющего практическую значимость проводимого авторами исследования.

Ключевые слова: цифровые технологии, искусственный интеллект, наглядность, упражнения, образовательный процесс, физическая подготовка, программы, компьютерное зрение.

Для цитирования: Волков А. Н., Козицын А. Л., Кондратьев В. В. Системный анализ возможностей информационных технологий, интегрируемых в процесс обучения по дисциплине «Служебно-прикладная физическая подготовка» // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 52–61. DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.005.

Original article

System analysis of the possibilities of information technologies integrated into the process of training in the discipline “Applied Physical Training”

Aleksander Nikolayevich Volkov

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

Alexey Leonidovich Kozitsyn

Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Nizhny Novgorod, Russia
aleksei2205@yandex.ru

Vladislav Vladislavovich Kondratyev

Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Nizhny Novgorod, Russia
vlad_kondratev2002@mail.ru

Abstract. The use of digital technologies in training activities in the discipline “Applied Physical Training” (hereinafter — “APT”) is explained by the increasing role of DT and their importance in modern education. The use of digital learning tools and multimedia technologies in practical classes in this subject allows to significantly improve the level of performance and practical skills of students.

The authors describe the content and essence of artificial intelligence technology, realizing its capabilities on the basis of computer vision (CV). The essence of the computer vision technology is that artificial intelligence technology allows to “capture” human movements without using markers on the performer’s body. Special algorithms analyze the video from the camera and recognize the spatial movements of a person.

As the object of scientific and pedagogical research is a complex educational process realized in the framework of the academic discipline of “Applied Physical Training.”

The specifics of the considered research object lies in its multifaceted and interdisciplinary nature, which is due to the integration of physical culture, pedagogy and special professional training of cadets and students in the educational system of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

The subject of this study is the possibilities of using AI and CV technologies to improve the effectiveness of training in the discipline of “APT” by visualizing the technique of exercises and wrestling techniques, objective evaluation of results and simulation of real situations.

This work has a significant scientific novelty in Russian research, as it considers practices of personnel training for law enforcement agencies with the possibility of integrating advanced computer vision technologies into the educational process in the discipline “APT”.

The use of innovative digital CV-based solutions for visualization of the performance of exercise techniques, automated assessment of practical skills, trainees and simulation of real-life situational scenarios is a unique scientific and methodological approach that has not been adequately addressed in previous research in this subject area.

Within the framework of the conducted research a comprehensive systematic analysis of the existing CV-based software was carried out. The analysis made it possible to identify promising opportunities for the integration of this software into the educational process in the discipline under consideration, as well as to determine the most relevant software for integration in the educational process, representing the practical significance of the research conducted.

Keywords: digital technologies, artificial intelligence, visualization, exercises, educational process, physical training, software applications, computer vision.

For citation: Volkov A. N., Kozitsyn A. L., Kondratyev V. V. System analysis of the possibilities of information technologies integrated into the process of training in the discipline “Applied Physical Training” // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 1 (73), pp. 52–61. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.005.

Введение. В современном мире цифровые технологии с каждым годом все активнее внедряются в нашу повседневную жизнь и уже заняли свое особое место практически во всех ключевых сферах деятельности человека. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» нужно внедрять и разрабатывать цифровые технологии во всех сферах социальной жизнедеятельности. Процесс образования также с каждым годом совершенствуется за счет внедрения в него инновационных технологий, что позволяет обучающимся лучше освоить необходимый материал по различным дисциплинам.

Одним из наиболее актуальных направлений развития цифровых технологий в образовательной деятельности, по нашему мнению, является интеграция технологии искусственного интеллекта, функционирующего на базе технологии компьютерного зрения, в учебный процесс по практико-ориентированной дисциплине «СПФП».

Необходимо указать, что Приказ МВД России от 2 февраля 2024 года № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» относится к одним из ключевых нормативных актов, отвечающих за стандарты подготовки сотрудников правоохранительных органов, и не содержит наглядных материалов. Они могли бы существенно облегчить обучение и помочь как курсантам и слушателям образовательных организаций системы МВД России, так и действующим сотрудникам в освоении навыков физической подготовки и боевых приемов борьбы.

Отсутствие наглядности порождает ряд проблем:

1) нечеткое понимание техники выполнения упражнений и приемов. Текстовое описание, даже самое подробное, не может заменить визуальную демонстрацию. Отсутствие видеоматериалов, интерактивных схем, анимации и 3D-моделей затрудняет для обучающихся понимание нюансов техники выполнения упражнений;

2) разночтения в интерпретации описания. Каждый преподаватель, опираясь на собственный опыт и понимание текста, может по-разному трактовать описание того или иного упражнения или боевого приема. Следствием этого становится неоднозначность в оценке выполнения заданий и затрудняет объективное сравнение результатов обучения;

3) неправомерные действия сотрудников. Недостаток наглядных материалов может привести к неправильному освоению приемов самообороны, что впоследствии приведет к неправомерному применению сотрудниками правоохранительных органов боевых приемов борьбы в практических обстановках.

По нашему мнению, введение в учебный процесс информационных технологий, оснащенных технологией компьютерного зрения, способно решить выявленные проблемы и значительно повысить эффективность обучения.

Происходит визуализация техники. Видеоматериалы, 3D-модели и интерактивные схемы, демонстрирующие правильную технику выполнения упражнений и боевых приемов, позволят обучающимся получить наглядное представление о правильном движении и более эффективно освоить необходимые навыки. Анализ видеозаписи выполнения упражнений специальными программами с функцией компьютерного зрения позволяет объективно оценить технику выполнения упражнений и боевых приемов. Это исключит влияние субъективного фактора и позволит создать единый стандарт оценки для всех обучающихся. Моделирование реальных ситуаций также важно. Интерактивные программы с возможностью моделирования реальных ситуаций позволят обучающимся отработать практические навыки применения боевых приемов в безопасной среде. Кроме того, специальные программы могут создать высокий уровень подготовки курсантов во время, отведенное для самоподготовки, без вовлечения преподавателя. Таким образом, оптимизируется процесс подготовки курсантов и рационально используется отведенное учебное время для самоподготовки.

Использование цифровых технологий в образовательной среде подготовки курсантов к служебно-оперативной деятельности повысит возможности формулирования учебных задач и контроля процесса их решения, так как с использованием данных средств можно создавать и исследовать модели различных ситуаций и явлений, максимально приближенных к реальной службе.

Применение цифровых технологий, в частности программных решений, оснащенных на базе инновационных решений компьютерного зрения, в процессе освоения учебного предмета «СПФП» открывает значительные возможности для преодоления выявленных проблемных аспектов в организации образовательного процесса.

Внедрение таких инновационных программных средств, основанных на технологиях компьютерного зрения, позволит существенно повысить эффективность практической подготовки обучающихся. Возможности визуализации техники выполнения упражнений и приемов, автоматизированной объективной оценки результатов, а также моделирования ситуационных сценариев создают положительные условия для совершенствования профессиональных компетенций в рамках изучаемой дисциплины. Процесс организации самостоятельной работы курсантов при изучении, отработке и закреплении техники освоения боевых приемов повысит уровень профессиональной подготовки.

Комплексное использование цифровых технологий компьютерного зрения с традиционными методами обучения в процессе обучения двигательным действиям позволит существенно повысить его эффективность, обеспечивая наглядность, объективность и практико-ориентированность подготовки будущих специалистов.

Цель исследования заключается во всестороннем исследовании сущности технологии искусственного интеллекта и технологии компьютерного зрения, а также возможности практического применения рассматриваемых авторами технологий в образовательном процессе по дисциплине «СПФП».

В качестве **гипотезы** исследования выступили предположения о том, что использование возможностей искусственного интеллекта, реализующихся на базе технологии компьютерного зрения, позволит положительно повлиять на эффективность учебного процесса в рамках учебной дисциплины «СПФП» и подготовке квалифицированных и компетентных кадров, что, как следствие, позволит обучающимся сформировать необходимые при реализации их практической деятельности знания, умения и навыки.

Методы исследования. В рамках нашего исследования мы использовали комплексный подход, включающий ряд взаимодополняющих методов. Фундаментальной основой послужил критический анализ научно-методических источников (Коберман, Поляков, Манько, Орешников, 2021; Чмыхало, Коробейникова, 2021; Rosandich, 2011), посвященных инновационным подходам к совершенствованию физической подготовки, спорту и интеграции цифровых технологий в практико-ориентированное обучение.

Особое внимание было уделено углубленному изучению новейших программных разработок, функционирующих на базе искусственного интеллекта с применением алгоритмов компьютерного зрения.

Обсуждение основных результатов. Методологическую базу исследования составили научные труды отечественных ученых, исследовавших использование информационных технологий в образовательной деятельности (Габибов, 2020; Демченская, Родионова, Ситникова, 2018; Пашнин, 2019; Хахалева, Болотников, 2019; Бойкова, 2017; Коберман, Поляков, Манько, Орешников, 2021; Иванова, 2021; Ардашкин, Суровцев, 2019; Иванова, Фомина, Черваков, 2022; Ардашкин, 2018; Чмыхало, Коробейникова, 2021; Дармокрик, Малюков, Колесников, 2018; Атаманчук, 2013), а также ряда зарубежных авторов (Dong, Li, Zhang, 2020; Rosandich, 2011), (Ramesh, 2022; Iortimah, Tyoakaa, 2020; Chen, Li, Wang, 2012). Кроме того, по исследуемому направлению авторами были изучены следующие информационные источники: «Спорт высоких инноваций. ТОП-10 лучших примеров объединения спорта и технологий», «До нас никто не распознавал движения спортсменов».

Первым программным обеспечением, на которое мы обратили внимание, является цифровой сервис «Kaia».

«Kaia» — программа, которая, используя камеру смартфона или компьютера, отслеживает движения человека и сравнивает их с идеальным шаблоном, заложенным в ее алгоритмы. Используя 16-балльную систему, «Kaia» анализирует качество выполнения упражнений, учитывает

положение и углы наклона конечностей и суставов. Благодаря возможностям искусственного интеллекта, функционирующим на технологии компьютерного зрения, “Kaia” может оценивать правильность исполнения разнообразных упражнений: сгибание и разгибание рук в упоре лежа (отжимания); сгибания и разгибания рук в висе на перекладине (подтягивания); наклоны туловища из положения лежа на спине (пресс) и многих других.

Преимуществами “Kaia” являются доступность («Kaia» не требует приобретения дополнительного оборудования, функционирует с помощью смартфона или компьютера), и индивидуальный подход (способен подбирать рекомендации применительно к каждому пользователю).

Данное программное обеспечение, функционируя на основе технологии компьютерного зрения, способно считывать двигательные движения обучающегося или экзаменуемого, сравнивая их с заранее запрограммированным идеальным вариантом выполнения того или иного двигательного действия, давая при этом заключение о правильности или неправильности его выполнения.

“Fittonik” — еще один цифровой продукт, разработанный компанией Synesis. Программа использует технологии искусственного интеллекта и камеру смартфона для подсчета повторений упражнений, выявления ошибок в технике и предоставления рекомендаций по ее улучшению.

Искусственный интеллект, основанный на технологии компьютерного зрения “Fittonik”, обучен профессиональными инструкторами, что обеспечивает точность анализа движений. Разработанное программное приложение, интегрированное с видеокамерой, обеспечивает фиксацию и отслеживание положения тела обучающегося с высокой точностью, не превышающей 1 дюйм (2,5 см), при этом задержка в обработке данных составляет менее 100 миллисекунд.

Преимуществами “Fittonik” являются высокая точность (приложение обеспечивает очень точное отслеживание движений благодаря высококачественному искусственному интеллекту и современным технологиям обработки изображений) и реальные рекомендации (предоставляет конкретные советы по улучшению техники, основанные на анализе реальных движений пользователя).

Таким образом, цифровой продукт “Fittonik”, реализующий свои возможности за счет технологии компьютерного зрения, способен не только считывать движения человека, определяя правильность их выполнения, но и давать индивидуальные советы каждому пользователю по улучшению техники выполнения различных упражнений.

Еще одной интересной разработкой в этой сфере является программное обеспечение “CHILL”, основанное на технологии компьютерного зрения. Благодаря этой технологии приложение умеет распознавать двигательные действия человека при помощи камер смартфона или компьютера, делая анализ 32 суставов и контролируя все базовые движения онлайн с высокой степенью точности.

Приложение анализирует движения пользователя и сравнивает их с запрограммированным образцом. Посредством использования программного приложения, интегрированного с технологиями компьютерного зрения, обучающийся получает незамедлительную обратную связь относительно точности выполнения им различных упражнений и двигательных действий в рамках дисциплины «СПФП».

Реализованная в программном решении функция мгновенного отображения результатов анализа выполняемых обучающимся движений позволяет ему оперативно оценить соответствие техники своих практических действий эталонным образцам. Это способствует формированию у обучающихся объективного представления о качестве освоения учебного материала, выявлению и своевременному устранению допускаемых ошибок.

Таким образом, технологии компьютерного зрения, интегрированные в учебный процесс, обеспечивают обучающимся возможность получения незамедлительной обратной связи, что позволяет максимально эффективно скорректировать технику и избежать ошибок, которые могут не только привести к травмам, но и повлиять на оценку обучающегося при сдаче контрольных экзаменов.

Преимуществами “CHILL” являются доступность (приложение доступно на смартфонах и компьютерах, что делает его удобным для широкой аудитории) и точность (благодаря цифровой технологии компьютерного зрения приложение обеспечивает высокую точность анализа движений), индивидуальный подход к каждому обучающемуся.

Данное программное обеспечение также способно анализировать функциональные движения человека, давать индивидуальные советы по улучшению техники, что может способствовать эффективности образовательного процесса обучающихся.

Следующим перспективным программным обеспечением является “TheMirror”, которое представляет собой зеркало со встроенными камерами и динамиками. “TheMirror” — это не просто зеркало, а умное устройство, функционирующее на базе искусственного интеллекта, включающего технологии компьютерного зрения.

В ходе практической тренировки обучающийся получает возможность визуализировать не только собственное выполнение упражнений, но и видеозапись демонстрации правильной техники их исполнения тренером. Данная функциональная возможность программного обеспечения, основанного на технологиях компьютерного зрения, реализуется посредством зеркального отображения изображений. Камеры “TheMirror” отслеживают движения пользователя и сравнивают их с движениями тренера на видео. Система оценивает правильность выполнения упражнений и дает пользователю немедленную обратную связь. Преимуществами “TheMirror” стали интерактивный подход (тренировки с этой программой более занимательны, способны концентрировать внимание обучающегося, постоянно поддерживая его заинтересованность в образовательном процессе), персональное обучение (пользователь получает индивидуальную обратную связь от системы, которая отслеживает технику выполнения упражнений).

Несмотря на явные преимущества, программный комплекс “TheMirror” обладает рядом существенных недостатков, которые необходимо учитывать при его интеграции в образовательный процесс: 1) экономический аспект (внедрение рассматриваемого технологического оборудования сопряжено со значительными финансовыми затратами, что обусловлено высокой стоимостью аппаратной части и программного обеспечения) 2) пространственные требования (эффективное функционирование системы предполагает наличие специально оборудованного помещения с достаточной площадью для размещения всех компонентов комплекса, что может представлять определенные трудности в условиях ограниченного аудиторного фонда образовательных учреждений).

Таким образом, программное обеспечение “TheMirror” имеет ряд преимуществ и недостатков. Данная интерактивная программа способна привлечь внимание обучающихся в образовательном процессе, помочь им усовершенствовать технику исполнения различных двигательных действий.

По нашему мнению, особого рассмотрения заслуживает программный сервис “BD-sport”, который осуществляет автоматизированное распознавание и анализ спортивных элементов и двигательных действий с использованием технологий компьютерного зрения. Эта технология предлагает инновационный подход к обучению, позволяя значительно повысить эффективность тренировочного процесса.

В основе “BD-sport” лежит технология захвата движения, которая реализуется с помощью IP-видеокамер. Захват и фиксация двигательных движений человека происходит в несколько этапов: 1) формирование 3D-картинки движений (IP-камеры фиксируют движения пользователя, создавая трехмерное изображение его действий), 2) создание виртуальной модели человека (алгоритм захвата движения обрабатывает полученные видеоданные, создает виртуальную модель пользователя, отображает его перемещения в пространстве), 3) сравнение с идеальной моделью (полученная информация передается в базу данных, где хранится биомеханическая модель идеального выполнения спортивного элемента).

Программное обеспечение сравнивает действия пользователя с этой моделью, и, если выявляет соответствие, фиксирует успешное выполнение элемента.

Система “BD-sport” состоит из следующих компонентов: 1) четыре IP-камеры (камеры располагаются в помещении так, чтобы они могли охватывать пользователя во весь рост, при этом ракурс не имеет значения, поскольку камеры расположены равномерно); 2) веб-сервис (на нем отображается итоговая аналитика тренировки, включая информацию о выполненных элементах, ошибках и динамике прогресса).

Преимуществами “BD-sport” являются 1) бесконтактный захват движений (отсутствие датчиков, которые надо крепить к телу, делает систему “BD-sport” более удобной и практичной для использования), 2) автоматизация анализа (система “BD-sport” автоматически анализирует выполненные элементы), 3) точность и объективность (алгоритм захвата движения обеспечивает высокую точность анализа, исключая субъективность оценки тренера) 4) наглядность (визуализация данных на веб-сервисе позволяет спортсмену наглядно видеть свои ошибки и прогресс).

Сравнительный анализ наиболее релевантных характеристик рассмотренных авторами программ, функционирующих на основе компьютерного зрения, представлен в виде таблицы.

Таблица

Сравнительный анализ программного обеспечения, основанного на технологии компьютерного зрения

Характеристики	TheMigor	Chill	Kaia	BD-Sport	Fittonic
Стоимость программы	Примерно 1,395\$ + 39\$/месяц	Бесплатное	Примерно 30\$/месяц	Примерно 1000\$ + разработка алгоритма	Бесплатное
Техническое обеспечение	Интегрированный экран, совмещающий в себе видеокамеры и динамики	Мобильное устройство	Мобильное устройство	Четыре сетевые видеокамеры и веб-платформа	Мобильное устройство
Практическое использование	При реализации обучающимся практических упражнений	При реализации обучающимся практических упражнений	При реализации обучающимся практических упражнений	При реализации обучающимся практических упражнений и боевых приемов борьбы	При реализации обучающимся практических упражнений
Способствует эффективности учебного процесса	Умеренное	Умеренное	Умеренное	Значительное	Умеренное

Выводы и перспективы исследований. Проведенный анализ рассматриваемого авторами программного обеспечения позволяет сделать вывод о том, что для образовательного процесса наиболее подходящим является сервис “BD-sport”, осуществляющий автоматическое распознавание спортивных элементов. Он представляет собой комбинацию точности, объективности и доступности, что делает его действенным инструментом для повышения эффективности образовательного процесса в рамках дисциплины «СПФП». Приложение способно оценить действия спортсмена без закрепленных на нем датчиков, используя данные о биомеханических моделях. В сервисе используются 4 камеры, которые контролируют движения курсантов во время выполнения боевых приемов. После считки полученных данных они обрабатываются с помощью программы, которая посредством алгоритма запрограммированных действий распознает двигательные действия боевого приема или спортивного элемента и фиксирует точность их выполнения без участия преподавателя.

Использование в процессе обучения программного обеспечения, функционирующего на основе искусственного интеллекта с возможностями компьютерного зрения, имеет ряд преимуществ: 1) повышение эффективности освоения учебного во время самостоятельной подготовки (обучающиеся получают более четкое представление о технике выполнения упражнений, что способствует более быстрому и качественному освоению необходимых навыков); 2) объективность оценки (использование компьютерного зрения исключает субъективный фактор при оценивании, что делает процесс более справедливым и прозрачным); 3) улучшение качества подготовки обучающихся (обучение с использованием информационных технологий способствует более глубокому пониманию и освоению техники боевых приемов, что повышает готовность обучающихся к выполнению служебных обязанностей и снижает риск неправомерных действий в дальнейшей практической деятельности).

Внедрение рассмотренных авторами информационных технологий в процесс обучения по дисциплине «СПФП» обусловлено не только преодолением указанных при проведении исследования проблемных вопросов, но и повышением эффективности учебного процесса, что, как следствие, позволит существенно улучшить уровень исполнительского мастерства и практических навыков обучающихся, а это, в свою очередь, будет способствовать подготовке более квалифицированных и компетентных сотрудников правоохранительных органов.

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. Бойкова А. В. Использование информационных технологий в образовательном процессе военного вуза // Мир науки. Педагогика и психология. — 2017. — № 6. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-v-obrazovatelnom-protse-voennogo-vuza> (дата обращения: 19.07.2024).
5. Габибов А. Б. Физическая культура и спорт в эпоху информационных технологий // Вестник Донского государственного аграрного университета. — 2020. — С. 83–87.
6. Дармокрик Г. П., Малюков В. А., Колесников Е. Н. Информационные технологии обучения как средство повышения эффективности образовательного процесса // Вестник науки и творчества. — 2018. — № 10 (34). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-obucheniya-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-obrazovatel'nogo-protse> (дата обращения: 15.07.2024).
7. Демченская Л. Г., Родионова О. В., Ситникова Л. Д. Основные направления использования информационных технологий в физической культуре и спорте // Современные технологии в физическом воспитании и спорте. — 2018. — С. 362–364.
8. До нас никто не распознавал движения спортсменов. — URL : <https://rb.ru/longread/bdsport/> (дата обращения: 07.07.2024).
9. Иванова Д. С. Актуализация информационной подготовки будущих педагогов в условиях цифровизации экономики и образования // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 3 (59). — С. 34–43. — DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.004.
10. 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.
11. Коберман А. Е., Поляков А. И., Манько Н. П., Орешников К. Н. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе военно-учебного центра // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 2 (58). — С. 69–77. — DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.006.
12. Пашнин М. О. Применение информационных технологий в спорте // Теория и практика современной науки. — 2019. — С. 411–414.
13. Спорт высоких инноваций. ТОП-10 лучших примеров слияния спорта и технологий // Novate. — 2017. — URL : <http://www.novate.ru/blogs/140813/23740/> (дата обращения: 13.07.2024).
14. Хахалева Е. Н., Болотников А. О. Информационные технологии в спорте // Научные технологии и инновации. — 2019. — С. 66–69.
15. Чмыхало А. Ю., Коробейникова Л. А. Барьеры в развитии умного образования (Smart Education): специфика социокультурной среды России // Вестник Томского государственного университета. Сер. «Культурология и искусствоведение». — 2021. — № 42. — С. 158–173.
16. Chen F., Li J., Wang Z. Information Technology and Its Application in Sports Science // Advances in Future Computer and Control Systems. Advances in Intelligent and Soft Computing. — Vol. 159. — Berlin ; Heidelberg : Springer, 2012. — DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-29387-0_91.
17. Dong H., Li Ch., Zhang F. Research on Information Technology in Sport Educational Training System. Proceedings of the 2nd International Conference on Green Communications and Networks. — 2020. — Iss. 2. — Pp. 403–409.
18. Iortimah C. G., Tyoakaa A. A. The role of information and communication technology (ICT) in sports and exercise psychology development // Journal of Sports Psychology Association of Nigeria. — 2020. — N 13. — Pp. 89–95. — URL: https://www.researchgate.net/publication/352028752_The_role_of_information_and_communication_technology_ict_in_sports_and_exercise_psychology_development_by (accessed: 10.07.2024).
19. Ramesh K. A. Role of information technology in enhancing sports performance // International Journal of Physical Education, Sports and Health. — 2016. — N 3 (5). — Pp. 277–279. — URL : <https://www.kheljournal.com/archives/2016/vol3issue5/PartE/3-5-19-453.pdf> (дата обращения: 13.07.2024).
20. Rosandich T. J. Information technology and sports: looking toward Web 3.0 // The Sport Journal. — 2011, Jan. — Vol. 14. — URL : <http://www.thesportjournal.org/article/information-technology-and-sports-looking-towardweb-30> (дата обращения: 13.07.2024).

References

1. Ardashkin I. B. On the issue 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 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 student managers in the education. *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. Boykova A. V. Use of information technologies in the educational process of a military university. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. [World of science. Pedagogy and psychology]. 2017, iss. 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-v-obrazovatelnom-protse-voennogo-vozu> (accessed: 19.07.2024). (In Russian).
5. Gabibov A. B. Physical education and sports in the era of information technology. *Vestnik Donskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. [Bulletin of Don State Agrarian University]. 2020, pp. 83–87. (In Russian).
6. Darmokrik G. P., Malyukov V. A., Kolesnikov E. N. Information technologies in education as means of increasing the efficiency of the educational process. *Vestnik nauki i tvorчества*. [Bulletin of science and creativity]. 2018, iss. 10 (34). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-obucheniya-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-obrazovatelno-protse> (accessed: 15.07.2024). (In Russian).
7. Demchenskaya L. G., Rodionova O. V., Sitnikova L. D. The main directions of using information technologies in physical education and sports. *Sovremennyye tekhnologii v fizicheskom vospitaniye i sporte*. [Modern technologies in physical education and sports]. 2018, pp. 362–364. (In Russian).
8. *Do nas nikto ne raspoznaval dvizheniya sportsmenov*. [No one had ever traced the movements of athletes before we did it]. Available at: <https://rb.ru/longread/bdsport/> (accessed: 07.07.2024). (In Russian).
9. Ivanova D. S. Updating the information training of future teachers in the context of digitalization of the economy and education. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2021, iss. 3 (59), pp. 34–43. DOI: 10.37724/RSU.2021.59.3.004. (In Russian).
10. 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).
11. Koberman A. E., Polyakov A. I., Manko N. P., Oreshnikov K. N. Application of new information technologies in the educational process of the 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).
12. Pashnin M. O. Application of information technologies in sports. *Teoriya i praktika sovremennoy nauki*. [Theory and practice of modern science]. 2019, pp. 411–414. (In Russian).
13. Sports of High Innovations. TOP-10 Best Examples of the Fusion of Sports and Technology. *Novate*. 2017. Available at: <http://www.novate.ru/blogs/140813/23740/> (accessed: 13.07.2024). (In Russian).
14. Khakhaleva E. N., Bolotnikov A. O. Information technologies in sports. *Naukoyemkiye tekhnologii i innovatsii*. [Science-Intensive Technologies and Innovations]. 2019, pp. 66–69. (In Russian).
15. Chmykhalo A. Yu., Korobaynikova L. A. Barriers in the Development of Smart Education: Specifics of the Sociocultural Environment of Russia. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. "Kulturologiya i iskusstvovedeniye"*. [Bulletin of Tomsk State University. Series Cultural Studies and Art Criticism"]. 2021, iss. 42, pp. 158–173. (In Russian).
16. Chen F., Li J., Wang Z. Information Technology and Its Application in Sports Science. *Advances in Future Computer and Control Systems. Advances in Intelligent and Soft Computing*. Vol. 159. Berlin, Heidelberg, Springer, 2012. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-29387-0_91.
17. Dong H., Li Ch., Zhang F. Research on Information Technology in Sport Educational Training System. *Proceedings of the 2nd International Conference on Green Communications and Networks*, 2020, iss. 2, pp. 403–409.
18. Iortimah C. G., Tyoakaa A. A. The role of information and communication technology (ICT) in sports and exercise psychology development. *Journal of Sports Psychology Association of Nigeria*. 2020, iss. 13, pp. 89–95. Available at: https://www.researchgate.net/publication/352028752_The_role_of_information_and_communication_technology_ict_in_sports_and_exercise_psychology_development_by (accessed: 10.07.2024).
19. Ramesh K. A. Role of information technology in enhancing sports performance. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*. 2016, iss. 3 (5), pp. 277–279. Available at: <https://www.kheljournal.com/archives/2016/vol3issue5/PartE/3-5-19-453.pdf> (accessed: 13.07.2024).
20. Rosandich T. J. Information technology and sports: looking toward Web 3.0. *The Sport Journal*. 2011, Jan., vol. 14. Available at: <http://www.thesportjournal.org/article/information-technology-and-sports-looking-towardweb-30> (accessed: 13.07.2024).

Информация об авторах

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

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

Кондратьев Владислав Владиславович — курсант 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.

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

Kondratyev Vladislav Vladislavovich — cadet of the Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Статья поступила в редакцию 16.08.2024; одобрена после рецензирования 20.09.2024; принята к публикации 20.12.2024.

The article was submitted 16.08.2024; approved after reviewing 20.09.2024; accepted for publication 20.12.2024.

Научная статья

УДК 37.017.92

DOI 10.37724/RSU.2025.73.1.006

Концепция курса «Моя семья»: приобщение подрастающего поколения к традиционным ценностям семьи и брака ¹

Майер Алексей Александрович

Институт изучения детства, семьи и воспитания

Москва, Россия

m000r@yandex.ru

Аннотация. Представлена концептуализация ведущей идеи, подходов, принципов и содержания курса семейведческой направленности, разработанная в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по проекту «Разработка курса “Семьеведение”» для проведения занятий, направленных на формирование у обучающихся ценностного отношения к семье и браку (для общеобразовательных организаций и организаций системы среднего профессионального образования). В процессе разработки курса семейведческой направленности акцент сделан на опыте работы и семьях воспитанников как источниках формирования определенных моделей поведения молодых людей и образе желаемого будущего. С учетом данного акцента курс назван «Моя семья», что позволяет установить преемственность жизненных планов воспитанников относительно собственного будущего с ценностными ориентирами курса внеурочной деятельности. Научная значимость исследования заключается в обосновании преемственности семейного и общественного воспитания в вопросах приобщения подрастающего поколения к ценностям семьи, что на уровне ведущей идеи реализовано посредством формирования ценностного отношения к институту семьи и брака на основе гармонизации общественного и семейного укладов, а также уклада образовательной организации.

Исходные основания аксиологического, системно-деятельностного и междисциплинарного подходов позволяют интегрировать содержание курса «Моя семья» в образовательную программу, согласовать планируемые результаты с целевыми ориентирами федеральных образовательных программ, а также спроектировать организацию воспитательной работы в контексте целей воспитания.

На основе анализа научно-методической разработанности и практической реализации курсов семейведческой направленности, данных мониторинга ценностных ориентаций подростков и молодежи сформулирована проблема исследования, которая заключается в поиске путей приобщения подрастающего поколения к ценностям семьи и брака в условиях внеурочной деятельности. В связи с этим за основу взято предположение о том, что при разработке концепции курса внеурочной деятельности необходимо определить исходные позиции, учитывающие междисциплинарный характер знаний о семье, что требует поиска подходов к структурированию содержания курса; доминанту личностных достижений воспитанников в процессе и по результатам освоения курса, что требует отбора технологий реализации курса; учет возможностей педагогов, запросов семей воспитанников и потребностей обучающихся, что требует гармонизации укладов на основе ценностных ориентаций участников образовательных отношений и существующего опыта подготовки подрастающего поколения к созданию семьи.

Концепция курса «Моя семья» создает основу для разработки учебно-методического обеспечения курса и организации воспитательной работы по приобщению подрастающего поколения к традиционным ценностям семьи и брака.

Ключевые слова: семья, образование, традиционные духовно-нравственные ценности, воспитание подрастающего поколения, курс внеурочной деятельности, концепция, аксиологический подход, системно-деятельностный подход, междисциплинарный подход, содержание воспитательных программ, целевые ориентиры воспитания

¹ Результаты, изложенные в статье, получены в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по проекту «Разработка курса “Семьеведение” для проведения занятий, направленных на формирование у обучающихся ценностного отношения к семье и браку (для общеобразовательных организаций и организаций системы среднего профессионального образования)» 1023120700018-9-5.3.1. Номер для публикаций -2024-0002.

Для цитирования: Майер А. А. Концепция курса «Моя семья»: приобщение подрастающего поколения к традиционным ценностям семьи и брака // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 62–70. DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.006.

Original article

Concept of the discipline “My Family”: introducing the younger generation to traditional values of family and marriage

Alexey Aleksandrovich Mayer

Federal State Budgetary Scientific Institute for Study of Childhood, Family and Education
Moscow, Russia
m000r@yandex.ru

Abstract: The paper presents the concept of the leading idea, approaches, principles and content of the family-oriented study discipline developed within the framework of the state task of the Russian Ministry of Education. The project “Development of a Family Studies course for conducting classes aimed at forming in students of a value-based attitude to family and marriage (for general education organizations and organizations of the system of secondary vocational education)”. In the process of developing this *Family Studies* course, the emphasis was placed on experience and the families of pupils as sources of formation of certain models of behavior in young people, as well as the image of their desired future. Taking into account this emphasis, we call the course “My Family,” which allows us to correlate the pupils’ life plans with the value orientations of the extracurricular activity course. The importance of the study lies in the substantiation of the correlation between the family and public education in introducing the youths to family values, realized at the level of the leading idea through the formation of a value-based attitude to the family and marriage on the basis of harmonization of social and family modes of life, as well as the ways accepted in the educational organization.

The basis of axiological, system-activity and interdisciplinary approaches allows us to integrate the content of the course “My Family” into the curriculum, to coordinate the planned results with the target benchmarks of federal educational programs, as well as to design the organization of educational work in the context of educational goals.

Based on analyzing the scientific and methodological development and practical implementation of courses focused on family studies, the data of monitoring value orientations of adolescents and young adults, we formulate the research problem as follows. It is aimed at finding ways to introduce the younger generation to the values of family and marriage in their extracurricular activities. In this, we assume that in developing the concept of such an extracurricular course, it is necessary to determine the initial positions that take into account: the interdisciplinary nature of all knowledge about the family, which requires proper approaches to structuring the course content; the dominance of personal experience of students in the process and the results of the course, which requires choice of technologies for implementing the course; taking into account the instructors’ expertise, the demands of the students’ families and the needs of the students, which requires harmonization of life habits on the basis of value-oriented courses; and the need to develop the concept of this extracurricular course.

The concept of “My Family” course provides a basis for development of teaching and methodological support for the course itself and organization of educational work that will familiarize the younger generation with the traditional values of family and marriage.

Keywords: family, education, traditional spiritual and moral values, upbringing of the younger generation, extracurricular course, concept, axiological approach, system-activity approach, interdisciplinary approach, content of educational curricula, target orientations in upbringing.

For citation: Mayer A. A. Concept of the discipline “My Family”: introducing the younger generation to traditional values of family and marriage // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 1 (73), pp. 62–70. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.006.

Введение. На протяжении всей человеческой истории с развитием социальных форм взаимодействия социализация подрастающего поколения включала в той или иной степени вопросы подготовки к семейной жизни. Подготовка молодежи к семейной жизни рассматривается как аспект нравственного воспитания подрастающего поколения (Погодина, 2003, с. 30), а семья выступает в качестве фундаментальной основы российского общества.

Актуальность разработки концепции курса семейведческой направленности определена целями государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей (Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, 2022) и задачами научно-исследовательской работы, проводимой Институтом изучения детства, семьи и воспитания. Особое место в воспитании подрастающего поколения имеет семья, ее роль и функции в жизни ребенка, а также включенность родителей в единое образовательное пространство, позволяющее обеспечивать согласованность и интеграцию усилий субъектов семейного и общественного воспитания.

Приоритеты демографической и социальной политики (Конституция Российской Федерации, ст. 7, 2020) подчеркивают значимость и своевременность задач в сфере поддержки семьи (О проведении Года семьи : указ Президента РФ от 22.11.2023 года № 875, 2023), которая является фундаментальной основой нашего общества.

В плане мероприятий по реализации концепции демографической политики в стране до 2025 года особое место занимали вопросы по культивированию семейных ценностей и ответственной позиции родительства. В связи с этим в регионах Российской Федерации развиваются проекты, практики и программы по родительскому просвещению и формированию у подрастающего поколения ценностных ориентаций, связанных с ответственным и компетентным родительством на основе приобщения к традиционным семейным ценностям.

Значимость семейных ценностей раскрывается в роли и назначении семьи в жизни человека, которая во многом формирует смысловые ориентации и ценностные установки подрастающего поколения. Благодаря семейному укладу и детско-взрослым отношениям, участию старшего поколения в воспитании детей формируется особая атмосфера доверия и открытости, любви и принятия, личностной вовлеченности и со-деятельности, составляющая базис личностной культуры ребенка.

Исследователи отмечают, что укрепление института семьи будет невозможно без внесения фамилистического воспитания в ценностные установки современной молодежи (Акутина, 2020).

Несмотря на принимаемые комплексные меры государственной политики в сфере семьи, материнства, отцовства и детства, имеется ряд проблем, связанных с увеличением количества разводов, особенно среди молодежи, нарастанием негативных тенденций в демографической ситуации на фоне нестабильных социально-экономических условий в стране, увеличением возраста вступления в первый брак и рождения детей, снижением фертильного возраста, увеличением факторов, негативно влияющих на репродуктивное здоровье. Кроме того, наряду с отмеченным многими авторами кризисом семьи (А. И. Антонов, И. В. Бестужев-Лада, В. А. Борисов, В. М. Медков, П. А. Сорокин, И. Ю. Шилов и др.), необходимо сделать акцент на неготовности молодых людей к браку, на трудностях в адаптации к семейной жизни и, как следствие, на снижении устойчивости молодых семей и росте разводов, на уменьшении ценности семьи и значимости детей, на смене приоритетов в личностных планах молодежи с семьи на образование, на получении экономической независимости и на карьере в профессиональной сфере.

Цель состоит в обосновании ведущих идей и подходов в проектировании концепции курса «Моя семья», который является воспитательным средством, направленным на приобщение к традиционным ценностям семьи и брака.

Основными *методами* исследования являются анализ и обобщение исследований по вопросам воспитания подрастающего поколения, систематизация воспитательных практик семейведческой направленности. В основу исследования положены данные мониторинга ценностных ориентаций детей и молодежи, а также результаты научных исследований Института изучения детства, семьи и воспитания «Изменения в традициях семейного воспитания и эффективные технологии социально-педагогического сопровождения семейного воспитания ребенка» (2022–2024), «Разработка курса “Семьеведение”» (2023–2024).

По данным исследования ценностных ориентаций целевой аудитории курса «Семьеведение» — обучающихся 14–18 лет (всего 415 223 респондента из 8 федеральных округов и 89 регионов), проведенного в 2023 году ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания», каждый четвертый еще не задумывался о создании семьи, каждый десятый не хочет (не планирует) ее создавать, а 6 % не планируют иметь детей; только примерно половина респондентов во всех группах планируют в будущем законный брак с рождением детей; оптимальным возрастным периодом для

создания семьи более 40 % обучающихся 8–11 классов и студентов СПО и более 50 % студентов вузов считают возраст с 26 до 30 лет; большинство молодых людей планируют иметь одного или двух детей, только около 10 % хотят иметь в будущем трех и более детей. Причины, по которым респонденты не хотят иметь детей: более 50 % считают, что это большая ответственность, 35 % — не любят детей, 28 % хотят «пожить для себя», 24 % обеспокоены, что не смогут обеспечить их финансово, 20 % уверены, что ребенок не позволит построить карьеру (Мониторинг ценностных ориентаций молодежи: результаты, выводы, предложения: аналитический отчет, 2024).

Таким образом, актуальность разработки концепции обусловлена необходимостью целенаправленной деятельности по формированию ценностного отношения к семье и браку, культуры семейных отношений, нормативных представлений о моделях поведения и межличностных отношениях в семье на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, социальных и семейных традиций, правил и норм поведения, принятых в российском обществе.

Обсуждение основных результатов исследования. Анализ научных исследований свидетельствует о различных подходах к решению вопросов подготовки подрастающего поколения к семейной жизни, систематизированных в исследованиях (Тугуз, 2016), среди них:

- социологизаторский, опирающийся на роли субъектов социальных отношений, исходя из назначения семьи и выполняемых ею функций;
- культурологический, ориентированный на установки и ценности, характерные для определенного культурно-исторического этапа развития общества;
- социально-психологический, отражающий общественные ожидания относительно брачных отношений, которые включают психологическую зрелость молодых людей как условие полноценного создания семьи;
- возрастной, ориентированный на специфику взросления индивида и характерные для общества этапы инициализации, связанные с периодом вступления в брак и созданием семьи;
- ролевой, предполагающий акцент на подготовке молодых людей к выполнению определенных функций в семье, исходя из принятой роли мужа, жены, отца и матери.

В связи с этим в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по проекту «Разработка курса “Семьеведение” для проведения занятий, направленных на формирование у обучающихся ценностного отношения к семье и браку (для общеобразовательных организаций и организаций системы среднего профессионального образования)» Институтом изучения детства, семьи и воспитания разработана концепция курса «Моя семья», которая интегрирует идеи по формированию у подрастающего поколения ценностного отношения к семье и браку. Особенностью концепции является установка на интеграцию подходов к воспитанию подрастающего поколения в условиях единого образовательного пространства, преемственность содержания воспитания и вариативность средств воспитательной деятельности.

Подходы и принципы, которые положены в основу концепции, определили воспитательную миссию курса семьеведческой направленности. Его название — «Моя семья» — отражает живую связь поколений (родную семью ребенка и его будущие жизненные планы), рефлексивную природу курса внеурочной деятельности, нацеленного на анализ, осознание и личностное отношение воспитанников к традиционным ценностям, отражающим непреходящее значение семьи в жизни человека.

Методологические основы концепции базируются на преемственных с программами воспитания подходах (аксиологическом, междисциплинарном, системно-деятельностном), реализуют принципы природосообразности (учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся), культуросообразности (учет ценностных ориентиров современного воспитания в процессе формирования содержания курса и учет социокультурных и региональных особенностей при отборе материала курса), человекообразности (организация социального взаимодействия в подсистемах детской и детско-взрослой общностей — «педагог-воспитанники», «родители-дети»).

В рамках представленной концепции нами в качестве исходных для проектирования цели, содержания и результатов освоения курса «Моя семья» выбраны аксиологический, междисциплинарный и системно-деятельностный подходы.

Аксиологический подход определяет ценностные установки при проектировании курса. Образование, реализуемое в интересах человека, семьи, общества и государства (Об образовании в Российской Федерации, 2012), по сути, моделирует общественные отношения, частью которых являются отношения детей и взрослых, в том числе семейные.

Непосредственная связь жизненных устремлений воспитанников и традиционных духовно-нравственных ценностей прослеживается в отношениях ребенка с близкими взрослыми. Представленные в содержании образования традиционные российские духовно-нравственные ценности (Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, 2022) составляют аксиологический компонент курса «Моя семья» и определяют его ценностно-целевые установки, что соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных образовательных программ соответствующего уровня образования (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, 2009).

Акцент на ценностях традиционного брака как союза мужчины и женщины, многопоколенной семьи, семейных традициях позволяет проектировать структуру и содержание курса внеурочной деятельности с учетом задач профилактики социальных проблем, которые могут стать угрозой для развития семьи и брака.

Междисциплинарный подход акцентирует внимание на источниках формирования содержания образования средствами внеурочной деятельности в рамках единого образовательного пространства. Позиции междисциплинарного подхода обеспечивают внутреннее единство в содержании курса как по структуре освоения учебного материала (мотивационно-целевой, основной, заключительный этапы занятий), так и по содержанию, которое опирается на психологию, педагогику, социологию, медицину, экономику и право.

Системно-деятельностный подход ориентирует на преобразующий характер активности обучающихся, интеграцию в решении задач обучения и воспитания на основе взаимодействия в системе «субъект-субъект» детей и взрослых, сверстников в разновозрастном детском коллективе. Такой подход также учитывают систему детских видов деятельности, обеспечивающих разностороннее развитие личности в образовании.

Системно-деятельностный подход отвечает задачам построения единого образовательного пространства. В его арсенале находятся принципы интеграции обучения и воспитания, организации преемственности в реализации образовательных программ на основе сквозных линий развития личности, а также организации взаимодействия педагогов и родителей как субъектов воспитания в целостном образовательном процессе.

Методологические установки представленных подходов ориентируют на согласованную воспитательную деятельность субъектов образовательных отношений по воплощению определенного идеала воспитания в вопросах семьи и брака.

Источники проектирования содержания курса обусловлены целевыми ориентирами и ведущей идеей. В курсе «Моя семья» ведущей идеей концепции является приобщение к ценностям семьи, формирование ценностного отношения к институту семьи и брака на основе гармонизации устойчивых отношений, правил и норм, принятых в обществе, образовательной организации и семье.

Источники семействования — педагогика и психология семьи и семейного воспитания, семейная педагогика, этнопедагогика, народная педагогика (Гаранина, Коноплева, Карабанова, 2019; Машкова, 2023; Моисеев, 2023; Реан, Коновалов, Москвичева, Новикова, 2021), — раскрывают круг вопросов, лежащих в основе содержательного наполнения курса, касающихся формирования полоролевых стереотипов и моделей поведения детей, взаимоотношения полов, специфики супружеских отношений и детско-родительской общности. Воспитательные практики, реализующие социально значимые проекты Минпросвещения России (проекты «Разговоры о важном»), опыт региональных проектов в области семействования также выступили базисом для оформления основных позиций концепции.

Материалы курса «Моя семья» учитывают актуальные результаты исследований Института изучения детства, семьи и воспитания по направлениям «Изменения в традициях семейного воспитания и эффективные технологии социально-педагогического сопровождения семейного воспитания ребенка» (2022–2023 годы), «Формирование ценностных ориентаций детей посредством реализации программ воспитания в образовательных организациях» (2022–2023 годы). Проведенный по итогам опроса¹ анализ региональных практик реализации курсов семействования направленности позволил выявить частотное распределение используемых учебников

¹ Опрос проведен в апреле — мае 2024 года на территории Российской Федерации в 8 федеральных округах, 81 регионе и включал 22281 респондента общеобразовательных организаций.

и учебных пособий. Проведенная сотрудниками института экспертиза учебно-методического обеспечения (включая 342 научных, учебных, научно-популярных издания с 1955 по 2023 год) курсов семейведческой направленности определила источники для систематизации подходов, обобщения базовых понятий, актуализации тематики и содержания проектируемого курса.

На основе анализа традиций и опыта реализации курсов семейведческой направленности мы подошли к обоснованию модульного подхода к организации содержания и структуры курса. Такой подход позволяет определить инвариантный компонент, содержащий перечень разделов и тем, которые реализуются на всех уровнях обучения.

На основе анализа региональных программ и курсов по семейведческой тематике темы курса могут быть сгруппированы по разделам.

Раздел 1. «Личностная готовность к созданию семьи», в котором раскрываются позиции личностного развития, взросления и зрелости, моделей поведения и гражданско-правового обоснования равноправия полов как конституционной нормы и основополагающего принципа семейного права.

Раздел 2. «Ценности и традиции семьи», в котором раскрываются особенности семьи как традиционной российской ценности, дается характеристика традиционных российских духовно-нравственных ценностей как основы государства, общества и семьи. Особое внимание уделяется укладу семьи как фундаменту семейной жизни, основанному на ценностях, традициях и отношениях молодых людей.

Раздел 3. «Возрасты семьи», который посвящен этапам развития семейных отношений и вопросам готовности к созданию семьи и вступлению в брак. Особое внимание уделено родительству и взаимоотношениям поколений в семье.

Раздел 4. «Благополучие и здоровье семьи» посвящен основам здорового образа жизни и психологического благополучия семьи на основе внутрисемейных ресурсов.

Раздел 5. «Поддержка семьи в российском обществе» освещает вопросы государственной поддержки семьи, культуры пользования государственными и социальными услугами, а также конкретизирует права и обязанности супругов с позиций правоотношений.

По сути компоненты содержания курса «Моя семья» релевантны функциям современной семьи, а также соотносятся с психофизиологическими, психологическими, социально-психологическими, социокультурными факторами, влияющими на совместимость супругов и стабильность брачных отношений (Обозов, Обозова, 1981). Представленная структура в содержании материалов курса «Моя семья» отражает опыт отечественной системы образования, ориентированной на решение задач хозяйственно-экономической, социальной, правовой, нравственно-психологической подготовленности к семейной жизни (Сычева, 1989). При этом особое внимание в воспитании подрастающего поколения уделялось этическим, эстетическим, психологическим и педагогическим аспектам семейведения (Гребенников, 1991).

Вариативность в реализации курса обеспечивается путем отбора материала с учетом региональной и социокультурной специфики воспитания и технологий, обеспечивающих оптимальную организацию взаимодействия педагогов с воспитанниками, а также с опорой на воспитательный потенциал семьи, что может быть раскрыто в рамках вариативного компонента.

Ценностно-целевое содержание курса «Семьеведение», обусловленное социокультурными духовно-нравственными ценностями традиционных религий, этнокультурными и этноконфессиональными особенностями народов России, может учитывать:

- традиции и нормы отношений к браку, заключению брака, вступлению молодых людей в брак, добрачным отношениям с противоположным полом;
- значение духовно-нравственной религиозной поддержки брака в религиозных традициях (например, Таинство Венчания в православном христианстве); возможности и условия расторжения брака, повторного брака; религиозные условия заключения брака (степень родства вступающих в брак и т. п.) и др.

Например, в рамках вариативного компонента в разделе ««Ценности и традиции семьи» могут быть разработаны занятия о семейных ценностях и традициях населения, распространенных в данном регионе, местности. Отдельное занятие может быть посвящено укладу семейной жизни, брачно-семейным отношениям, подготовке к браку юношей и девушек в родительской семье, принятым у народов России, проживающих в данном регионе.

Методика преподавания курса с учетом целевых ориентиров воспитания предполагает использование разнообразных способов поддержки активности и интереса обучающихся, поощрения их инициативы, мотивации к анализу и обсуждению, развития личностного потенциала и творческих способностей, эмоциональной сферы, расширения кругозора и общей эрудиции. Вовлеченность обучающихся в изучение учебного материала на занятиях может быть достигнута применением и чередованием различных форм организации учебной деятельности: индивидуальной, парной, групповой, коллективной, фронтальной. Основными формами организации работы по изучению курса являются беседа, групповое и фронтальное обсуждение, выполнение групповых и индивидуальных практических заданий, исследовательских и творческих проектных работ.

Представленная концепция курса «Моя семья» позволяет реализовать единство содержания и технологий организации внеурочной деятельности подростков и молодежи на основе ведущей идеи по приобщению воспитанников к традиционным ценностям семьи и брака. Такое единство, с одной стороны, обеспечивается универсализацией содержания курса (в рамках структурных тем, раскрывающих основополагающие вопросы семействования), с другой стороны, обеспечивает возможности вариативности его реализации с учетом этнокультурных и региональных особенностей, запросов семьи и потребностей воспитанников.

Список источников

1. Акутина С. П. Современная студенческая семья: ценностные аспекты и жизненные стратегии // Социодинамика. — 2020. — № 8. — С. 1–13. — DOI: 10.25136/2409-7144.2020.8.31890.
2. Гаранина Е. Ю., Коноплева Н. А., Карабанова С. Ф. Семействование : учеб. пособие. — 3-е изд. — М. : Флинта, 2019. — 384 с.
3. Гребенников И. В. Основы семейной жизни : учеб. пособие. — М. : Просвещение, 1991. — 158 с.
4. Конституция Российской Федерации. — 2020. — URL : <http://www.constitution.ru/> (дата обращения: 10.09.2024).
5. Машкова Д. В. Азбука счастливой семьи. 30 уроков осознанного родительства. — М. : Эксмо, 2023. — 528 с.
6. Моисеев Д. А. Нравственные основы семейной жизни : учеб. пособие (среднее общее образование). — Челябинск : Абрис, 2023. — 278 с.
7. Мониторинг ценностных ориентаций молодежи: результаты, выводы, предложения : аналит. отчет. — М. : Ин-т изучения детства, семьи и воспитания, 2024. — 32 с.
8. О проведении Года семьи : указ Президента РФ от 22.11.2023 года № 875. — 2023. — URL : <https://base.garant.ru/408052277/> (дата обращения: 10.09.2024).
9. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон. — URL : <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 10.09.2024).
10. Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение Пр-ва РФ от 25.08.2014 № 1618-р. — URL : <https://base.garant.ru/70727660/> (дата обращения: 10.09.2024).
11. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 года № 809. — URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 10.09.2024).
12. Обозов Н. Н., Обозова А. Н. Три подхода к исследованию психологической совместимости // Вопросы психологии. — 1981. — Т. 3, № 6. — С. 98–101.
13. Погодина Е. К. Основы семейной жизни : учеб. пособие. — Витебск : Витеб. гос. ун-т им. П. М. Машерова, 2003. — 94 с.
14. Примерная рабочая программа воспитания для профессиональных образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования. — URL : <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/programmy-vospitaniya/spo/programma-vospitaniya/> (дата обращения: 10.09.2024).
15. Реан А. А., Коновалов И. А., Москвичева Н. Л., Новикова М. А. Семействование (Основы семейной жизни) : кн. для учащихся 9–11 классов общеобразоват. учреждений / под ред. А. А. Реана. — М. : Арткитчен, 2021. — 244 с.
16. Сычева Е. Я. Взаимодействие семьи и школы в подготовке старшеклассников к семейной жизни : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Киев, 1989. — 20 с.
17. Тугуз Ф. А. Психолого-педагогические аспекты подготовки молодежи к семейной жизни // Вестник Майкопского государственного технологического университета. — 2016. — № 4. — С. 74–78.
18. Федеральная образовательная программа основного общего образования // Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 370. — URL : <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 10.08.2024).

19. Федеральная образовательная программа среднего общего образования // Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 г. № 371. — URL : <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 10.08.2024).

20. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 06.10.2009 № 373). — URL : <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 10.09.2024).

References

1. Akutina S. P. Present-day student family: value aspects and life strategies. *Sotsiodinamika*. [Sociodynamics]. 2020, iss. 8, pp. 1–13. DOI: 10.25136/2409-7144.2020.8.31890. (In Russian).
2. Garanina E. Yu., Konopleva N. A., Karabanova S. F. *Semyevedeniye: ucheb. posobiye*. [Family studies: a teaching guide]. Moscow, Flinta, 2019, 384 p. (In Russian).
3. Grebennikov I. V. *Osnovy semeynoy zhizni: ucheb. posobiye*. [Fundamentals of Family Life: a teaching guide]. Moscow, Prosveshchenie, 1991, 158 p. (In Russian).
4. *Konstitutsiya Rossiyskoy Federatsii*. [Constitution of the Russian Federation]. 2020. Available at: <http://www.constitution.ru/> (accessed: 10.09.2024). (In Russian).
5. Mashkova D. V. *Azbuka schastlivoy semyi. 30 urokov osoznannogo roditelstva*. [The ABC of a happy family. 30 lessons of conscious parenting]. Moscow, Eksmo, 2023, 528 p. (In Russian).
6. Moiseev D. A. *Nravstvennyye osnovy semeynoy zhizni: ucheb. posobiye (sredneye obshcheye obrazovaniye)*. [Moral foundations of family life: textbook (secondary general education)]. Chelyabinsk, Abris, 2023, 278 p. (In Russian).
7. *Monitoring tsennostnykh oriyentatsiy molodezhi: rezultaty, vyvody, predlozheniya: analit. otchet*. [Monitoring of value orientations of young people: results, conclusions, proposals: analytical report]. Moscow, Institute for Study of Childhood, Family and Education, 2024, 32 p. (In Russian).
8. *O provedenii Goda semyi: ukaz Prezidenta RF ot 22.11.2023 goda № 875*. [On holding the Year of the Family: Decree of the President of the Russian Federation of 22.11.2023 no. 875]. 2023. Available at: <https://base.garant.ru/408052277/> (accessed: 10.09.2024). (In Russian).
9. *Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: feder. zakon*. [On education in the Russian Federation: federal law]. Available at: <https://base.garant.ru/70291362/> (accessed: 10.09.2024). (In Russian).
10. *Ob utverzhdenii Kontseptsii gosudarstvennoy semeynoy politiki v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda: rasporyazheniye Pr-va RF ot 25.08.2014 № 1618-r*. [On approval of the Concept of state family policy in the Russian Federation for the period up to 2025: Order of the Government of the Russian Federation of 25.08.2014 no. 1618-r. Available at: <https://base.garant.ru/70727660/> (accessed: 09/10/2024). (In Russian).
11. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey: ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 09.11.2022 goda no. 809*. [On approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values: Decree of the President of the Russian Federation of 09.11.2022 no. 809]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (accessed: 10.09.2024). (In Russian).
12. Obozov N. N., Obozova A. N. Three approaches to the study of psychological compatibility. *Voprosy psikhologii*. [Issues of Psychology]. 1981, vol. 3, iss. 6, pp. 98–101. (In Russian).
13. Pogodina E. K. *Osnovy semeynoy zhizni: ucheb. posobiye*. [Basics of Family Life: a study guide]. Vitebsk, Vitebsk State University named after P. M. Masherov Publ., 2003, 94 p. (In Russian).
14. *Primernaya rabochaya programma vospitaniya dlya professionalnykh obrazovatelnykh organizatsiy, realizuyushchikh programmy srednego professionalnogo obrazovaniya*. [Model working program of education for professional educational organizations implementing secondary vocational education programs]. Available at: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/programmy-vospitaniya/spo/programma-vospitaniya/> (accessed: 10.09.2024). (In Russian).
15. Rean A. A., Kononov I. A., Moskvicheva N. L., Novikova M. A. *Semyevedeniye (Osnovy semeynoy zhizni): kn. dlya uchashchikhsya 9–11 klassov obshcheobrazovat. Uchrezhdeniy. Pod red. A. A. Reana*. [Family Studies (Fundamentals of Family Life): students' book for grades 9–11 of comprehensive schools. Ed. by A. A. Rean]. Moscow, Artkitchen, 2021, 244 p. (In Russian).
16. Sycheva E. Ya. *Vzaimodeystviye semyi i shkoly v podgotovke starsheklassnikov k semeynoy zhizni: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Interaction of family and school in preparing high school students for family life: abstract of dis. ... of Candidate of Pedagogy]. Kyiv, 1989, 20 p. (In Russian).
17. Tuguz F. A. Psychological and pedagogical aspects of preparing young people for family life. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*. [Bulletin of the Maikop State Technological University]. 2016, iss. 4, pp. 74–78. (In Russian).
18. Federal educational program of basic general education. *Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 18.05.2023 no. 370*. [Order of the Ministry of Education of Russia dated 18.05.2023 no. 370]. Available at: <https://fgosreestr.ru/> (accessed: 10.08.2024). (In Russian).

19. Federal educational program of secondary general education. *Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 18.05.2023 g. no. 371*. [Order of the Ministry of Education of Russia dated 18.05.2023 no. 371]. Available at: <https://fgosreestr.ru/> (accessed: 10.08.2024). (In Russian).

20. *Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart nachalnogo obshchego obrazovaniya: (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 06.10.2009 no. 373)*. [Federal state educational standard of primary general education: (approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 06.10.2009 no. 373)]. Available at: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (accessed: 10.09.2024). (In Russian).

Информация об авторе

Майер Алексей Александрович — доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник лаборатории фундаментальных и прикладных научных исследований Института изучения детства, семьи и воспитания.

Information about the author

Mayer Alexey Aleksandrovich — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Chief Researcher of the Laboratory of Fundamental and Applied Scientific Research at the Institute for Study of Childhood, Family and Education.

Статья поступила в редакцию 10.10.2024; одобрена после рецензирования 06.12.2024; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 10.10.2024; approved after reviewing 06.12.2024; accepted for publication 13.01.2025.

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 71–80.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 1 (73), pp. 71–80.

Научная статья
УДК 371.14
DOI 10.37724/RSU.2025.73.1.007

**Повышение компетентности педагогов
в решении актуальных задач воспитания:
концептуальный подход
и базовая модель профессионального развития**

Пуденко Татьяна Ивановна

Институт изучения детства, семьи и воспитания
Москва, Россия
pudenko@institutdetstva.ru

Шестакова Оксана Александровна

Институт изучения детства, семьи и воспитания
Москва, Россия
shestakova@institutdetstva.ru

Руднева Александра Александровна

Институт изучения детства, семьи и воспитания
Москва, Россия
a-rudneva@yandex.ru

Аннотация. Многочисленные исследования и практический опыт педагогов различных образовательных организаций показывают существенные изменения в системе ценностей подрастающего поколения, произошедшие в постсоветский период. Отмечаются сдвиги в ценностных ориентациях взрослого населения, что часто осложняет реализацию федеральных (примерных) рабочих программ воспитания в образовательных организациях, достижение актуальных целевых ориентиров воспитания современных детей и молодежи. Причинами осложнений могут стать не только слабая поддержка педагогических работников со стороны семьи, но и недостаточная готовность самих педагогов к формированию у детей и подростков традиционных российских социокультурных, духовно-нравственных ценностей, правил и норм поведения. Целью проведенного исследования являлось обоснование концептуальных изменений в подходе к повышению компетентности педагогических работников в области воспитания обучающихся и разработка соответствующей базовой модели их профессионального развития.

В работе обоснована необходимость повышения компетентности педагогов с учетом полноты компонентов профессиональных педагогических компетенций. К основным компонентам отнесены знания, умения, навыки и профессиональная педагогическая позиция, которая определяется личными ценностными ориентациями педагога и соответствующими профессиональными установками. В соответствии с принятой гипотезой профессиональная педагогическая позиция обладает высокой значимостью, но является проблемной зоной в современных процессах профессионального образования и повышения квалификации педагогических работников.

Предложен концептуальный подход к организации процесса профессионального развития педагогов за счет комплексных позитивных изменений во всех компонентах соответствующих педагогических компетенций. Представлена авторская базовая модель профессионального развития педагогов, описывающая единичный цикл этого процесса с детализацией по семи этапам.

Результаты, изложенные в статье, получены в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по проекту «Научно-методическое обеспечение реализации в образовательных организациях федеральных (примерных) рабочих программ воспитания» (код научной темы: IMLY-2024-0001; № государственной регистрации 1182023/1023071400004-0-5.3.1).

Ключевые слова: воспитание в образовательных организациях, воспитательная деятельность, профессиональные педагогические компетенции, ценности, ценностные ориентации педагогов, профессиональное развитие педагогов, дополнительное профессиональное педагогическое образование, модель профессионального развития педагогов, федеральная рабочая программа воспитания, целевые ориентиры воспитания.

Для цитирования: Пуденко Т. И., Шестакова О. А., Руднева А. А. Повышение компетентности педагогов в решении актуальных задач воспитания: концептуальный подход и базовая модель профессионального развития // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 71–80. DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.007.

Original article

Improving teachers' competence in addressing current educational issues: a conceptual approach and a basic model of professional development

Tatyana Ivanovna Pudenko

Institute for Study of Childhood, Family and Upbringing
Moscow, Russia
pudenko@institutdetstva.ru

Oksana Aleksandrovna Shestakova

Institute for Study of Childhood, Family and Upbringing
Moscow, Russia
shestakova@institutdetstva.ru

Aleksandra Aleksandrovna Rudneva

Institute for Study of Childhood, Family and Upbringing
Moscow, Russia
a-rudneva@yandex.ru

Abstract. Numerous studies and practice of teachers in various educational organizations show significant changes in the system of values of the younger generation that have occurred in the post-Soviet period. We observe shifts in the value orientations of the adult population, which often complicates the implementation of federal (specific) syllabi for educational organizations and achievement of actual target orientations of upbringing of modern children and youth. The causes of complications can be not only weak support of pedagogical workers on part of the students' families, but also insufficient readiness of teachers to form traditional Russian socio-cultural, spiritual and moral values, rules and norms of behavior in children and adolescents. The aim of the present study was to substantiate conceptual changes in the approach to improving the competence of pedagogical staff in the field of educating students and to develop an appropriate basic model for their professional development.

The paper substantiates the need to improve teachers' competence in the overall set of its professional constituents. The main components include knowledge, skills, abilities, skills and professional pedagogical position, which is determined by the teacher's personal value orientations and relevant professional attitudes. In accordance with the accepted hypothesis, the professional pedagogical position is of major importance, but it is a problematic area in the modern processes of professional education and professional development of pedagogical staff.

The research suggests a conceptual approach to organizing the process of teachers' professional development through comprehensive positive changes in all components of relevant pedagogical competencies. The author's basic model of teachers professional development describes a single cycle of this process with detailing of its seven stages.

The results stated in the article were obtained within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation as the project "Scientific and methodological support for the implementation of federal (specific) working syllabi for educational organizations" (research topic code: IMLY-2024-0001; state registration No. 1182023/1023071400004-0-5.3.1).

Keywords: education in educational institutions, educational activity, professional pedagogical competencies, values, value orientations of teachers, professional development of teachers, additional professional pedagogical education, model of professional development of teachers, federal educational program, target orientations of education.

For citation: Pudenko T. I., Shestakova O. A., Rudneva A. A. Improving teachers' competence in addressing current educational issues: a conceptual approach and a basic model of professional development // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 1 (73), pp. 71–80. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.007.

Введение. Традиционный запрос общества, государства и профессионального педагогического сообщества на непрерывное профессиональное образование педагогов приобрел новую направленность в связи с растущей значимостью воспитательной деятельности в образовательных организациях (Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, 2023), существенным обновлением ее нормативно-правовой базы, появлением новых задач, которые ранее напрямую не ставились в нормативных документах.

В частности, кроме задачи по усвоению обучающимися социально значимых знаний, норм, традиционных ценностей российского общества, акцентированы задачи по формированию и развитию у них личностного отношения к этим нормам и ценностям, а также по приобретению соответствующего социокультурного жизненного опыта. Зафиксированы целевые ориентиры (результаты) воспитания обучающихся (Федеральная рабочая программа воспитания, 2023).

В настоящее время поддержание единой направленности процессов воспитания детей и подростков затрудняется вследствие существенных изменений в системе ценностей современного подрастающего поколения. В таких условиях повышается роль системы образования, где в рамках единого образовательного (воспитательного) пространства можно более эффективно обеспечить движение к целевым ориентирам воспитания, которые определены государством.

Уровню сложности воспитательных задач должен соответствовать уровень готовности педагогических кадров, что формирует запрос на содержательное обновление подходов к профессиональному развитию педагогических работников. Новизна целей, задач и процессов подготовки педагогов, их профессионального развития нашла отражение в научных публикациях. В них авторы ориентируются как на требования профессиональных стандартов педагогических работников (Вагнер, 2018), так и на принятые федеральные (примерные) рабочие программы воспитания (ФРПВ (ПРПВ)) (Борисова, 2024).

Актуализируются задачи обновления концептуальных оснований формирования и развития педагогических компетенций в области воспитания обучающихся, разработки единых подходов и базовой модели профессионального развития педагогов для реализации в образовательных организациях ФРПВ (ПРПВ). В конечном итоге решение этих задач способствует повышению результативности воспитательной деятельности.

Цель исследования — обоснование концептуальных изменений в подходе к повышению компетентности педагогических работников в области воспитания обучающихся, разработка соответствующей базовой модели профессионального развития педагогов.

Гипотеза исследования. Профессиональная позиция педагога рассматривается нами как фактор влияния на результативность воспитательного процесса и важный компонент педагогических компетенций. Диагностика и необходимая коррекция ценностных ориентаций и профессиональных установок педагогов способны позитивно менять их профессиональную позицию, повышать готовность к достижению целевых ориентиров воспитания обучающихся.

Методы исследования: анализ актуальной нормативной правовой базы по вопросам воспитания обучающихся, теоретический анализ научных публикаций по теме, проблемный анализ, обобщение результатов актуальных исследований, моделирование.

Обсуждение основных результатов. Проведенное исследование показало, что в настоящее время в системе профессионального и дополнительного профессионального образования педагогических работников владение педагогическими компетенциями по-прежнему во многом приравнивается к владению знаниями, умениями и навыками. Между тем актуальные изменения в требованиях к содержанию и результатам воспитания обучающихся существенно повышают значимость личностного отношения педагогов ко всем аспектам воспитательной работы.

Формирование у обучающихся определенных социально значимых ценностных ориентаций, готовности к их принятию и опоре на них в повседневной жизни не может происходить в отрыве от профессиональной позиции учителя.

В современной научной литературе по психологии и педагогике нет единого понимания такого феномена, как профессиональная позиция педагога. Представлено значительное количество вариантов его теоретического определения, которые различаются либо акцентированием социальных или психологических характеристик, либо наличием акцентов на их единстве и взаимосвязи (Воронина, 2015; Герасимова, 2016; Дементьева, 2011; Юдина, 2015; Гордеева, 2016).

Авторы сходятся в том, что в профессиональной позиции проявляются нравственные качества личности, ключевые ценностные установки, влияющие на различные характеристики профессиональной деятельности.

В нашей работе принят за основу подход, базирующийся на идее взаимосвязи социальных и психологических характеристик личности педагога. В соответствии с ним профессиональная позиция рассматривается как интегративная характеристика, включающая личностно значимую систему ценностных ориентаций педагога и опосредованную ими совокупность профессиональных установок, определяющих профессиональные отношения с обучающимися, их семьями, коллегами, отношение к педагогической деятельности как социально значимой в соответствии с социокультурными, духовно-нравственными ценностями и принятыми в российском обществе правилами и нормами поведения, а также нормами педагогической этики.

Через профессиональную позицию педагога, выражающую отношение к своей деятельности в целом и к отдельным задачам воспитания, проявляется его личностная готовность к достижению необходимых результатов воспитания обучающихся.

В контексте разработки соответствующей базовой модели профессионального развития педагогов на концептуальном уровне фиксируется, что структура каждой профессиональной педагогической компетенции включает следующие компоненты: комплекс профессиональных знаний, практических умений и навыков, а также профессиональную позицию педагога в виде его личных ценностных ориентаций и профессиональных установок.

В научной литературе есть публикации на тему ценностных ориентаций педагогов, приводятся результаты их исследований у будущих и действующих педагогов общеобразовательных организаций, дошкольных образовательных организаций и организаций среднего профессионального образования (Сажина, 2023; Кудашкина, 2018; Репринцева, 2020; Холопова, Котова, Хасанова, 2020). Использование авторами публикаций различных методик исследования, включающих разный набор и наименования ценностей, не позволяет провести их непосредственный сравнительный анализ и сделать общие выводы. В то же время анализ выводов самих авторов показывает в некоторых случаях симптомы проблемной ситуации, обнаруживая недостаточно высокую личную значимость нормативно закрепленных социально значимых ценностей (Сажина, 2023).

Логично предположить, что воспитательная деятельность не сможет быть в полной мере успешной, если при необходимости не будет осуществляться соответствующая коррекция ценностных ориентаций самих педагогов, их профессиональных установок при наличии существенных отклонений от желаемых характеристик профессиональной позиции.

Представленная в статье базовая модель профессионального развития педагогических работников (рис.) основывается на комплексном подходе к повышению их компетентности в решении воспитательных задач. Она предполагает целенаправленную согласованную работу с каждым компонентом профессиональных компетенций педагога, что в конечном итоге способно обеспечить максимально возможный эффект развития.

Содержательной основой данной модели являются личностно ориентированные процессы обучения, комплексной поддержки и коррекции, приводящие к приращению и углублению необходимых знаний, умений и навыков, адаптации профессиональной позиции педагогов к условиям и нормативным рамкам современного воспитательного процесса, зафиксированным в ФГОС и в ФРПВ (ПРПВ).

Основные способы и технологии повышения компетентности педагогов в решении современных задач воспитания выбираются с учетом сущностных особенностей отдельных компонентов структуры профессиональных компетенций. Эти компоненты условно делятся на два блока, различающиеся своей природой, подходами к диагностике и возможными способами влияния на их изменение в нужном направлении. В первую группу входят знания, умения и навыки, а во вторую — личные ценностные ориентации и профессиональные установки, которые в совокупности формируют профессиональную позицию педагога.

По сути, модель имеет гибридную конструкцию, поскольку, являясь концептуально целостной, строится на сочетании общих и существенно разных подходов, методов и технологий применительно к разным компонентам профессиональных компетенций в области воспитания.

Структура базовой модели включает необходимые и достаточные виды деятельности, образующие логическую последовательность (блок-схему) этапов организации процесса профессионального развития педагогов.

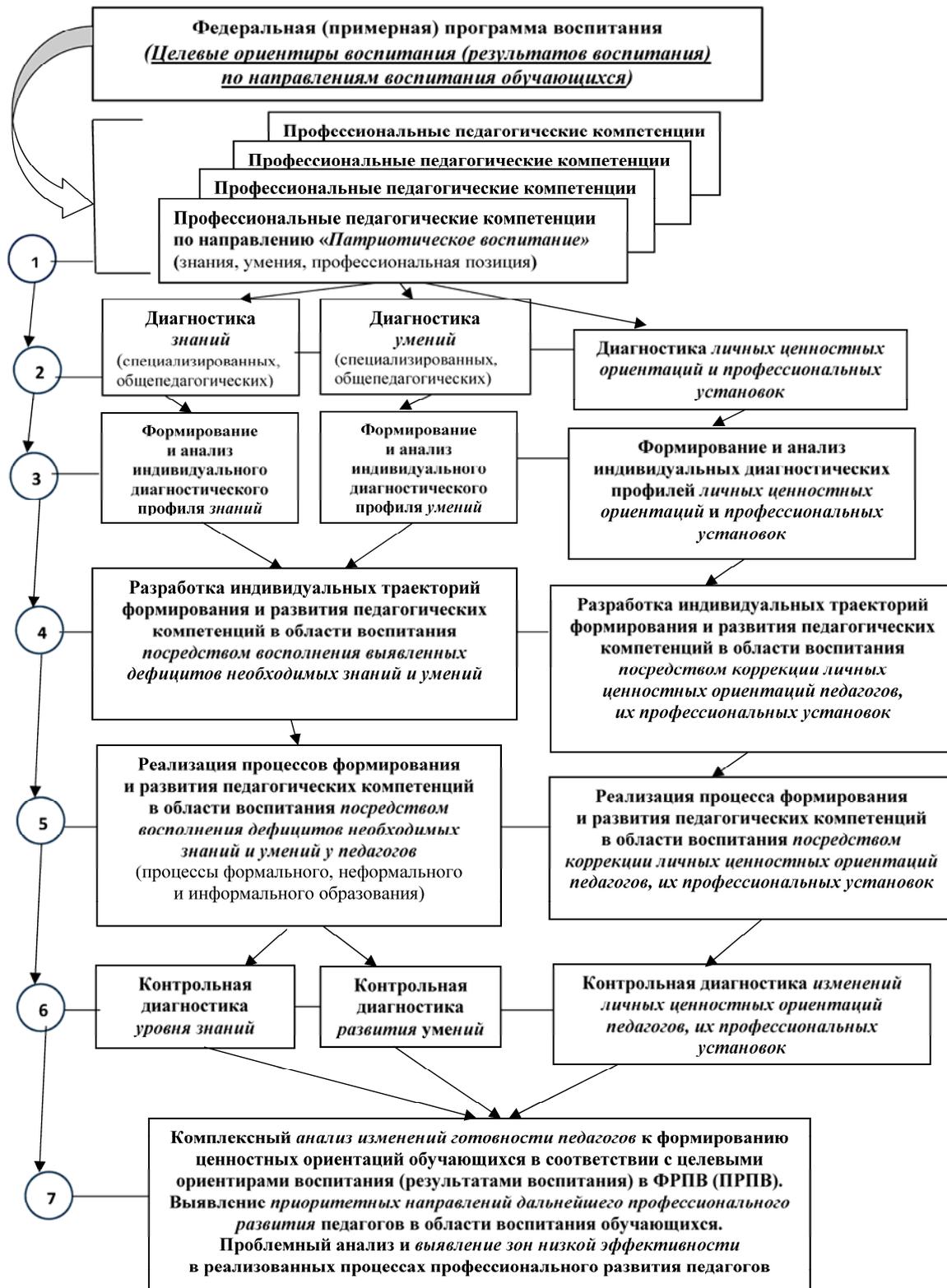


Рис. Блок-схема базовой модели профессионального развития педагогов с целью формирования компетенций, необходимых для реализации ФРПВ (ПРПВ) в образовательных организациях

На первом (подготовительном) этапе моделируемого процесса осуществляется уточнение состава компетенций, которыми должны владеть педагогические работники, реализующие воспитательную деятельность в соответствии с занимаемой должностью.

На втором этапе осуществляется диагностика актуального уровня владения компетенциями, необходимыми для выполнения воспитательных задач в пределах функциональных обязанностей. Диагностика является индивидуальной и включает два блока: специализированный и общепедагогический.

Специализированный блок нацелен на оценку знания нормативно-правовой базы воспитания в образовательных организациях, содержания воспитательного контента, сущностных характеристик целевых ориентиров (результатов) воспитания. Он также включает диагностику уровня владения умениями и навыками, позволяющими решать комплекс необходимых задач воспитания (Федеральная рабочая программа воспитания, 2023).

В рамках общепедагогического блока осуществляется диагностика готовности к использованию рекомендуемых видов, форм, содержания и методов воспитательной работы в рамках основных (инвариантных) и вариативных модулей (Федеральная рабочая программа воспитания, 2023).

Важна также диагностика знаний и умений проводить обоснованный самоанализ воспитательного процесса в целом и отдельных форм его реализации, владения методами рефлексии, проблемного анализа, качественного и количественного анализа результатов воспитательной деятельности.

Применительно к компонентам «знания» и «умения» целью диагностики является выявление профессиональных дефицитов, которые затем должны быть восполнены.

Диагностика профессиональной позиции педагога строится на основе выявления индивидуальных особенностей и качественного анализа ценностных ориентаций педагогического работника и опосредованной ими системы его профессиональных установок.

В публикациях, посвященных проблемам ценностных ориентаций личности, как правило, используются два аспекта их рассмотрения: содержание (направленность) и иерархическая структура.

Иерархическая структура дает важную информацию о сформированной у человека системе личных ценностей, о его жизненных приоритетах, о наиболее устойчивых, так называемых целевых, и инструментальных ценностях (Карелин, 2007), безусловно влияющих на профессиональную позицию. В то же время концептуально важной в данной работе была признана содержательная направленность ценностных ориентаций педагогов, поскольку ее диагностика позволяет выявить соответствие или рассогласование с актуальными программными документами в области воспитания обучающихся, оценить возможное негативное влияние на профессиональные установки в части выполнения воспитательных задач и на общую готовность педагога к реализации воспитательной деятельности в соответствии с существующими требованиями.

Профессиональные установки в отношении воспитательных задач предлагается диагностировать в разрезе трех компонентов: оценочного (позитивные или негативные оценки целей и содержания конкретных воспитательных задач), эмоционального (характеристика эмоций, вызываемых конкретными воспитательными задачами) и деятельностного (практическая готовность к конкретным действиям). Через эти же компоненты затем может осуществляться необходимая коррекция.

На третьем этапе осуществляется формирование и анализ индивидуальных диагностических профилей педагогов, выявляются дефициты знаний и умений, а также критически важных особенностей ценностных ориентаций педагогов и профессиональных установок, способных негативно влиять на готовность педагогов к результативной воспитательной деятельности.

Представленная базовая модель строится на принципах персонифицированного подхода к профессиональному развитию педагогических работников, что определяет содержание четвертого этапа, а именно разработку индивидуальных образовательных траекторий. Важным аспектом подхода к таким разработкам выступает ориентация на консолидацию различных возможностей и ресурсов формальной системы образования, неформального и информального образования.

Разработка индивидуальных траекторий повышения педагогической компетентности в части, требующей коррекции особенностей личных ценностных ориентаций и профессиональных установок, может осуществляться с привлечением специалистов (психологов и др.) для определения возможных форматов индивидуальной и групповой коррекции.

Наиболее доступными, как правило, являются групповые тренинги, психологическое консультирование в проблемной ситуации при решении профессиональных задач в области воспитания, любые виды специально организованной коллективной деятельности в малых группах, в том числе проведение ролевых, деловых игр по тематике воспитания обучающихся в образовательных органи-

зациях с включением групповой рефлексии, обмен успешным опытом, участие в программах наставничества. Целесообразно вовлечение педагогов в тематические сетевые сообщества, учительские клубы, методические объединения педагогов, профессиональные конкурсы, чемпионаты, ярмарки социально-педагогических инноваций, различные творческие мастерские, специально организованные «образовательные события» и развивающие мероприятия в области образования.

Особой значимостью и возможностями коррекции обладает продуктивная деятельность в виде разных форм командной работы педагогического коллектива по решению реальных педагогических задач в области воспитания с учетом контекстных условий образовательной организации (проектная деятельность, проблемные группы, стратегические команды, наставничество и т. п.).

Пятый этап — практическая реализация разработанных ранее индивидуальных траекторий профессионального развития педагогов, повышения их компетентности в решении актуальных задач воспитания.

Наиболее отработанными являются способы восполнения дефицитов знаний, необходимых для реализации воспитательной деятельности. Доступны качественные и разнообразные образовательные ресурсы, включающие не только учебно-методическое обеспечение организаций высшего и дополнительного профессионального образования, но и публикации результатов разноплановых исследований отдельных авторов и профильных научных коллективов. Диапазон тематики доступных публикаций весьма широк: от обобщающего материала по формированию ценностных ориентаций детей в образовательных организациях до теории и методики воспитания в особых контекстных условиях, например в сельских школах (Ясницкая, 2009). Актуальны и публикации, посвященные проведению педагогической экспертизы процесса воспитания (Киселева, 2020).

Элементы индивидуальных образовательных маршрутов, которые связаны с коррекцией особенностей личных ценностных ориентаций и профессиональных установок педагогов, требуют поиска доступных способов и ресурсов реализации. Прежде всего, речь идет о ресурсах групповой коррекции в рамках образовательной организации, муниципальной системы образования.

Важным условием успешной реализации индивидуальных образовательных маршрутов является не только наличие на всех уровнях системы образования комплекса доступных ресурсов поддержки (информационной, учебно-методической, консультационной, тьюторской, узкопрофессиональной), но и создание системы навигации по этим ресурсам, в том числе для поддержки самообразования педагогов по проблемам воспитания в рамках неформального и неформального вариантов профессионального развития.

Шестой этап позволяет оценить результативность реализованной деятельности. Оценка строится на основании контрольной диагностики значений тех характеристик профессиональных компетенций, которые были отнесены к числу профессиональных дефицитов (знаний, умений) или значимых смещений в части личных ценностных ориентаций, профессиональных установок в отношении целей, задач, ожидаемых результатов воспитательной деятельности. Контрольная диагностика проводится с использованием тех же процедур и диагностического инструментария, которые применялись в процессе первичной диагностики, что обеспечивает сопоставимость результатов оценки.

Седьмой этап является завершающим в единичном цикле процесса профессионального развития педагогов в рамках базовой модели. По своему содержанию этот этап является аналитико-прогностическим, поскольку предполагает проведение комплексного анализа достигнутых изменений в уровне компетентности педагогов с выявлением зон низкой эффективности в реализованном процессе, осуществление проблемного анализа причин недостаточной положительной динамики.

На основании комплексного анализа должны быть сформулированы приоритетные направления дальнейшего профессионального развития педагогов в области воспитания обучающихся.

Важным элементом аналитического этапа является проведение групповой рефлексии с обсуждением причин успешности и недостаточной эффективности, с выработкой коллегиальной позиции по вопросам приоритетов дальнейшего профессионального развития педагогов, отбора содержания, форм и методов работы с педагогами, имеющих максимальную практическую ценность.

Выводы и перспективы исследований. Предложенная авторами базовая модель профессионального развития педагогов в области воспитания является моделью деятельности, целенаправленно обеспечивающей это развитие в нужном направлении для получения необходимых результатов при реализации ФРПВ (ПРПВ). Соответственно, она отражает цель этой деятельности, результаты, содержание и основные способы (технологии) ее осуществления.

Включение в базовую модель такого компонента педагогических компетенций, как профессиональная позиция, рассматривается как концептуально важное условие, поскольку речь идет о повышении готовности педагогов к успешному решению воспитательных задач, в том числе за счет комплексного и согласованного изменения их оценочного, эмоционального и деятельностного отношения к определенным воспитательным задачам и связанным с ними социально значимым ценностям.

Базовая модель рассматривается авторами как инвариант для процессов формирования и повышения уровня компетентности педагогов, необходимого для успешного воспитания обучающихся. Она выступает основой для разработки вариативных моделей развития педагогических компетенций в области воспитания с учетом уровня образования, контингента обучающихся, типа и вида образовательных организаций, локальных приоритетов воспитания в связи с социокультурным и иным контекстом педагогической деятельности.

Перспективными направлениями данного исследования можно считать создание востребованных практикой вариативных моделей, разработку комплекса диагностических методик для выявления особенностей профессиональной позиции педагогов в контексте актуальных целей и задач воспитания, а также оптимальных форм и методов ее коррекции.

Список источников

1. Борисова Т. С. Профессиональное развитие педагогов с целью формирования компетенций, необходимых для реализации федеральных (примерных) программ воспитания // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. — 2024. — № 2 (4). — URL : <https://uzshspu.ru/journal/article/view/199> (дата обращения: 15.08.2024).
2. Вагнер И. В. Актуальные задачи подготовки кадров в контексте реализации профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» // Ярославский педагогический вестник. — 2018. — № 1. — С. 23–27.
3. Вариативная модель и социально-педагогические технологии формирования ценностных ориентаций детей посредством программирования воспитания в образовательных организациях : моногр. / под ред. И. В. Метлика, О. А. Шестаковой. — М. : ИИДСВ РАО, 2022. — 356 с.
4. Воронина М. В. Особенности формирования профессиональной позиции педагога в период его обучения в вузе // Вестник Томского государственного университета. — 2015. — № 7 (160). — С. 128–132.
5. Герасимова И. Л. Профессиональная позиция педагога ДООУ как условие развития профессиональной компетентности // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». — 2016. — № 52. — С. 76–78.
6. Гордеева С. С. Сущность и структура социальной установки в социологии и социальной психологии // Вестник Пермского университета. Сер. «Философия. Психология. Социология». — 2016. — № 3. — С. 235–140.
7. Дементьева М. А. Профессиональная позиция учителя — залог успешности в педагогической деятельности // Теория и практика общественного развития. — 2011. — № 7. — С. 178–180.
8. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. — М. : Эксмо, 2007. — 416 с.
9. Киселева Е. В. Педагогическая экспертиза процесса воспитания. — Новосибирск : Новосибир. гос. пед. ун-т, 2020. — 186 с.
10. Кудашкина О. В. Исследование профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов на этапе высшего образования // Современные исследования социальных проблем. — 2018. — Т. 9, № 7. — С. 140–152.
11. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ Президента РФ от 09.11.2023 г. № 809. — 2023. — URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 08.08.2024).
12. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования (одобр. решением Федер. учеб.-метод. объединения по общему образованию : протокол от 23.06.2022 г. № 3/22). — URL : <https://институтвоспитания.рф/programmu-vospitaniya/ооу/programma-vospitaniya/> (дата обращения: 10.08.2024).
13. Репринцева Г. А. Особенности ценностных ориентаций педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — № 3. — URL : <https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN320.pdf> (дата обращения: 15.07.2024).
14. Сажина С. Д. Ценностные ориентации будущих педагогов // Человек. Культура. Образование — Human. Culture. Education. — 2023. — № 4 (50). — С. 166–182.
15. Федеральная рабочая программа воспитания в составе Федеральной образовательной программы начального общего образования // Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 г. № 372. — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (дата обращения: 10.08.2024).

16. Федеральная рабочая программа воспитания в составе Федеральной образовательной программы основного общего образования // Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 г. № 370. — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040> (дата обращения: 10.08.2024).
17. Федеральная рабочая программа воспитания в составе Федеральной образовательной программы среднего общего образования // Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 г. № 371. — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130017> (дата обращения: 10.08.2024).
18. Холопова Е. С., Котова С. С., Хасанова И. И. Исследование ценностных ориентаций и профессионально значимых качеств педагогов СПО на завершающем этапе профессионализации // Инсайт. — 2020. — № 2 (2). — С. 6–19.
19. Юдина О. Ю. Субъектные установки как условие формирования профессиональной позиции учителя // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. — 2015. — № 3. — Т. 1. — С. 49–52.
20. Яницкая В. Р. Теория и методика социального воспитания в малочисленной сельской школе. — М. : Канон+, 2009. — 368 с.

References

1. Borisova T. S. Professional development of teachers aimed at forming the competencies necessary for the implementation of federal (specific) educational programs. *Uchenyye zapiski Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Scientific notes of Shadrinsk State Pedagogical University]. 2024, iss. 2 (4). Available at: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/199> (accessed: 15.08.2024). (In Russian).
2. Vagner I. V. Actual tasks of personnel training in the context of the implementation of the professional standard “Specialist in the field of education”. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. [Yaroslavl pedagogical bulletin]. 2018, iss. 1, pp. 23–27. (In Russian).
3. *Variativnaya model i sotsialno-pedagogicheskiye tekhnologii formirovaniya tsennostnykh oriyentatsiy detey posredstvom programmirovaniya vospitaniya v obrazovatelnykh organizatsiyakh: monogr.* [Variable model and socio-pedagogical technologies for the formation of children’s value orientations through programming education in educational organizations: monograph. Ed. by I. V. Metlik, O. A. Shestakova]. Moscow, IIDSV RAO, 2022, 356 p. (In Russian).
4. Voronina M. V. Features of the formation of the professional position of a teacher during university studies. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of Tomsk State University]. 2015, iss. 7 (160), pp. 128–132. (In Russian).
5. Gerasimova I. L. Professional position of a preschool teacher as a condition for the development of professional competence. *Sborniki konferentsiy NITS “Sotsiosfera”*. [Collections of conferences of the Scientific Research Center “Sociosphere”]. 2016, iss. 52, pp. 76–78. (In Russian).
6. Gordeeva S. S. The essence and structure of social attitude in sociology and social psychology. *Vestnik Permskogo universiteta. Ser. “Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya”*. [Bulletin of Perm University. Series “Philosophy. Psychology. Sociology”]. 2016, iss. 3, pp. 235–140. (In Russian).
7. Demytyeva M. A. Professional position of a teacher as the key to success in pedagogical activity. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. [Theory and practice of social development]. 2011, iss. 7, pp. 178–180. (In Russian).
8. Karelin A. A. *Bolshaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov*. [Big encyclopedia of psychological tests]. Moscow, Eksmo, 2007, 416 p. (In Russian).
9. Kiseleva E. V. *Pedagogicheskaya ekspertiza protsessy vospitaniya*. [Pedagogical expertise in educational process]. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2020, 186 p. (In Russian).
10. Kudashkina O. V. Study of professional and value orientations of future teachers at the stage of higher education. *Sovremennyye issledovaniya sotsialnykh problem*. [Modern studies of social problems]. 2018, vol. 9, iss. 7, pp. 140–152. (In Russian).
11. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey: ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2023 g. № 809*. [On approval of the Fundamentals of state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values: decree of the President of the Russian Federation of 09.11.2023 No. 809]. 2023. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (accessed: 08.08.2024). (In Russian).
12. *Primernaya rabochaya programma vospitaniya dlya obrazovatelnykh organizatsiy, realizuyushchikh programmy srednego professionalnogo obrazovaniya (odobr. resheniyem Feder. ucheb.-metod. obyedineniya po obshchemu obrazovaniyu: protokol ot 23.06.2022 g. no. 3/22)*. [Model working program of education for educational organizations implementing secondary vocational education programs (approved by the decision of the Federal Educational and Methodological Association for General Education: protocol of June 23, 2022, no. 3/22)]. Available at: <https://институтвоспитания.рф/programmy-vospitaniya/ооу/programma-vospitaniya/> (accessed: 10.08.2024). (In Russian).

13. Reprintseva G. A. Features of value orientations of teachers. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. [World of Science. Pedagogy and Psychology]. 2020, iss. 3. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN320.pdf> (accessed: 15.07.2024). (In Russian).
14. Sazhina S. D. Value orientations of future teachers. *Man. Culture. Education*. 2023, iss. 4 (50), pp. 166–182. (In Russian).
15. Federal working program of education as part of the Federal educational program of primary general education. *Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 18.05.2023 g. no. 372*. [Order of the Ministry of Education of Russia dated 18.05.2023 no. 372]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (accessed: 10.08.2024). (In Russian).
16. Federal working program of education as part of the Federal educational program of basic general education. *Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 18.05.2023 g. no. 370*. [Order of the Ministry of Education of Russia dated 18.05.2023 no. 370]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040> (accessed: 10.08.2024). (In Russian).
17. Federal working program of education as part of the Federal educational program of secondary general education. *Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 18.05.2023 g. no. 371*. [Order of the Ministry of Education of Russia dated 18.05.2023 no. 371]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130017> (accessed: 10.08.2024). (In Russian).
18. Kholopova E. S., Kotova S. S., Khasanova I. I. Study of value orientations and professionally significant qualities of vocational secondary school teachers at the final stage of professionalization. *Insayt*. [Insight]. 2020, iss. 2 (2), pp. 6–19. (In Russian).
19. Yudina O. Yu. Subjective attitudes as a condition for the formation of a teacher's professional position. *Uchenyye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Scholarly notes of Petrozavodsk State University]. 2015, iss. 3, vol. 1, pp. 49–52. (In Russian).
20. Yasnitskaya V. R. *Teoriya i metodika sotsialnogo vospitaniya v malochislennoy selskoy shkole*. [Theory and methods of social education in small rural schools]. Moscow, Canon+, 2009, 368 p. (In Russian).

Информация об авторах

Пуденко Татьяна Ивановна — кандидат педагогических наук, доктор экономических наук, доцент, главный научный сотрудник лаборатории фундаментальных и прикладных научных исследований Института изучения детства, семьи и воспитания.

Шестакова Оксана Александровна — кандидат технических наук, исполняющий обязанности директора Института изучения детства, семьи и воспитания.

Руднева Александра Александровна — научный сотрудник лаборатории фундаментальных и прикладных научных исследований Института изучения детства, семьи и воспитания.

Information about the authors

Pudenko Tatyana Ivanovna — Candidate of Pedagogy, Doctor of Economics, Associate Professor, chief researcher of Laboratory of fundamental and applied scientific research of the Institute for Study of Childhood, Family and Education.

Shestakova Oksana Aleksandrovna — Candidate of Technical Sciences and acting director of the Institute for Study of Childhood, Family and Education.

Rudneva Aleksandra Aleksandrovna — Researcher at the Laboratory of Fundamental and Applied Scientific Research of the Institute for Study of Childhood, Family and Upbringing.

Статья поступила в редакцию 05.11.2024; одобрена после рецензирования 20.12.2024; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 05.11.2024; approved after reviewing 20.12.2024; accepted for publication 13.01.2025.



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 81–91.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 1 (73), pp. 81–91.

Научная статья

УДК 159.947.5:811.16

DOI 10.37724/RSU.2025.73.1.008

Проблема мотивации русскоязычных к изучению языков славянской группы

Меньшиков Петр Викторович

Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

Калуга, Россия

edeltanne@list.ru

Аннотация. Исследование посвящено вопросу источников мотивации русскоговорящих к изучению языков славянской группы. Современная славянская культура, включая языковую, активно развивается. Обмен между славянскими культурами обнаруживает важность понимания изучения иных славянских языков, помимо родного. Оценивая текущее состояние изучения славянских языков в России, можно отметить, что оно далеко от идеального, неблагоприятно.

Цель исследования — выявить психологические детерминанты стимулирования и подавления мотивации русофонов к овладению иными славянскими языками. Выдвинута гипотеза о существовании, с одной стороны, мотивов, которые могут послужить побудителями интереса к славянским языкам и, с другой стороны, ряда антимотивов, блокирующих такой интерес. Основной метод исследования — опрос с помощью авторской методики. Новизна исследования связана с тем, что проблема изучения психологических детерминант мотивации русофонов к овладению неродными для них славянскими языками изучена слабо. Теоретическая значимость связана с решением задач интенсификации культурно-языкового обмена посредством анализа психологических причин, побуждающих и тормозящих освоение иных славянских языков русофонами, а также обогащением теории и практики освоения иных языков в целом. Практическая значимость исследования связана с тем, что основные результаты, полученные автором, могут внести вклад в развитие практик изучения славянских языков русофонами. По итогам исследования, осуществленного на основе авторского опросника, выявлены мотивировки, наиболее часто встречающиеся по выборке респондентов. В качестве ведущих мотивов для изучения языков славянской группы участниками исследования определены «личный интерес к культуре носителей славянских языков» и мотив, обусловленный «деловыми коммуникациями». Основными антимотивами являются «отсутствие временного ресурса» и «отсутствие насущной потребности». Перспективы исследования связаны со сравнительным изучением мотивации, процессов и результатов исследования различных языков в специфических образовательных и учебно-профессиональных ситуациях на всех ступенях освоения новых языков.

Ключевые слова: мотивы к изучению языка, антимотивы изучения языка, языки славянской группы, русофоны, психология изучения иностранных языков, мотивация к изучению иностранных языков, языковая личность, языковая культура, коммуникация, богатство образовательного пространства, бедность образовательного пространства.

Для цитирования: Меньшиков П. В. Проблема мотивации русскоязычных к изучению языков славянской группы // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 81–91. DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.008.

Original article

Motivation of native Russian speakers to study other Slavic languages

Petr Viktorovich Menshikov

Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky
Kaluga, Russia
edeltanne@list.ru

Abstract. The research is devoted to the sources of motivation of Russian speakers to learn Slavic group languages. Modern Slavic cultures (including linguistic culture) are actively developing. The exchange between Slavic cultures reveals the importance of understanding the study of Slavic languages other than the native one. Assessing the current state of Slavic language learning in Russia, it can be noted that it is far from ideal, or rather unsatisfactory.

The aim of the study is to identify the psychological determinants of stimulating and suppressing the motivation of native Russian speakers to master other Slavic languages. We suggest the hypothesis about the existence, on the one hand, of motives that can serve as motivators of interest in Slavic languages and, on the other hand, a number of anti-motives that block such interest. The main method of the research is a survey using the author's methodology. The novelty of the research is due to the fact that the problem of studying psychological determinants of Russians to master other Slavic languages is not sufficiently studied. The theoretical significance lies in an attempt to solve the problems of intensifying cultural and linguistic exchange by analyzing the psychological reasons that motivate or inhibit Russophones' acquisition of Slavic languages, as well as enriching the theory and practice of acquisition of other languages in general. The practical significance of the study is related to the fact that the main results obtained by the author can contribute to the development of practices of learning Slavic languages by Russophones. The results of the study are based on the author's questionnaire revealed the motivations most frequently encountered in the respondents' sample. As the leading motives for learning Slavic languages, the participants of the study identified "personal interest in the culture of Slavic language speakers" and "business communication." The most frequent anti-motives are "lack of time" and "lack of urgent need." The prospects of the research are connected with comparative study of motivation, processes and results of studying different languages in specific educational and educational-professional situations at all stages of learning new languages.

Keywords: motives for language learning, anti-motivation for language learning, Slavic languages, Russophones, psychology of foreign language learning, motivation for foreign language learning, linguistic identity, language culture, communication, richness of educational space, insufficient educational space.

For citation: Menshikov P. V. Motivation of native Russian speakers to study other Slavic languages // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 1 (73), pp. 81–91. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.008.

Введение. Основную проблему, вокруг которой выстраивается наше исследование, можно обозначить вопросом: что способно выступить в качестве мотивов изучения славянских языков русскоговорящими?

Исследование посвящено вопросу источников мотивации русскоговорящих к изучению языков славянской группы. Современная славянская культура, в том числе языковая, активно развивается. Обмен между славянскими культурами обнаруживает важность понимания изучения иных славянских языков, помимо родного. Оценивая текущее состояние изучения славянских языков в России, можно отметить, что оно далеко от идеального, неблагоприятно. Расцениваем текущую ситуацию с изучением славянских языков в целом как далеко не оптимистическую. Несомненно, академическая традиция исследования актуального состояния славянских языков не пресекается, как имеют место и попытки модернизировать традиционные методики преподавания близкородственных языков с учетом лингвострановедческого подхода и ментальности носителей языка в эпоху постмодерна. При этом можно сослаться на целый ряд интересных публикаций (Исследование славянских языков и литератур в высшей школе: достижения и перспективы, 2003; Килева, 2017; Vaganova, Fedorova, 2022; HyeHyun, Capitolina, 2023; Morozov, 2021; Nam, 2021; Vollmer, Klette, 2023). Однако их все же недостаточно, что демонстрирует несформированность научного интереса и практического запроса (Арпентьева, 2015; Меньшиков, 2024; Foresight Education: Values, Models and Technologies of

Didactic Communication of the XXI Century, 2018; Yalçın, 2023). Вместе с тем интерес множества потенциальных обучаемых к славянским языкам нельзя назвать массовым. Парадоксальна ли сложившаяся «неблестящая» ситуация с учетом родства славянских языков (до некоторой степени даже облегчающего их изучение) или, напротив, закономерна, если принять во внимание вероятные социальные и психологические барьеры, оказывающие блокирующее воздействие на мотивацию? (Грибанова, 2020; Жолобов, 2016; Шаклеин, 2009).

Попытаемся сформулировать психологические детерминанты стимулирования и подавления мотива у русофонов к овладению другими славянскими языками.

Цель исследования — выявить психологические детерминанты стимулирования и подавления мотивации русофонов к овладению иными славянскими языками, разработать и апробировать авторский опросник изучения основных мотивов и стимулов изучения славянских языков у русофонов, проанализировать основные мотивы и стимулы изучения славянских языков у русофонов, выделить типы и проблемы стимулирования и оптимизации изучения славянских языков у русофонов.

Новизна исследования связана с тем, что проблема изучения психологических детерминант мотивации русофонов к овладению неродными для них славянскими языками изучена слабо. В работе выявляются, теоретически и практически раскрываются мотивы, служащие побудителями интереса к славянским языкам, и антимотивы, блокирующие данный интерес.

Теоретическая значимость связана с решением задач интенсификации культурно-языкового обмена посредством анализа психологических причин, побуждающих и тормозящих освоение иных славянских языков русофонами, а также с обогащением теории и практики освоения иных языков в целом.

Практическая значимость исследования связана с тем, что основные результаты исследования, полученные автором, могут внести вклад в развитие практик изучения славянских языков русофонами.

Гипотеза исследования: существуют, с одной стороны, мотивы, которые могут послужить побудителями интереса к славянским языкам (стойкость интересов к различным сторонам разных славянских языков, стремление к их освоению и использованию в повседневной жизнедеятельности), и, с другой стороны, антимотивы, блокирующие таковой интерес (препятствуют формированию стойкого интереса к изучению и использованию в повседневной активности).

Рассмотрим проблему «от позитивного». Какие группы мотивов можно было бы назвать «неспящими», «действующими» для овладения языком?

Мотив изучения иностранного языка, основанием которого является расширение и обогащение психологического пространства личности изучающего язык, в дальнейшем будем называть «романтическим». Этот вид мотивов причудливым и неоднозначным образом связан с привычным стереотипом поведения личности. Он может подкрепляться активной межкультурной коммуникацией или профессиональной деятельностью.

«Романтический» мотив может иметь достаточную побудительную силу и при отсутствии реальных контактов личности с инокультурным окружением и при отсутствии профессиональной необходимости в пользовании иностранным языком. В этом случае «романтический» мотив субъективно открывается личности как эмоционально окрашенное предчувствие возможной (или кажущейся возможной) в неопределенном будущем межкультурной коммуникации, как своего рода «грезы» о межкультурных контактах. По-видимому, соотношение силы «романтического» мотива и деятельности личности во многом определяются индивидуально-личностными особенностями, а именно эмоциональной нормой реагирования, развитостью воображения, общей динамичностью, структурой интересов. Так или иначе, мнение о необходимости обязательно подкреплять изучение языка практической задачей следует признать прямолинейным и не учитывающим нюансы индивидуальной мотивации (Грибанова, 2020; Жолобов, 2016; Шаклеин, 2009).

Еще одним мотивом, отчасти проникающим в «романтический», но имеющим более пассивный, созерцательный характер, является мотив очарованности культурой изучаемого языка («мотив культурной фасцинации»). Это глубинный мотив, далеко не осознаваемый самой личностью. На его фиксацию оказывает воздействие опыт непосредственных жизненных впечатлений, но по большей части он психологически подпитывается посредством косвенных коммуникаций в период интенсивного развития познавательной сферы личности (средства массовой коммуникации, пропаганда искусства, «рассказы бывалых путешественников», семейные предания). Большую роль в появлении данного мотива играют искусство и сфера образования. Даже мимолетные эмоциональные контакты с артефактами и символами, связанными с культурой ино-

странного языка (мелодия, произведения киноискусства, сказки, предметы материальной культуры и пр.) могут иметь сильное перспективное влияние на мотивацию к изучению иностранного языка, поскольку «эффект культурной fascinации» определяется не количеством контактов с артефактами культуры, а силой самой импресии в «удачный для этого» момент, в сензитивный период (Арпентьева, 2015; Меньшиков, 2024; Foresight Education: Values, Models and Technologies of Didactic Communication of the XXI Century, 2018; Yalçın, 2023). Классическим случаем «культурной fascinации», активирующей мотив овладения языком (сразу оговоримся, что нижеказанное не следует рассматривать в качестве антипримера по отношению к языкам славянской группы) могут послужить практически все широкоареальные языки романской группы (Килевая, 2017; Baranova, Nam, 2021; Vollmer, Klette, 2023). Богатая и «растиражированная» культура романских стран создает сильное психологическое поле «культурной fascinации», а мифологизированная и многократно усиленная прессой, средствами массовой информации, туристической пропагандой, образованием романтическая установка умножает число желающих приобщиться к «романтичным» романским языкам.

Если соотнести отмеченное с проблемой мотивирования русофилов к изучению славянских языков, то напрашивается закономерный вопрос: в какой степени для русскоговорящих славянские языки «овеяны романтикой» и сопряжены с «обаянием культуры»? (Fedorova, Baranova, 2022; НyeHyun, Kapitolina, 2023; Morozov, 2021).

Допускаем предположение, что стабильно устойчивую, но стабильно небольшую группу, для которой характерна «культурная fascinация» языками славянской группы, составляют славянофилы, социальное влияние которых в культурном пространстве, «теперь, как и тогда», довольно специфично и ограничено.

Более локальным и специфичным мотивом, который можно выделить в отдельную группу, является «идентификационный»: мотив «поиска себя» личностью, интересующейся в рассматриваемом нами случае другими славянскими языками. Для данного типа личности (к примеру, любителей исторических реконструкций) дополнительные мотивационные стимулы обусловлены расширением пространства коммуникации, апробированием своих возможностей и одновременно открытием новых возможностей для активности в иноязычной среде, дающим простор для поисковой и исследовательской деятельности. Вместе с тем этот мотив носит, по нашему мнению, довольно локальный характер и для широких кругов потенциальных коммуникантов не является ведущим (Арпентьева, 2015; Меньшиков, 2024; Foresight Education: Values, Models and Technologies of Didactic Communication of the XXI Century, 2018; Yalçın, 2023).

Следует также упомянуть ресурсную бедность информационно-образовательной среды в отношении возможностей русофилов изучать другие славянские языки. Несмотря на относительное улучшение ситуации в последнее десятилетие (некоторое оживление издания учебников и пособий по наиболее ареальным славянским языкам, появление образовательных ресурсов в интернете и пр.), ресурсные возможности языков англосаксонской и романской групп на порядок превосходят ресурсные возможности для изучения славянских языков.

По нашему мнению, ресурсную бедность образовательного пространства можно отнести не к антимотивам, а к разряду факторов, связанных с неблагоприятным мотивационным фоном, равно как и уже упоминавшуюся недостаточную социокультурную поддержку самой идеи изучения славянских языков.

Попытаемся в связи с разбираемой проблемой также сформулировать и основные антимотивы, создающие русофонам барьеры в изучении других славянских языков:

- влияние негативных стереотипов массового сознания, инициированных сложной историей взаимоотношений славянских народов;
- психологическая инерция русофилов (иллюзия взаимопонятности славянских языков, ненужности усилий для их целенаправленного изучения);
- боязнь или нежелание идти вразрез традиции прибегать к использованию «интернациональных языков» даже в ситуации общения русофилов с коммуникантами-славянами;
- субъективная незначимость для русофилов «славянского единства» или даже восприятие идеи расширения и упрочения культурных связей носителей славянских языков как «исторически изжитой»;
- психологические последствия трудностей при попытке самостоятельного изучения других славянских языков (например, трудности, вызванные неизбежной в таких случаях межъязыковой интерференцией).

Для того чтобы хотя бы отчасти прояснить затронутый вопрос о мотивах и психологических барьерах, препятствующих русофонам активнее интересоваться языками славянской группы, нами было предпринято эмпирическое исследование.

Методика исследования. Основным методом исследования — традиционный, опрос респондентов. Он осуществлен на основе разработанной авторской методики, включавшей три раздела (см. в конце статьи):

- 1) вопросы, сгруппированные в блок «Мотивационный фон»;
- 2) вопросы, касающиеся основных «антимотивов», препятствующих изучению языков славянской группы;
- 3) вопросы, посвященные основным мотивам, стимулирующим изучение славянских языков.

Методика, в соответствии с характером исследования, является разведывательной, поэтому включала немногочисленные и четко соответствующие структуре гипотезы и целям исследования вопросы закрытого и «незавершенного» типа. Таким образом, опросник обладает содержательной валидностью в отношении изучаемой проблемы и прямо отвечает содержанию гипотезы и цели исследования, содержит достаточное и необходимое количество вопросов. Обработка данных является для закрытых вопросов простейшей: регистрируются выборы вариантов ответов, подсчитывается процент респондентов, выбравших тот или иной вариант ответа (в целом по выборке и в отдельных группах). Для вопросов «незавершенного типа» была проведена процедура контент-анализа, выделены основные типы ответов опрошенных, подсчитано количество респондентов, упомянувших каждый тип ответа в целом по выборке и в отдельных группах.

В исследовании приняли участие студенты средних и старших курсов Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского. Общий объем выборки — 351 человек. Выборка включала три равные по численности группы: № 1 — студенты, специализирующиеся в области туристики, № 2 — студенты исторического факультета, № 3 — студенты педагогического факультета. Все группы студентов имеют более или менее выраженный профессионально окрашенный интерес к рассматриваемой проблематике, однако попытки изучения иных славянских языков у всех опрошенных респондентов не носили системного и специального характера.

Обсуждение основных результатов исследования. По итогам проведенного исследования получены результаты. По блоку «Мотивационный фон» они представлены в таблице 1.

Таблица 1

Ответы на вопрос «Как бы Вы оценили современные обучающие ресурсы, которыми располагает русскоговорящий, желающий изучать другие славянские языки?»

Варианты ответа	Процент ответов		
	№ 1	№ 2	№ 3
Богатые	8	8	–
Достаточные	67	42	45
Посредственные	8	17	27,5
Недостаточные	17	25	–
Трудно оценить	–	8	27,5
Группы респондентов	№ 1	№ 2	№ 3

В целом респонденты всех групп оценивают обучающие ресурсы для овладения языками славянской группы как «достаточные». Хотя определенный разброс оценок среди респондентов разных групп есть (табл. 2): меньший интерес к изучению соответствует и большей удовлетворенности имеющимися ресурсами.

Таблица 2

Ответы на вопрос «Способствует ли нынешняя практика преподавания таких предметов как литература, история, география развитию интереса русскоговорящих к изучению славянских языков?»

Варианты ответа	Процент ответов		
	№ 1	№ 2	№ 3
Да	33	42	27,5
Отчасти	33	33	27,5
Нет	17	25	36
Трудно сказать	17	–	9
Группы респондентов	№ 1	№ 2	№ 3

Ответы получены неоднозначные. Говорить о высокой степени сходства позиций респондентов между группами и внутри групп в данном вопросе не представляется возможным (табл. 3). В целом заметно, что дифференцированного, осознанного понимания того, насколько современная практика преподавания стимулирует изучение славянских языков русофонами, не сложилось ни в одной группе.

Таблица 3

Ответы на вопрос «Возникает ли у Вас ощущение, что средствами массовой информации поддерживается интерес русскоговорящих к изучению славянских языков?»

Варианты ответа	Процент ответов		
Да, вполне отчетливо	17	25	9
Временами	33	25	9
Напрочь отсутствует, средства массовой информации заняты другим	42	42	37
Не обращал(а) на это внимания	8	–	45
Трудно ответить	–	8	–
Группы респондентов	№ 1	№ 2	№ 3

Так называемое информационное пространство было оценено всеми опрошенными как скорее «индифферентное» в отношении распространения интереса у русофонов к изучению других языков славянской группы (табл. 4).

Таблица 4

Результаты по блоку «Антимотивы»

Варианты ответа	Частота выбора ответов (x100 — в (%))		
Отсутствие насущной потребности	0,4	0,6	0,6
Отсутствие интереса	0,3	0,3	0,2
Негативный опыт общения с носителями славянских языков	0,1	–	–
Недостаток обучающих ресурсов, учебных материалов, специалистов с опытом обучения	0,4	0,3	0,2
Это дополнительные и малорезультативные для моего будущего финансовые затраты	0,2	0,2	0,4
Историческая обида на неблагоприятные действия ряда стран с преобладающим славянским населением	–	–	–
Возможность общения со славянами на русском или английском языке	0,2	–	0,2
Взаимная понятность славянских языков на бытовом уровне	0,2	0,2	0,3
Нехватка времени	0,5	0,2	0,1
Для меня на первом месте мировые языки	0,3	0,2	0,4
Отсутствие реальных контактов с носителями других славянских языков	0,2	0,2	0,4
Путаница, которая возникает из-за сходства и различия славянских языков	0,2	–	0,1
Группы респондентов	№ 1	№ 2	№ 3

«Нехватка времени» и «отсутствие насущной потребности», по оценкам наших испытуемых, выступают для них ведущими факторами, блокирующими мотивацию к изучению славянских языков. При этом единственной позицией в опроснике, не упомянутой ни в одной из групп респондентов, оказалась «историческая обида на неблагоприятные действия ряда стран с преобладающим славянским населением». Таким образом, к сожалению, существенных различий между группами, не выявлено: стимулы-мотивы и стимулы-антимотивы представлены у респондентов всех групп относительно сходным образом (табл. 5).

Таблица 5

Результаты по блоку «Мотивы».
 Ответы на вопрос «Славянские языки ассоциируются у меня с чем-то близким, родственным?»

Варианты ответа	Процент ответов		
	№ 1	№ 2	№ 3
Соглашусь	67	92	82
Не соглашусь	–	–	9
Трудно сказать однозначно	33	8	9
Группы респондентов	№ 1	№ 2	№ 3

Ответы респондентов во всех группах очень когерентны в отношении признания за славянскими языками ощущения родства и близости. Колебания в этом отношении весьма незначительны, а разброс мнений практически не наблюдается (табл. 6). К сожалению, существенных различий между группами, не выявлено: стимулы-мотивы и стимулы-антимотивы представлены у респондентов всех групп примерно одинаково.

Таблица 6

Ответы на вопрос на вопрос «Изучение других славянских языков дает мне возможность более совершенно владеть своим родным языком?»

Варианты ответа	Процент ответов		
	№ 1	№ 2	№ 3
Соглашусь	17	67	19
Не соглашусь	25	16,5	36
Трудно сказать	58	16,5	45
Группы респондентов	№ 1	№ 2	№ 3

Известный тезис о том, что занятия иностранными языками позволяет глубже понять особенности своего родного языка и тем самым открыть новые смыслы для более бережного к нему отношения, неоднозначно оценен в разных группах наших испытуемых. Диапазон ответов варьирует от преобладающего согласия до отрицания данного тезиса. Также очень высок удельный вес уклончивых суждений (табл. 7).

Таблица 7

Ответы на вопрос на вопрос «Если надумаю всерьез заняться изучением славянских языков, то мотивами для меня послужат...»

Категория контент-анализа	Частота упоминания по выборке
Получение нового опыта (путешествия) и новых знакомств (более широкая коммуникация)	0, 1 (или 10 %)
Мемы в интернете	0, 03 (или 3 %)
Поездка (переезд) в город/страну, где непосредственно говорят на славянском языке	0, 2 (или 20 %)
Расширение базы своих знаний	0, 05 (или 5 %)
Личный интерес к познанию языков и культуры славянских народов	0, 2 (или 20 %)
Нужда (жизненная необходимость) или просто интерес	0, 1 (или 10 %)
Желание улучшить профессиональную деятельность, эмиграция	0, 03 (или 3 %)
Высокое финансовое обеспечение	0, 03 (или 3 %)
Интересное, несколько комичное строение языка и произношение	0, 03 (или 3 %)
Наличие временного ресурса	0, 03 (или 3 %)
Возможность прикоснуться к истокам	0, 03 (или 3 %)
Деловые контакты, смена работы	0, 05 (или 5 %)
Популяризация, доступность обучения	0, 03 (или 3 %)
Стать примером для своих детей	0, 03 (или 3 %)
Совершенство владения	0, 03 (или 3 %)
Негативистическая реакция респондента	0, 05 (или 5 %)
Игнорирование респондентом утверждения	0, 03 (или 3 %)

Существенных различий между группами, не выявлено: стимулы-мотивы и стимулы-антимотивы представлены у респондентов всех групп сходным образом. Выделенные нами группы респондентов отличаются друг от друга по многим параметрам слабо: сфера мотивов и условий изучения славянских языков опрошенных русофилов мало осознанна и слабо дифференцирована.

Два мотива нашими испытуемыми указаны наиболее частотно:

– личный интерес к познанию славянских языков и культуры их носителей (все та же вышеуказанная «культурная fascinация»);

– длительное пребывание в пространстве с доминированием изучаемого славянского языка (как правило, наши респонденты указывали на «переезд» в страну, где данный язык распространен), то есть своего рода прагматическая установка «учить язык под что-то», в данном случае в связи с предстоящей социокультурной адаптацией;

Случаев игнорирования ответа на открытый вопрос методики и демонстративно отрицательных ответов в целом по выборке респондентов очень мало. Стоит отметить то обстоятельство, что современные реалии вносят интересные нюансы в вопрос об источниках мотивации к овладению славянскими языками.

Условно принимая контрверзу «прагматическое» (переезд, деловые контакты, длительное общение с носителями языка) — «личностно-психологическое» (интерес к особенностям культуры носителей славянских языков), можно констатировать некоторое количественное преобладание в ответах «личностно-психологического» над «прагматическим».

Выводы и перспективы исследования. Подводя итоги проведенного исследования, обратим внимание на довольно неоднозначную и не укладывающуюся в одномерную схему ситуацию с мотивацией носителей русского языка в отношении изучения других языков славянской группы. С одной стороны, исследование очередной раз косвенно подтверждает психологическое ощущение «близкого», «родственного» в отношении славянских языков. Однако нельзя утверждать, что респонденты тесно связывают раскрытие новых возможностей родного русского языка с изучением родственных. Этот тезис воспринят с изрядной долей скепсиса. Ресурсы, которыми располагают русскоговорящие для изучения славянских языков, оценены нашими респондентами неоднозначно: критика выражена в основном в адрес медийного пространства. Оценки обучающих ресурсов также разошлись: от признания их достаточными до указаний на недостаточность таковых. Основные антимотивы также носят сложный характер. Два основных фактора по выборке респондентов выступают в качестве ведущих антимотивов: нехватка ресурсов времени (что, по-видимому, можно условно отнести к внешним, объективным факторам) и отсутствие насущной потребности, фактор, включающий как объективные, социальные, так и субъективно-личностные моменты. Профессиональной специфики и тенденций преобладания разных типов мотивов у респондентов трех групп не выявлено.

На данный момент исследование еще носит пилотажный характер и не претендует на широкие обобщения, но мы получили определенные эмпирические данные по ряду частных вопросов, касающихся мотивации русофилов к усвоению языков славянской группы.

Выражаем надежду, что вопрос о социально-психологических источниках мотивации к изучению славянских языков не утратит интереса со стороны научного сообщества.

Перспективы исследования связаны со сравнительным изучением мотивации, процессов и результатов исследования различных языков в разных образовательных и учебно-профессиональных ситуациях на разных ступенях освоения новых языков.

Приложение

Вопросы методики.

Мотивационный фон

1. Как бы Вы оценили современные обучающие ресурсы, которыми располагает русскоговорящий, желающий изучать другие славянские языки:

- богатые;
- достаточные;
- посредственные;
- недостаточные;
- трудно оценить.

2. Способствует ли нынешняя практика преподавания таких предметов, как литература, история, география, развитию интереса русскоговорящих к изучению славянских языков?

- да;
- отчасти;
- нет;
- трудно сказать.

3. Возникает ли у Вас ощущение, что средствами массовой информации поддерживается интерес русскоговорящих к изучению славянских языков?

- да, вполне отчетливо;
- временами;
- напроочь отсутствует, средства массовой информации заняты другим;
- не обращал(а) на это внимания;
- трудно ответить.

Антимотивы

4. Если бы у Вас как у русскоговорящего (русскоговорящей) возникло желание изучать славянские языки, что могло бы этому воспрепятствовать?

- отсутствие насущной потребности;
- отсутствие интереса;
- негативный опыт общения с носителями славянских языков;
- недостаток обучающих ресурсов, учебных материалов, специалистов с опытом обучения;
- это дополнительные и малорезультативные для моего будущего финансовые затраты;
- историческая обида на неблагоприятные действия ряда стран с преобладающим славянским населением;
- возможность общения со славянами на русском или английском языке;
- взаимная понятность славянских языков на бытовом уровне;
- нехватка времени;
- для меня на первом месте мировые языки (русский, испанский, китайский и др.);
- отсутствие реальных контактов с носителями других славянских языков;
- путаница, которая возникает из-за сходства и различия славянских языков.

Мотивы

5. Славянские языки ассоциируются у меня с чем-то близким, родственным:

- соглашусь;
- не соглашусь;
- трудно сказать однозначно.

6. Изучение других славянских языков дает мне возможность более совершенно владеть своим родным языком;

- соглашусь;
- не соглашусь;
- трудно сказать.

7. Если надумаю всерьез заняться изучением славянских языков, то мотивами для меня послужат...

Список источников

1. Арпентьева М. Р. Модусы дидактической коммуникации и понимание // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Сер. «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». — 2015. — Т. 21, № 1. — С. 28–32.
2. Грибанова И. В. Введение в славянскую филологию : учеб. пособие. — Севастополь : Фил. МГУ им. М. В. Ломоносова в Севастополе, 2020. — 177 с.
3. Жолобов О. Ф. Славяне и славянские языки. Вводный курс. — Казань : Казан. гос. ун-т, 2016. — 150 с.
4. Исследование славянских языков и литератур в высшей школе: достижения и перспективы : информ. материалы и тез. докл. Междунар. науч. конф. / под ред. В. П. Гудкова, А. Г. Машковой, С. С. Скорвида. — М. : МГУ, 2003. — 317 с.

5. Килевая Л. Т. Преподавание славянских языков как иностранных в свете постмодернистской парадигмы // Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в вузе : материалы III Междунар. науч.-практ. онлайн-семинара (вебинара). — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2017. — С. 49–52.
6. Меньшиков П. В. Психология учебного взаимодействия : моногр. — СПб. : Лань, 2024. — 256 с.
7. Шаклеин В. М. Проблемы изучения и развития общеславянского лингвокультурного наследия // Вестник Московского университета. Сер. 9, Филология. — 2009. — № 5. — С. 38–45.
8. Baranova V., Fedorova K. Accents of Russian in performative use: Ethnic styles, language attitudes, and identities of young non-native speakers // *Philologia Estonica Tallinnensis*. — 2022. — Vol. 7. — Pp. 103–125. — DOI: doi.org/10.22601/PET.2022.07.04.
9. Foresight Education: Values, Models and Technologies of Didactic Communication of the XXI Century / ed. by M. R. Arpentieva, etc. — Toronto : Altaspera Publishing & Literary Agency Inc., 2018. — Vol. 4. — 710 p. — Ser. “Actual problem of the practical psychology”.
10. Hye Hyun N., Kapitolina F. Treatment of and Attitudes Towards ‘Other’ Languages in Modern Russia: Evidence from Metalinguistic Discourse // *Journal of Eurasian Studies*. — 2023. — Vol. 14 (2). — Pp. 92–105. — DOI: doi.org/10.1177/18793665231186636.
11. Morozov M. The Role of Motivation in Russian Heritage Language Learner Performance // *Binghamton University Undergraduate Journal*. — 2021. — Vol. 7 (1). — Pt. 1. — DOI: doi.org/10.22191/buuuj/7/1/2.
12. Nam H. H. Monolingualism in a multilingual environment: Focusing on the case of modern Russia // *Eoneo, jeopchokgeurigotosong [Language, contact and communication]*. — Yonsei : Yonsei University Press, 2021. — Pp. 175–206.
13. Vollmer H. J., Klette K. Pedagogical Content Knowledge and Subject Didactics — An Intercontinental Dialogue? // *Didactics in a Changing World. Transdisciplinary Perspectives in Educational Research* / eds. by F. Ligozat, K. Klette, J. Almqvist. — Cham : Springer, 2023. — Vol. 6. — Pp. 17–33. — DOI: doi.org/10.1007/978-3-031-20810-2_2.
14. Yalçın Y. Learner Characteristics and Competencies // *Handbook of Open, Distance and Digital Education* / eds. by O. Zawacki-Richter, I. Jung. — Singapore : Springer, 2023. — Pp. 902–929. — DOI: doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_51.

References

1. Arpentieva M. R. Modes of didactic communication and understanding. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N. A. Nekrasova. Ser. “Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika”*. [Bulletin of the Kostroma State University named after N. A. Nekrasov. Series “Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenility. Sociokinetics”]. 2015, vol. 21, iss. 1, pp. 28–32. (In Russian).
2. Griбанова I. V. *Vvedeniye v slavyanskuyu filologiyu: ucheb. posobiye*. [Introduction to Slavic Philology: a textbook]. Sevastopol, Branch of M. V. Lomonosov Moscow State University in Sevastopol, 2020, 177 p. (In Russian).
3. Zholobov O. F. *Slavyane i slavyanskiye yazyki. Vvodnyy kurs*. [Slavs and Slavic Languages. Introductory Course]. Kazan, Kazan State University Publ., 2016, 150 p. (In Russian).
4. *Issledovaniye slavyanskikh yazykov i literatur v vysshey shkole: dostizheniya i perspektivy: inform. materialy i tez. dokl. Mezhdunar. nauch. konf. Pod red. V. P. Gudkova, A. G. Mashkovoy, S. S. Skorvida*. [Study of Slavic languages and literatures in higher education: achievements and prospects: information materials and report abstracts of international scientific conference. Ed. by V. P. Gudkov, A. G. Mashkova, S. S. Skorvid]. Moscow, Moscow State University Publ., 2003, 317 p. (In Russian).
5. Kilevaya L. T. Teaching Slavic languages as foreign languages in light of the postmodern paradigm. *Teoreticheskiye i prakticheskiye predposylki podgotovki polilingvalnykh spetsialistov v vuze: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. onlayn-seminara (vebinara)*. [Theoretical and practical prerequisites for training multilingual specialists in higher education institutions: materials of the III Int. scientific and practical online seminar (webinar)]. Mogilev, Moscow State University named after A. A. Kuleshov, 2017, pp. 49–52. (In Russian).
6. Menshikov P. V. *Psikhologiya uchebnogo vzaimodeystviya: monogr.* [Psychology of educational interaction: monograph]. St. Petersburg, Lan, 2024, 256 p. (In Russian).
7. Shakleyn V. M. *Problems of studying and developing common Slavic linguocultural heritage. Vestnik Moskovskogo universiteta*. [Bulletin of Moscow University. Series 9, Philology]. 2009, iss. 5, pp. 38–45. (In Russian).
8. Baranova V., Fedorova K. Accents of Russian in performative use: Ethnic styles, language attitudes, and identities of young non-native speakers. *Philologia Estonica Tallinnensis*. 2022, vol. 7, pp. 103–125. DOI: doi.org/10.22601/PET.2022.07.04.

9. *Foresight Education: Values, Models and Technologies of Didactic Communication of the XXI Century*. Ed. by M. R. Arpentyeva [et al.]. Toronto, Altaspera Publishing & Literary Agency Inc., 2018. Vol. 4, [710 p.] Series “Actual problem of the practical psychology”.

10. Hye Hyun N., Kapitolina F. Treatment of and Attitudes Towards ‘Other’ Languages in Modern Russia: Evidence from Metalinguistic Discourse. *Journal of Eurasian Studies*. 2023, vol. 14 (2), pp. 92–105. DOI: doi.org/10.1177/18793665231186636.

11. Morozov M. The Role of Motivation in Russian Heritage Language Learner Performance. *Binghamton University Undergraduate Journal*. 2021, vol. 7 (1), pt. 1. DOI: doi.org/10.22191/buuuj/7/1/2.

12. Nam H. H. Monolingualism in a multilingual environment: Focusing on the case of modern Russia. *Eoneo, Jeopchok geurigo sotong. [Language, contact and communication]*. Yonsei, Yonsei University Press, 2021, pp. 175–206.

13. Vollmer H. J., Klette K. Pedagogical Content Knowledge and Subject Didactics — An Intercontinental Dialogue? *Didactics in a Changing World. Transdisciplinary Perspectives in Educational Research*. Ed. by F. Ligozat, K. Klette, J. Almqvist. Cham, Springer, 2023, vol. 6, pp. 17–33. DOI: doi.org/10.1007/978-3-031-20810-2_2.

14. Yalçın Y. Learner Characteristics and Competencies. *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. Ed. by O. Zawacki-Richter, I. Jung. Singapore. Springer, 2023, pp. 902–929. DOI: doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_51. (In Russian).

Информация об авторе

Меньшиков Петр Викторович — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского.

Information about the author

Menshikov Petr Viktorovich — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Developmental and Educational Psychology of the Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky.

Статья поступила в редакцию 28.11.2024; одобрена после рецензирования 09.01.2025; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 28.11.2024; approved after reviewing 09.01.2025; accepted for publication 13.01.2025.

Научная статья

УДК 159.923-053.6

DOI 10.37724/RSU.2025.73.1.009

Копинг-стратегии подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей

Семина Елена Викторовна

Центр содействия семейному воспитанию имени Попова В. Т.

Калуга, Россия

gbukopopov@adm.kaluga.ru

Посыпанова Ольга Сергеевна

Центр содействия семейному воспитанию имени Попова В. Т.

Калуга, Россия

olga.posypanova@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования копинг-стратегий подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей (социальных сирот), которые воспитываются в государственных социальных учреждениях. Актуальность работы состоит в том, что для воспитанников, потерявших родителей, прошедших в кровных семьях через множество стрессовых жизненных ситуаций, важны конструктивные стратегии совладания с трудностями. Для профилактики девиантного, деструктивного и аддиктивного поведения сирот необходимо выявлять, какие стратегии совладания с жизненными обстоятельствами у них являются доминирующими и, соответственно, какие педагогические подходы могут быть эффективными для повышения их психологического благополучия.

Целью исследования являлся анализ иерархии копинг-стратегий проживающих в государственных учреждениях подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, а также изучение вариативности копинг-стратегий в зависимости от некоторых социально-педагогических факторов.

Выявлено, что у сирот преобладают такие конструктивные стратегии совладания с жизненными трудностями, как поиск социальной поддержки, положительная переоценка, принятие проблемы. К доминирующим у них неконструктивным стратегиям относятся стратегия ухода от решения проблемы и стратегия отрицания проблемы. Педагоги центров работают на снижение конфронтационного копинга и развитие ответственности сирот в сложных ситуациях. Исследование проводилось для повышения резилентности и психологического благополучия данной социально уязвимой группы подростков.

Ключевые слова: дети-сироты, подростки-сироты, дети без попечения родителей, подростки без попечения родителей, копинг-стратегии, стратегии совладающего поведения, Центр содействия семейному воспитанию имени Попова В.Т.

Для цитирования: Семина Е. В., Посыпанова О. С. Копинг-стратегии подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 92–103. DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.009.

Original article

Coping strategies for teenager orphans and children left without parental care

Elena Viktorovna Semina

Center for Assistance to Family Education named after V. T. Popov

Kaluga, Russia

gbukopopov@adm.kaluga.ru

Olga Sergeevna Posypanova

Center for Assistance to Family Education named after V. T. Popov

Kaluga, Russia

olga.posypanova@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of an empirical study of coping strategies for orphans and adolescents left without parental care (social orphans) who are brought up in state-run social institutions. The relevance of the work is that constructive strategies for coping with difficulties are important for pupils who have lost their parents and have gone through many stressful life situations in their blood families. To prevent deviant, destructive or addictive behavior in orphans, it is necessary to identify which strategies for coping with life circumstances are dominant in them and, accordingly, which pedagogical approaches can be effective in improving their psychological well-being.

The aim of the study was to analyze the hierarchy of coping strategies in orphaned adolescents and adolescents left without parental care in state-run institutions, as well as to study the variability of coping strategies depending on some socio-pedagogical factors.

The research revealed such prevailing constructive strategies of coping with life difficulties as search for social support, positive reassessment, and acceptance of the problem among orphans. The dominant non-constructive strategies include the strategy of avoiding problem solving and the strategy of problem denial. The educators of the centers work to reduce confrontational coping and develop in orphans' responsibility in difficult situations. The study was conducted to improve the resilience and psychological well-being of this socially vulnerable group of adolescents.

Keywords: orphans, orphaned teenagers, children left without parental care, teenagers without parental care, coping strategies, coping behavior strategies, Center for Assistance to Family Education named after V.T. Popov.

For citation: Semina E. V., Posypanova O. S. Coping strategies for teenager orphans and children left without parental care // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 1 (73), pp. 92–103. (In Russian). DOI: 10.37724/RUSU.2025.73.1.009.

Введение. 2024 год был объявлен в России Годом семьи, но не все дети сегодня имеют возможность жить в кровных или замещающих (приемных) семьях. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, проживают в центрах содействия семейному воспитанию/устройству (ранее именуемых детскими домами) или в социальных приютах. Психологические особенности детей-сирот описаны в трудах признанных классиков советского периода Л. И. Божович, И. В. Дубровиной, В. С. Мухиной, М. И. Лисиной, А. М. Прихожан и современных ученых Л. В. Байбородовой, Д. Н. Грибкова, И. Дементьевой, Г. В. Семья, Е. Л. Стребелевой, Н. Н. Толстых, Л. П. Шипициной. Психолого-педагогические черты сирот подросткового возраста и подростков, оставшихся без попечения родителей, рассматривали Г. Х. Багандова, О. В. Барсегян, Ю. В. Борисова, П. В. Волков, К. А. Гниденко, М. М. Далгатова, Ю. Г. Ергакова, И. Ф. Иванова, Д. К. Капкова, Н. О. Карпук, И. А. Комарова, А. И. Лактионова, Е. А. Левандовская, А. К. Лукина, А. В. Махнач, А. Д. Насибуллина, И. В. Новикова, И. Г. Павельев, О. Ю. Подрядчикова, М. А. Польшина, К. В. Степанова, Д. Д. Татаренко, О. Ю. Тимур, Н. С. Ткаченко, Е. С. Фоминых, Ф. А. Шарাপова, М. А. Шестакова, Т. И. Шульга, Л. А. Чупахина, Н. Н. Юдинцева, Н. Ф. Яковлева и др.

Отмечается факт личностной незрелости многих сирот, несмотря на использование педагогами многочисленных развивающих приемов (Владимирова, Спаньярд, 2007). Подчеркивается, что для подростков-сирот с ОВЗ характерен низкий горизонт планирования и фантазийные представления о будущем. Смысложизненные ориентации сирот, особенно тех, кто пережил моральное насилие в кровной семье, имеют множество нюансов (Посыпанова, Позняк, Мельникова, 2024; Польшина, 2018). Социальная депривация, произошедшая в кровных семьях, накладывает отпечаток на эмоциональную сферу этих детей (Польшина, 2018). У сирот нарушен процесс передачи позитивного социального опыта от родителей к детям, что затрудняет их интеграцию в общество (Копкова, 2017). Сироты имеют затруднения с покупательским поведением (Посыпанова, Воробьева, 2015). На педагогов учреждений ложится функция компенсации отсутствия семейного воспитания. В связи с этим разработана уникальная российская модель преодоления социального сиротства (Семья, 2016).

Л. С. Выготский называл подростковый возраст кризисным. Д. Б. Эльконин выделял два кризиса в подростковом возрасте: большой кризис при переходе от детского возраста к подростковому и малый — при переходе от младшего подросткового к среднему подростковому возрасту. Многие ученые отмечают непрерывность подросткового кризиса. У сирот некоторые психологические процессы в пубертате проходят по особому сценарию, что обуславливает актуальность данного исследования.

Одним из важных механизмов адаптации к жизни без родителей являются копинг-стратегии (от англ. *coping* — совладание) — стратегии, предпринимаемые человеком для совладания с трудной жизненной ситуацией. Чаще всего копинг-стратегии проявляются в стрессовой ситуации и стрессовом состоянии. Отмечается, что стратегии совладания с трудностями проявляются в поведении (поведенческий копинг), мышлении (когнитивный копинг), эмоциональном состоянии (эмоциональный копинг) (Brougham, Zail, Mendoza, Miller, 2009). Безусловно, люди могут применять несколько стратегий совладания одновременно (Burger, 2022).

Пионерами исследования копинг-стратегий за рубежом по праву считаются А. Фрейд, Р. Лазарус и С. Фолкман (Folkman, Lazarus, 1988), а в нашей стране — Л. И. Вассерман (Вассерман, Иовлев, Исаева [и др.], 2009) и Т. Л. Крюкова (Крюкова, 2008).

В России существенный вклад в изучение копинг-стратегий внесли И. Р. Абитов, Л. А. Александрова, Л. И. Анцыферова, Н. О. Белорукова, В. А. Бодров, Е. В. Битюцкая, Т. О. Гордеева, Р. М. Грановская, Л. Р. Гребенников, Т. В. Гущина, А. Еремеева, П. А. Иванов, Б. В. Иовлев, Е. Р. Исаева, Э. Киришаум, К. И. Корнев, Е. В. Куфтяк, К. Муздыбаев, С. К. Нартова-Бочавер, И. М. Никольская, Е. Н. Осин, О. Б. Подобина, Е. А. Рассказова, Е. С. Романова, М. В. Сапоровская, В. А. Ташлыков, Е. А. Трифонова, О. Ю. Щелкова, М. Ю. Новожилова, С. А. Хазова, И. В. Шагалова.

Существуют произвольные и непроизвольные копинг-стратегии (Stallman Н. М., 2020). Эффективность стратегий совладания зависит от типа стресса, особенностей личности и обстоятельств (Битюцкая, 2011; Moritz, Fink, Miegel [et al.], 2018). Реакции совладания частично контролируются чертами личности, частично — социальным окружением и особенностями стрессовой среды (Иванов, Гаранян, 2010).

В большинстве случаев копинг является реактивным в том смысле, что реакция совладания следует за факторами стресса. Предвидение будущего стрессора и реакция на него являются проактивным копингом, то есть копингом, ориентированным на будущее (Рассказова, Гордеева, Осин, 2013). В то время как адаптивные стратегии совладания улучшают функционирование, неадаптивные стратегии совладания с трудностями просто уменьшают симптомы, сохраняя или усиливая стрессогенный фактор. Неадаптивные стратегии эффективны только в краткосрочной перспективе. Копинг-стратегии подростков-сирот в целом изучены недостаточно, что обуславливает актуальность нашего исследования.

Целью исследования являлось выявление иерархии копинг-стратегий подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, а также изучение вариативности копинг-стратегий в зависимости от некоторых социально-педагогических факторов. Исследование проводилось в 2023–2024 годах.

В качестве **гипотезы** выступало предположение, что для сирот характерны социально-центрированные копинг-стратегии.

Базой исследования стало ГБУ Калужской области «Центр содействия семейному воспитанию им. Попова В. Т.». Ранее Центр назывался Азаровским детским домом и был переименован в рамках всероссийского ребрендинга. В Центре происходит перманентное изменение состава детей: одни приезжают, другие выбывают в замещающую или кровную семью. Дети, попадающие в сиротское учреждение, часто имеют специфические особенности психического, физического и поведенческого развития. Они попадают в Центр в связи со сложным социальным/материальным положением в семье, со смертью родителей, их алкоголизмом или наркоманией.

Выборку исследования составили 38 воспитанников обоих полов ГБУ Калужской области «Центр содействия семейному воспитанию имени Попова В. Т.» и ГБУ Калужской области «Центр постинтернатного сопровождения “Расправь крылья!”» в возрасте от 12 до 21 года включительно, из них 7 подростков (18,4 %) с умственной отсталостью легкой степени. Включение в выборку нескольких воспитанников в возрасте 20–21 года обусловлено их умственной отсталостью, и, соответственно, тем, что психологический возраст ниже паспортного юношеского. 55,3 % участников исследования — подростки с ОВЗ различной этиологии (преобладающее большинство — с ЗПР). Выборка почти равна генеральной совокупности подростков-воспитанников этих центров. Контрольная выборка из «домашних» детей в исследовании не использовалась, поскольку такое сравнение стало бы буллингом детей-сирот.

Методами исследования стали включенное наблюдение, интервью с педагогами, беседы с воспитанниками, психологическое тестирование. В частности, использовались следующие **методики**: «Опросник стратегий совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана в адаптации

Л. И. Вассермана, Б. В. Иовлева, Е. Р. Исаевой, Е. А. Трифионовой, О. Ю. Щелковой, М. Ю. Новожиловой, 2009 год; опросник “COPE” (К. Карвер, М. Шейер и Дж. Вейнтрауб, 1989 год, в адаптации Е. И. Рассказовой, Т. О. Гордеевой и Е. Н. Осина, 2013 год); «Опросник копинг-стратегий детей школьного возраста» Р. М. Грановской и И. М. Никольской, применявшийся для подростков с умственной отсталостью. В качестве дополнительных методик были применены «Рисунок несуществующего животного» М. З. Дукаревич и методика «Кто Я?» М. Куна и Т. Мак-Партленда, а также проективная диагностика с помощью метафорических ассоциативных карт “Соре”.

Результаты исследования. Жизнь сирот существенно отличается от жизни сверстников, о которых заботятся родители. Проживание в неблагополучных условиях, жестокое обращение и социальная депривация в кровных семьях — тот стартовый психологический капитал, с которым дети поступают в сиротское учреждение. Многие из них берут опекуны в замещающую семью, а затем возвращают обратно. У сирот часто имеется травма отверженности. Воспитанники считают детское учреждение домом, а педагогов и других детей — почти родственниками. В связи с этим социальная дезадаптированность, замедленный темп психического развития, низкий интеллектуальный уровень, обедненная эмоциональная сфера становятся базовыми личностными чертами сирот.

К трудным жизненным ситуациям подростки-сироты относят смерть родителей, убийство родителей, отбывание родителями срока в местах лишения свободы, лишение их родительских прав, тяжелую жизнь в детстве. Также некоторые воспитанники трудными жизненными ситуациями считают жизнь в деревне, где надо было ухаживать за скотиной. Стрессогенными считают расставание со старыми друзьями при переезде в Центр и плохие оценки в школе. Жизнь в Центре к трудным ситуациям не относится (возможно, это социально-желательный ответ).

По результатам Опросника стратегий совладающего поведения Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации Л. И. Вассермана и соавторов, средние значения многих копинг-стратегий подростков-сирот находятся на нормативном уровне (рис. 1).

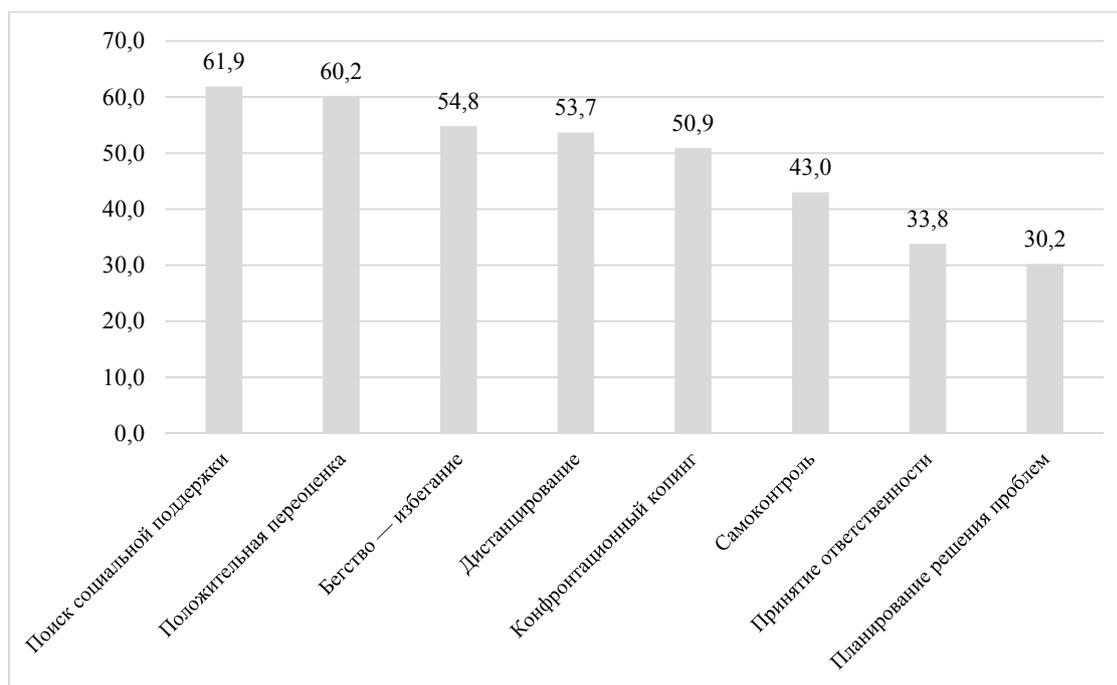


Рис. 1. Средние значения копинг-стратегий подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, по результатам диагностики с помощью Опросника стратегий совладающего поведения Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации Л. И. Вассермана и соавторов (в баллах)

У подростков-сирот доминирует стратегия «поиск социальной поддержки» (рис. 2). Предполагаем, что это связано с тем, что «государственные дети» привыкли к постоянному контролю и поддержке со стороны государственных органов и их сотрудников. Они пытаются решить проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной

и действенной поддержки. Им свойственны ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание внимания, совета, сочувствия. Эта подростки обращаются за советом к воспитателям, социальным педагогам, психологам и юристу Центров. От них ребята получают эмпатичный ответ. Они рассказывают о случившейся проблеме своим друзьям, а также некоторым одноклассникам и однокурсникам. Сироты привыкли разделять свои переживания с теми, кто проживает с ними в одной «семье» (В Центре содействия семейному воспитанию имени Попова В. Т. дети живут в разновозрастных «семьях» по 6–8 воспитанников, под круглосуточным сопровождением воспитателей).

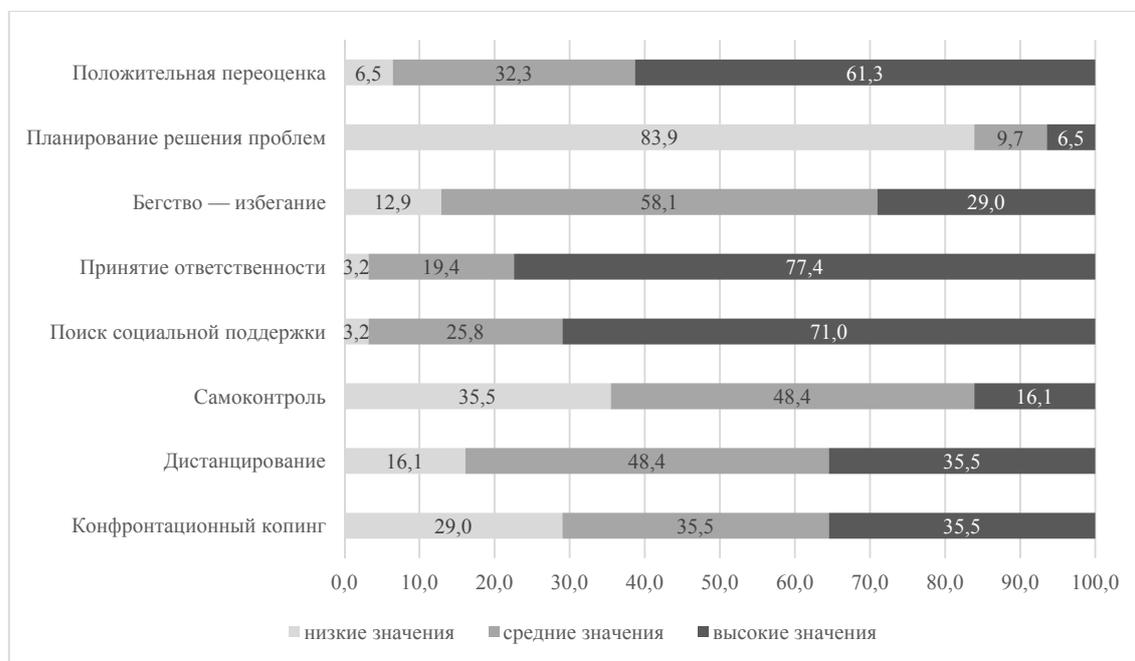


Рис. 2. Распределение значений копинг-стратегий по методике «Опросник стратегий совладающего поведения» в выборке (в процентах)

На высоком уровне проявляется также стратегия «положительная переоценка», в нейролингвистическом программировании именуемая рефреймингом. Вообще умение радоваться тому, что обычный человек считает мелочами: «тройкам» в школе, добрым отношениям, новым игрушкам — характерная черта сирот, в особенности тех, которые недавно попали в Центр из неблагополучных условий. Умение видеть в любом негативе зернышко позитива у этих детей, по нашим наблюдениям, развито выше, чем у домашних детей. Если у них что-то не складывается, то можно услышать: «Зато я сегодня гладил собаку, когда приезжали кинологи из УФСИН», «Зато я в столярной мастерской сегодня выжигал картину, красиво получилось», «зато Дед Мороз подарил много подарков».

Третьей по уровню значимости стала стратегия «бегство — избегание». Очень часто сироты игнорируют то, что у них не получается. В этом есть положительное свойство: они не переживают, а просто вычеркивают этот факт из своей жизни.

На среднем уровне развита стратегия «дистанцирование» — обесценивание психотравмирующего события или снижение его значимости, а также снижение степени эмоциональной вовлеченности в проблему. Сироты умеют снижать субъективную значимость сложных ситуаций и имеют спокойную реакцию на фрустрирующее событие. Также на среднем уровне проявляется конфронтационный копинг: мелкие ссоры хотя и купируются воспитателями, но возникают довольно часто. Конфронтационное совладание проявляется в хаотичных, суетливых действиях в стрессовых ситуациях, в выплеске негативных эмоций. Сиротам в стрессовой ситуации трудно контролировать и планировать свои действия, прогнозировать результат, корректировать поведение. Нередко их конфронтационные действия нецеленаправленны и являются разрядкой эмоционального напряжения. Так проявляются последствия неблагоприятных условий их жизни до попадания в Центр.

Стратегия «самоконтроль» у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, развита на умеренном уровне. Многие скрывают свои переживания от большинства, но раскрываются перед теми, кому доверяют. Они требовательны к себе, но без излишеств; избегают импульсивных поступков, рационально подходят к трудностям, мобилизуются в стрессовой ситуации.

Стратегии «принятие ответственности» и «планирование решения проблем» находятся на низком уровне. Возможно, это связано с тем, что самые трудные ситуации в жизни этих детей происходили не по их вине (алкоголизм родителей, наркомания родителей, преступления родителей). Горизонт планирования у сирот крайне низок, они подсознательно оберегают себя от планов на будущее, крайне редко вспоминают прошлое и живут сегодняшними хлопотами. Возможно, это связано с одним из важных стрессовых событий — изъятием из кровной семьи. На психокоррекционных занятиях сироты в этом месте как будто заморожены, мало кто из них поднимает эту тему. Кроме того, поскольку потенциальные опекуны появляются неожиданно для них, и все может поменяться в один день, дети отвыкают планировать свою жизнь надолго (От детей закрыта та огромная работа, которую проводят органы опеки и социальная служба Центра по устройству воспитанников в замещающие семьи). В связи с этим психика детей начинает себя оберегать — не загадывать и не планировать. Это распространяется на многие сложные ситуации.

Таким образом, по итогам «Опросника стратегий совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации Л. И. Вассермана и соавторов, конструктивные копинг-стратегии сирот находятся как на высоком уровне (шкалы «поиск социальной поддержки», «положительная переоценка»), так и на низком уровне (шкалы «принятие ответственности», «планирование решения проблем»). Среди конструктивных лишь одна стратегия («самоконтроль») находится на среднем уровне. Деструктивные копинг-стратегии («бегство — избегание», «дистанцирование», «конфронтационный копинг») находятся на среднем уровне.

Сходные результаты получены с помощью опросника “COPE” (рис. 3, 4).

Четыре первые копинг-стратегии различаются по выраженности лишь на десятые доли баллов (см. рис. 3).

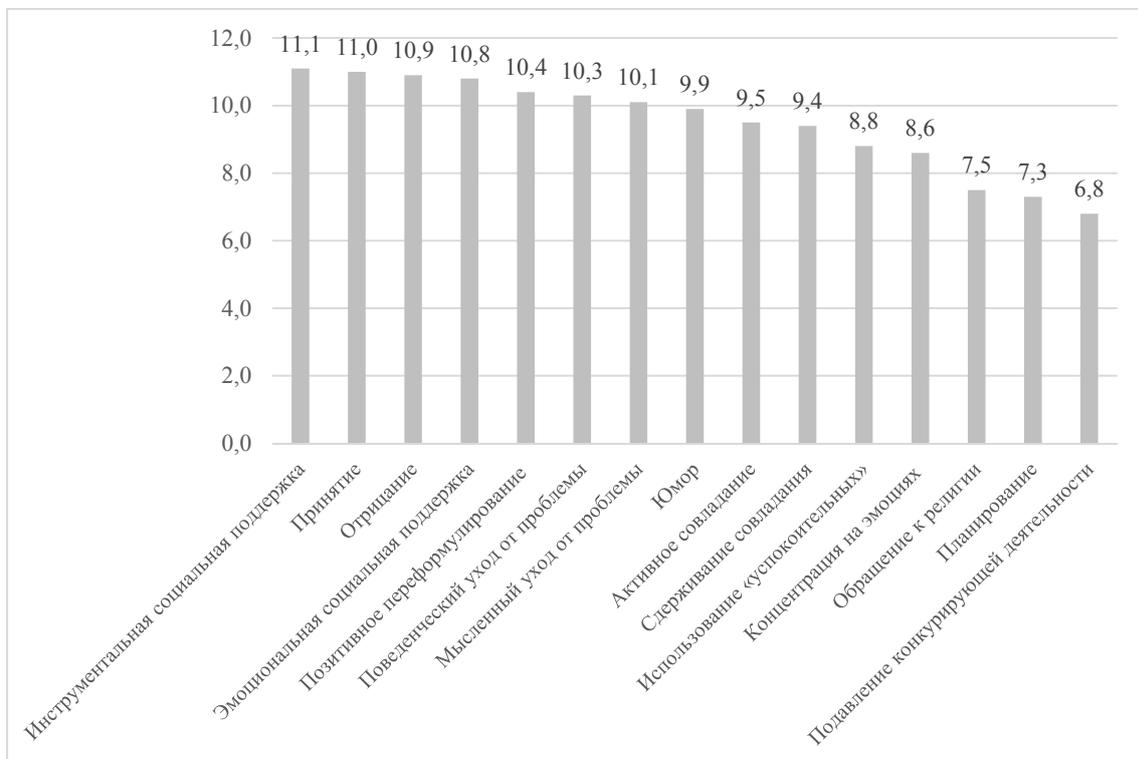


Рис. 3. Средние значения копинг-стратегий у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, по результатам диагностики с помощью опросника “COPE” К. Карвер, М. Шейер и Дж. Вейнтрауб, в адаптации Е. И. Рассказовой, Т. О. Гордеевой и Е. Н. Осина (в баллах)

Поиск инструментальной социальной поддержки (стремление получить совет, помощь или информацию) — самый частый вариант совладания подростков-сирот (см. рис. 4). Наиболее активно воспитанники обращаются за помощью к воспитателям, реже — к психологам и администрации. С удовольствием принимают помощь спонсоров. У некоторых эта стратегия перерастает в «комплекс сиротки» (считают, что все окружающие «им должны»).

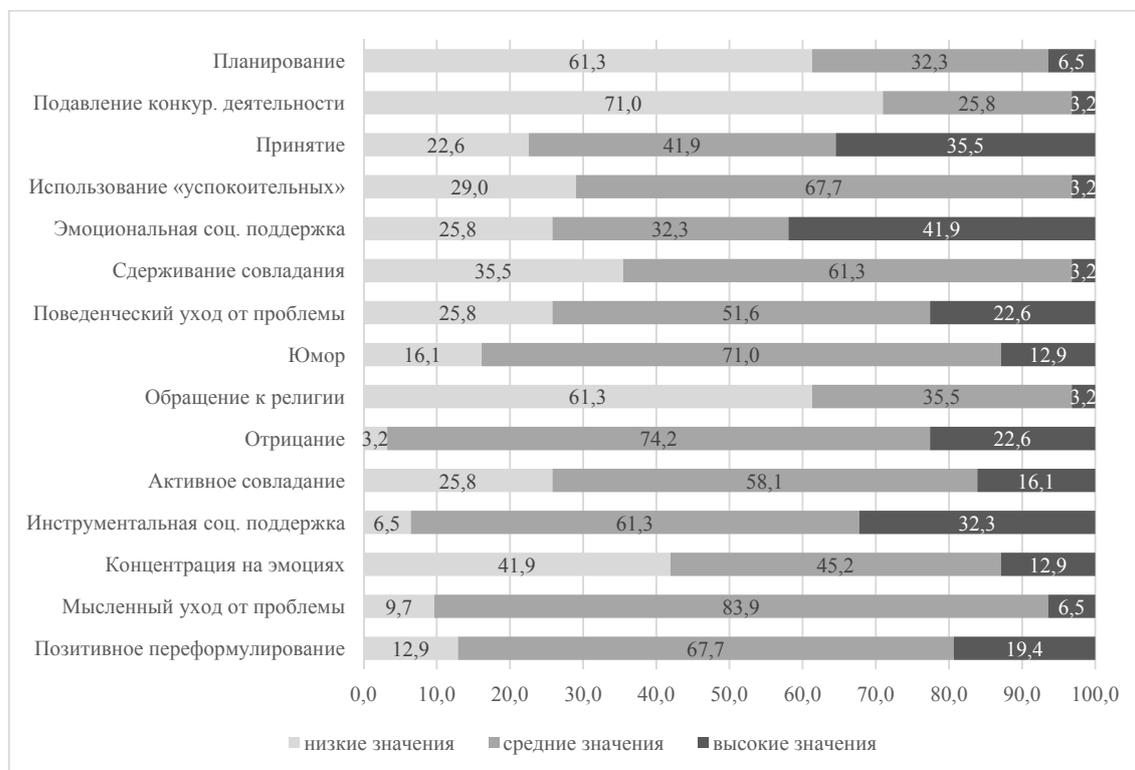


Рис. 4. Распределение значений копинг-стратегий по методике «COPE» К. Карвер, М. Шейер и Дж. Вейнтрауб, в адаптации Е. И. Рассказовой, Т. О. Гордеевой и Е. Н. Осина (в процентах)

Второй по значимости стала стратегия принятия реальности произошедшего, признания стрессовой ситуации. Сироты легче «домашних» подростков признают неизбежность случившегося стрессового события.

На третьем месте — стратегия отрицания: отказ верить в случившееся или попытки отрицать сложившуюся реальность. Ментальное дистанцирование становится для подростков-сирот способом психологической защиты от трудной ситуации. Одна часть их «Я» смиряется с ситуацией, а вторая отказывается верить в происходящее. Философия «Не верь, не бойся, не проси», описанная у Варлама Шаламова, Александра Солженицына, Анатолия Приставкина и Антона Макаренко, налицо у сирот, прибывших в государственные учреждения из неблагополучных семей.

Такие стратегии, как поиск эмоциональной социальной поддержки, позитивное переформулирование и личностный рост, находятся у сирот на высоком уровне. Поведенческий и мысленный уход от проблемы, то есть отказ от достижения цели и физическое избегание стрессора, находится на среднем уровне. Подростки-сироты склонны физически уходить от психотравмирующих ситуаций или просто ситуаций, доставляющих моральный дискомфорт. Когда такие подростки жили в кровных или замещающих семьях, они были склонны уходить из дома при возникновении проблем. Проводится большая психокоррекционная работа, чтобы сироты научились гармонично относиться к ситуации, отделяя то, что зависит от них, от того, что они изменить не в силах. Частыми вариантами данной копинг-стратегии стали фантазирование и уход в виртуальную реальность.

Активное самостоятельное совладание (активные шаги или прямые действия, направленные на преодоление стрессовой ситуации) не свойственно многим сиротам. Они не готовы прилагать усилия или идти на риск для решения проблемы. В их жизни было слишком много кон-

фликтов и риска. Для большинства подростков-сирот характерен пассивный копинг, то есть перекладывание ответственности за происходящее на внешние силы (педагогов, судьбу, чудо), а также желание, чтобы ситуация разрешилась без усилий со стороны самого подростка. Активный копинг иногда становится деструктивным: могут быть драки, скандалы и разгромы. Это обусловлено как психологическими особенностями пубертата, так и социально-психологической ситуацией становления личности в неблагополучной среде до прибытия в социальное учреждение. Не в силах справиться со стрессом и как-либо повлиять на ситуацию, единичные подростки используют самоповреждающее поведение. Некоторые используют демонстративные попытки суицида в качестве шантажа. Поэтому в Центре существует специальная программа по профилактике парасуицидального поведения подростков-сирот.

Такие копинг-стратегии, как «сдерживание совладания», «юмор», «концентрация на эмоциях и их активное выражение», «обращение к религии», выражены чуть ниже среднего. Но этот эмоциональный панцирь — лишь механизм защиты раненой нежной психики. Для гармонизации состояния воспитанников в сенсорной комнате Центра оборудованы релаксационные зоны, подобрана успокаивающая музыка и поставлено массажное кресло.

Большинство сирот не склонны планировать, поскольку их личный опыт и опыт других сирот показывает, что жизнь может измениться непредсказуемо. Как правило, их кровные родители не уделяли внимания стратегическому и тактическому планированию и жили лишь сегодняшним днем. Забота о завтрашнем дне не сформирована у сирот с раннего детства. Подавление конкурирующей деятельности, то есть сосредоточение на решении проблемы и игнорирование отвлекающих видов деятельности находится на низком уровне. Самоконтроль проявляется лишь в отдельных ситуациях.

Таким образом, по результатам исследования с помощью опросника «COPE» выявлено, что у подростков-сирот, воспитывающихся в государственном учреждении, доминирующими являются следующие конструктивные копинг-стратегии: использование инструментальной и эмоциональной социальной поддержки, принятие проблемы, позитивное переформулирование и личностный рост.

У подростков с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), согласно результатам диагностики с помощью Опросника копинг-стратегий детей школьного возраста Р. М. Грановской и И. М. Никольской (рис. 5), доминирует стратегия «остаюсь сам по себе, один», на втором месте — стратегия «гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде, смотрю телевизор, слушаю музыку». Чуть в меньшей степени проявляются такие стратегии, как «стараюсь забыть», «говорю с кем-нибудь», «сплю», «ем или пью», «бегаю или хожу пешком». Стратегии «стараюсь расслабиться, оставаться спокойным», «гуляю вокруг дома или на улице», «мечтаю, представляю себе что-нибудь» выражены у половины респондентов. Чуть менее половины опрошенных говорят сами с собой, обнимают или прижимают к себе кого-то близкого, любимую вещь или гладят животное, играют во что-нибудь, молятся, просят прощения или говорят правду. Не выражены ни у одного респондента стратегии «воплю и кричу», «борюсь или дерусь с кем-нибудь». Полагаем, что это связано с прививаемой в учреждении культурой поведения и правилами общения.

Были исследованы статистические различия между различными группами с помощью критерия Манна — Уитни. Так, существуют различия между юношами и девушками по шкале «Поиск социальной поддержки» ($U = 68$ при $p \leq 0,05$) и по шкале «Позитивное переформулирование» ($U = 56$ при $p \leq 0,01$). По остальным шкалам различия статистически незначимы ($U > 82$).

Статистически значимыми оказались возрастные различия, исследуемые методом парных сравнений. Так, у младших подростков (11–14 лет) преобладает стратегия поиска социальной поддержки ($U = 56$ при $p \leq 0,05$), у средних подростков (15–17 лет) преобладают стратегии дистанцирования ($U = 48$ при $p \leq 0,01$) и бегства-избегания ($U = 46$ при $p \leq 0,05$), у старших подростков (18–19 лет) доминируют стратегии принятия ответственности ($U = 52$ при $p \leq 0,05$) и планирования решения проблем ($U = 54$ при $p \leq 0,05$).

При сравнении групп подростков с аддикциями и нормотипичных подростков выявлено, что у первых преобладают стратегии дистанцирования ($U = 52$ при $p \leq 0,05$) и положительной переоценки ($U = 58$ при $p \leq 0,05$), а у вторых доминируют стратегии самоконтроля ($U = 58$ при $p \leq 0,01$) и поиска социальной поддержки ($U = 60$ при $p \leq 0,05$).

Для сирот с девиантным поведением, в сравнении с нормотипичными, характерны более развитые стратегии конфронтационного копинга ($U = 55$ при $p \leq 0,01$), дистанцирования ($U = 46$ при $p \leq 0,05$) и положительной переоценки ($U = 60$ при $p \leq 0,05$), а также сниженное значение стратегии «планирование решения проблем» ($U = 62$ при $p \leq 0,05$) и самоконтроль ($U = 64$ при $p \leq 0,05$).

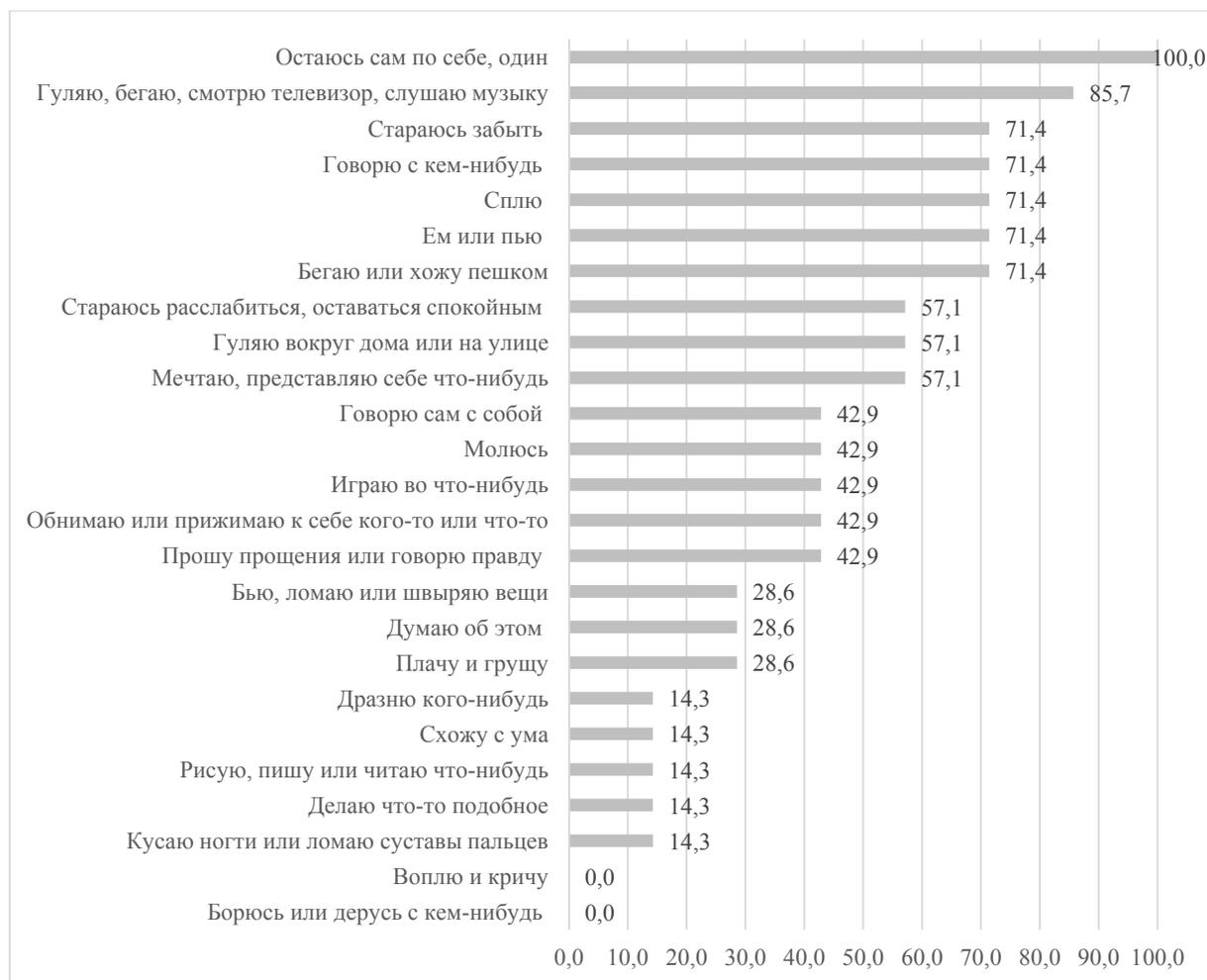


Рис. 5. Степень выраженности копинг-стратегий подростков-сирот с интеллектуальными нарушениями (легкой степенью умственной отсталости), по результатам диагностики с помощью Опросника копинг-стратегий Р. М. Грановской и И. М. Никольской (в процентах)

Для подростков с делинквентным поведением, в сравнении с нормотипичными, характерны сниженный уровень самоконтроля ($U = 66$ при $p \leq 0,05$), планирования решения проблем ($U = 68$ при $p \leq 0,05$) и принятия ответственности ($U = 66$ при $p \leq 0,05$), а также повышенный уровень конфронтационного совладания ($U = 60$ при $p \leq 0,05$).

Для подростков, проживающих в Центре содействия семейного воспитания с сиблингами, характерен повышенный самоконтроль ($U = 46$ при $p \leq 0,01$).

Существенны различия между копинг-стратегиями подростков, проживающих в сиротском учреждении от года до трех лет, более трех лет и вновь прибывших подростков: программы по адаптации, социализации, саморазвитию помогают снизить уровень деструктивных и неадаптивных стратегий совладания.

Наиболее значимы различия между копинг-стратегиями подростков, помещенных в Центр содействия семейному воспитанию из кровных семей и возвращенных опекунами (из замещающих семей). Так, значимо проявление стратегии «Поиск социальной поддержки» ($U = 50$ при $p \leq 0,01$ выше у прибывших из кровных семей) и «Положительная переоценка» ($U = 52$ при $p \leq 0,05$ выше у тех, кто прибыл из замещающей семьи).

Не обнаружены статистические значимые различия между копинг-стратегиями подростков-сирот с нормотипичным интеллектом и с ОВЗ (ЗПР). Вследствие того что применялись несхожие опросники, не представляется возможным статистически измерить различия в уровнях стратегий совладания с трудностями у подростков с умственной отсталостью и с нормотипичным интеллектом. Но включенные наблюдения и беседы показывают, что у подростков с умственной

отсталостью преобладает сиюминутный выплеск эмоций по поводу только что произошедшей проблемы, а затем — равнодушное отношение к ней. При этом большинство из них не стремятся просить помощь у взрослых. Подростки с нормотипичным интеллектом и ОВЗ иной различной этиологии в аналогичной ситуации в первую очередь идут за помощью к взрослым.

Выводы и перспективы исследований. Истории жизни подростков-сирот и асоциальные традиции их кровных семей таковы, что у них сформирован низкий горизонт планирования и развита экстернальность. Поэтому подростки-сироты предпочитают пассивный копинг и нередко морально не готовы к активному совладанию с трудной жизненной ситуацией. Они выбирают социально-центрированные копинг-стратегии: поиск поддержки и помощи у воспитателей, социальных педагогов и психологов.

Инфантилизм, компенсаторно завышенная самооценка и потребительское отношение к жизни и людям — сложная триада в психике сирот. Они не стремятся к активному совладанию с трудностями и иногда «пускают все на самотек». Как правило, эта стратегия доминировала в их кровных семьях и впитана с раннего детства как нормативная. Для большинства сирот характерны синдром недолюбленности, травма отверженности и отсутствие опыта эмпатичного общения, что приводит к доминированию неадаптивного копинга.

У подростков-сирот, которые воспитываются в государственных социальных учреждениях, доминирующими являются следующие конструктивные копинг-стратегии: поиск социальной поддержки, положительная переоценка, принятие проблемы. На среднем уровне развиты такие конструктивные стратегии, как самоконтроль, активное совладание и использование юмора. Наименее значимыми являются такие стратегии, как принятие ответственности и планирование решения проблем.

Из неконструктивных стратегий совладания с трудными ситуациями у подростков-сирот доминирует стратегия отрицания проблемы, на среднем уровне проявляется избегание решения проблемы (мысленный уход от проблем) и конфронтационный копинг.

Подростки-сироты предпочитают поведенческие стратегии копинга (отвлечение, компенсация, конструктивная или деструктивная активность). Когнитивные (мысленная переоценка, самоконтроль) и эмоциональные стратегии (эмоциональная разрядка, агрессивность или, наоборот, покорность) проявляются реже.

Большинство стратегий подростков-сирот, которые находятся в Центре содействия семейному воспитанию имени Попова В. Т. более полугода, являются адаптивными: дети сохраняют самообладание и оптимизм, просят помощи и берегут себя. Сироты же, попавшие в Центр недавно из неблагополучных условий, прибегают к неадаптивным копинг-стратегиям: они склонны к игнорированию проблемы и помощи, прибегают к хаотичной активности и суете.

В Центре содействия семейному воспитанию имени Попова В. Т. и в Центре постинтернатного сопровождения ведется комплексная психолого-педагогическая работа по нивелированию деструктивных и развитию конструктивных копинг-стратегий сирот. В дальнейшем на основе проведенного исследования будет разработана и реализована комплексная программа по формированию активного самостоятельного совладания с трудностями.

Список источников

1. Битюцкая Е. В. Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. — 2011. — № 1. — С. 100–111.
2. Вассерман Л. И., Иовлев Б. В., Исаева Р. Е. [и др.]. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями : пособие для врачей и медицинских психологов. — СПб. : Психоневрол. ин-т им. В. М. Бехтерева, 2009. — 38 с.
3. Владимирова Н. В., Спаньярд Х. Шаг за шагом. Индивидуальное консультирование выпускников детских домов и школ-интернатов : моногр. — М. : Генезис, 2007. — 172 с.
4. Иванов П. А., Гараян Н. Г. Апробация опросника копинг-стратегий (COPE) // Психологическая наука и образование. — 2010. — № 1. — С. 82–93.
5. Копкова Д. К. Система социальных ценностей подростков-сирот из семей и подростков-сирот из специализированных социальных учреждений // Kant. — 2017. — № 2 (23). — С. 35–38.
6. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы // Вестник Костромского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». — 2008. — Т. 14, вып. 4. — С. 147–153.
7. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. — СПб. : Речь, 2000. — 70 с.

8. Польшина М. А. Механизмы психологической защищенности у подростков-сирот в разных социальных ситуациях // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 59-4. — С. 444–447.
9. Посыпанова О. С., Позняк О. Ю., Мельникова Р. И. Социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (из опыта работы педагогов-психологов ГБУ КО ЦССВ имени Попова В. Т.) // Психология личности в эпоху изменений: социализация, ценности, отношения : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. — Калуга, 2024. — С. 358–368.
10. Посыпанова О. С., Воробьева О. С. К вопросу о критериях и границах понятия «манипуляции потребителем» // Прикладная юридическая психология. — 2015. — № 2. — С. 117–125.
11. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2013. — Т. 10, № 1. — С. 82–118.
12. Семья Г. В. Формирование российской модели преодоления социального сиротства // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21, № 1. — С. 67–82.
13. Терешкина С. В. Социализация детей с ОБЗ в условиях Центра содействия семейному воспитанию (из опыта работы) // Педагогика сегодня: проблемы и решения : материалы Междунар. науч. конф. — 2017. — С. 75–79.
14. Brougham R., Zail C. M., Mendoza C. M., Miller J. R. Stress, Sex Differences, and Coping Strategies Among College // Students Current Psychology. — 2009. — N 28 (2). — Pp. 85–97. — DOI: 10.1007/s12144-009-9047-0.
15. Burger C. Humor styles, bullying victimization and psychological school adjustment. Mediation, moderation and person-oriented analyses // International Journal of Environmental Research and Public Health. — 2022. — N 19 (18). — Pp. 11415. — DOI: 10.3390/ijerph191811415.
16. Moritz S., Fink J., Miegel F. [et al.]. Obsessive-compulsive disorder is characterized by a lack of adaptive coping rather than an excess of maladaptive coping // Cognitive Therapy and Research. — 2018. — N 42 (5). — Pp. 650–660. — DOI: 10.1007/s10608-018-9902-0.
17. Stallman H. M. Health Theory of Coping. Australian Psychologist. — 2020. — N 55 (4). — Pp. 295–306. — DOI: doi.org/10.1111/ap.12465.
18. Folkman S., Lazarus R. S. Coping as a mediator of emotion // Journal of Personality and Social Psychology. — 1988. — N 54 (3). — Pp. 466–475. — DOI: 10.1037/0022-3514.54.3.466.

References

1. Bityutskaya E. V. Modern approaches to the study of coping with difficult life situations. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14, Psikhologiya*. [Bulletin of Moscow University. Series 14, Psychology]. 2011, iss. 1, pp. 100–111. (In Russian).
2. Wasserman L. I., Iovlev B. V., Isaeva R. E. et al. *Metodika dlya psikhologicheskoy diagnostiki sposobov sovladaniya so stressovymi i problemnymi dlya lichnosti situatsiyami: posobiye dlya vrachey i meditsinskikh psikhologov*. [Methodology for psychological diagnostics of ways of coping with stressful and problematic situations for the individual: a manual for doctors and medical psychologists]. St. Petersburg, Psychoneurological Institute named after V. M. Bekhterev, 2009, 38 p. (In Russian).
3. Vladimirova N. V., Spaniard H. *Shag za shagom. Individualnoye konsultirovaniye vypusnikov detskikh domov i shkol-internatov: monogr.* [Step by step. Individual counseling of graduates of orphanages and boarding schools: monograph]. Moscow, Genesis, 2007, 172 p. (In Russian).
4. Ivanov P. A., Garanyan N. G. Testing the questionnaire of coping strategies (COPE). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological science and education]. 2010, iss. 1, pp. 82–93. (In Russian).
5. Kopkova D. K. The system of social values of adolescent orphans from families and adolescent orphans from specialized social institutions. *Kant*. 2017, iss. 2 (23), pp. 35–38. (In Russian).
6. Kryukova T. L. Psychology of coping behavior: current status, problems and prospects. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. "Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika"*. [Bulletin of Kostroma State University. Series. "Pedagogy. Psychology. Sociokinetics"]. 2008, vol. 14, iss. 4, pp. 147–153. (In Russian).
7. Nikolskaya I. M., Granovskaya R. M. *Psikhologicheskaya zashchita u detey*. [Psychological defensiveness in children]. St. Petersburg, Rech, 2000, 70 p. (In Russian).
8. Polshina M. A. Mechanisms of psychological security in adolescent orphans in different social situations. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Problems of modern pedagogical education]. 2018, iss. 59-4, pp. 444–447. (In Russian).
9. Posypanova O. S., Poznyak O. Yu., Melnikova R. I. Socialization of orphans and children left without parental care (from the experience of educational psychologists of the State Budgetary Institution of the Kaluga Region, Center for Social Development named after V. T. Popov). *Psikhologiya lichnosti v epokhu izmeneniy: sotsializatsiya, tsennosti, otnosheniya: sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Psychology of personality in the era of change: socialization, values, relationships: collection of materials of the International scientific and practical conference]. Kaluga, 2024, pp. 358–368. (In Russian).

10. Posypanova O. S., Vorobyova O. S. On the criteria and boundaries of the concept of “consumer manipulation”. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya*. [Applied Legal Psychology]. 2015, iss. 2, pp. 117–125. (In Russian).
11. Rasskazova E. I., Gordeeva T. O., Osin E. N. Coping strategies in the structure of activity and self-regulation: psychometric characteristics and possibilities of applying the COPE method. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki*. [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]. 2013, vol. 10, iss. 1, pp. 82–118. (In Russian).
12. Semya G. V. Formation of the Russian model of overcoming social orphanhood. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological science and education]. 2016, vol. 21, iss. 1, pp. 67–82. (In Russian).
13. Tereshkina S. V. Socialization of children with disabilities in a center for assistance to family education (from work experience). *Pedagogika segodnya: problemy i resheniya: materialy Mezhdunar. nauch. konf.* [Pedagogy today: problems and solutions: materials of international scientific conference]. 2017, pp. 75–79. (In Russian).
14. Brougham R., Zail C. M., Mendoza C. M., Miller J. R. Stress, Sex Differences, and Coping Strategies Among College. *Students Current Psychology*. 2009, iss. 28 (2), pp. 85–97. DOI: 10.1007/s12144-009-9047-0. (In Russian).
15. Burger C. Humor styles, bullying victimization and psychological school adjustment: Mediation, moderation and person-oriented analyses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022, iss. 19 (18), pp. 11415. DOI: 10.3390/ijerph191811415.
16. Moritz S., Fink J., Miegel F. et al. Obsessive-compulsive disorder is characterized by a lack of adaptive coping rather than an excess of maladaptive coping. *Cognitive Therapy and Research*. 2018, iss. 42 (5), pp. 650–660. DOI: 10.1007/s10608-018-9902-0.
17. Stallman H. M. Health Theory of Coping. *Australian Psychologist*. 2020, iss. 55 (4), pp. 295–306. DOI: doi.org/10.1111/ap.12465.
18. Folkman S., Lazarus R. S. Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988, iss. 54 (3), pp. 466–475. DOI: 10.1037/0022-3514.54.3.466.

Информация об авторах

Семина Елена Викторовна — директор Центра содействия семейному воспитанию имени Попова В. Т.

Посыпанова Ольга Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент, педагог-психолог Центра содействия семейному воспитанию имени Попова В. Т.

Information about the authors

Semina Elena Viktorovna — Director of the Center for Assistance to Family Education named after Popov V. T.

Posypanova Olga Sergeevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Educational Psychologist of the Center for Assistance to Family Education named after Popov V. T.

Статья поступила в редакцию 16.08.2024; одобрена после рецензирования 20.09.2024; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 16.08.2024; approved after reviewing 20.09.2024; accepted for publication 13.01.2025.



Современные социально-психологические исследования

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 104–115.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 1 (73), pp. 104–115.

Научная статья

УДК 316.6-053.6

DOI 10.37724/RSU.2025.73.1.010

Социально-психологическая характеристика ответственности подростков с девиантным поведением

Гераськина Марина Геннадьевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

m.geraskina@rsu-rzn.ru

Аннотация. Характерной чертой социальной ситуации, сложившейся в России на современном этапе, является распространение различного рода девиаций в молодежной и подростковой среде.

Целью исследования являлся социально-психологический анализ ответственности лиц подросткового возраста с девиантным поведением. Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что у подростков с девиантным поведением уровень ответственности низкий; на проявление ответственности девиантных подростков оказывают влияние их индивидуально-личностные (несмелость, несамостоятельность, эмоциональная неустойчивость, отсутствие самодисциплины, невротизация) и социально-психологические (сниженное качество жизни, конфликтность, авторитарность воспитания, непоощрение автономности ребенка в семье) особенности. В процессе исследования были использованы следующие методы и методики: теоретико-методологический анализ научных источников, диагностический метод (тестирование). В качестве диагностических выступили многомерно-функциональная диагностика ответственности (ОТВ-70), тест-опросник Р. Кеттелла для подростков (14 PF), методика оценки качества жизни (З. Ф. Дудченко, в визуализированной модификации Н. П. Фетискина и Т. И. Мироновой), методика детско-родительских отношений подростков (П. В. Трояновская). Полученные данные обрабатывались с помощью методов математической обработки (коэффициента корреляции Спирмена). Исследование было проведено на базе МБУ «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции» и одной из школ города.

Согласно результатам нашего исследования, у современных подростков с девиантным поведением отмечается низкий уровень ответственности, что приводит к более жестоким формам девиаций среди них. Среди факторов, влияющих на проявление ответственности подростков с девиантным поведением, выявлены индивидуально-личностные и социально-психологические особенности подростков.

Необходимым является проведение профилактических мероприятий, а также тех, которые направлены на преодоление девиантных форм поведения среди подростков, на развитие ответственности у данной категории подростков, развитие навыков саморегуляции, самодисциплины, нормализации отношений с родителями в виде социально-педагогической и психологической реабилитации, направленной на исправление и перевоспитание несовершеннолетних, ранее совершивших правонарушения, вовлечение подростков в участие в разнообразных мероприятиях, организацию занятости и обеспечение досуга в свободное от учебы время.

Ключевые слова: подростки, девиантное поведение, ответственность, безответственность, детско-родительские отношения, качество жизни, социально-психологический тренинг, волонтерская деятельность, профилактика, коррекция.

Для цитирования: Гераськина М. Г. Социально-психологическая характеристика ответственности подростков с девиантным поведением // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 104–115. DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.010.

Original article

Social and psychological features of responsibility in adolescents with deviant behavior

Marina Gennadyevna Geraskina

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

m.geraskina@rsu-rzn.ru

Abstract. A characteristic feature of the social situation that has developed in Russia at the present stage is the spread of various kinds of deviations among young people and adolescents.

The aim of the study was a socio-psychological analysis of responsibility in adolescents with deviant behavior. The hypothesis of the study was the assumption that adolescents with deviant behavior have low levels of responsibility; manifestation of responsibility in such adolescents is influenced by their individual-personal (shyness, lack of independence, emotional instability, lack of self-discipline, neuroticism) and socio-psychological (reduced quality of life, conflict, authoritarian upbringing, failure to encourage the child's autonomy in the family) traits. The following methods and techniques were used in the study: theoretical and methodological analysis of sources and a diagnostic method (testing). The diagnostic methods were the multidimensional functional diagnostics of responsibility (OTV-70), R. Cattell's questionnaire test for adolescents (14 PF), the method of assessing life quality (Z. F. Dudchenko, with visualization by N. P. Fetiskin and T. I. Mironova), the method of parent-child relationships for adolescents (P. V. Troyanovskaya). The obtained data were processed using mathematical methods (Spearman's correlation coefficient). The study was conducted in the municipal budgetary institution "Center for Psychological and Pedagogical Rehabilitation and Correction" and in one of the schools in the city.

According to the results of our study, modern teenagers with deviant behavior have a low level of responsibility, which leads to more severe forms of deviations. Among the factors influencing the manifestation of responsibility of teenagers with deviant behavior, individual-personal and socio-psychological characteristics of teenagers are identified.

It is necessary to carry out preventive measures, as well as those aimed at overcoming deviant forms of behavior among adolescents, developing responsibility in this category of adolescents, developing self-regulation skills, self-discipline, normalizing relationships with parents through social, pedagogical and psychological rehabilitation aimed at correcting and re-educating minors who have previously committed offenses, involving adolescents in participation in various events, organizing employment and leisure activities in their out-of-school time.

Keywords: teenagers, deviant behavior, responsibility, irresponsibility, parent-child relationships, life quality, social and psychological training, volunteer activities, prevention, correction.

For citation: Geraskina M. G. Social and psychological features of responsibility in adolescents with deviant behavior // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 1 (73), pp. 104–115. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.010.

Введение. В современной науке сущность и причины отклоняющегося поведения изучаются с точки зрения биологических, антропологических, психологических, социологических (культурных) теорий, а также теорий физических типов и др. Немало внимания уделено этой проблеме в психофизиологии. Биолого-психологические теории отклоняющегося поведения охватывают изучение биологических, физиологических и психологических факторов, приводящих к девиантному поведению. Основная задача этих теорий заключается в выявлении врожденных предпосылок личности, способных стать основой для преступлений. Базой всех теорий физических типов является предположение о том, что определенные физиологические и физические характеристики личности ответственны за ее психосоциальные отклонения от нормы. Все гипотезы этого подхода основываются на одной идее: люди с конкретной физической конституцией имеют тенденцию к социальным нарушениям, которые осуждаются. Таким образом, ответственность личности отсутствует.

Наиболее известными остаются биолого-антропологические концепции «прирожденных преступников» (Ф. Галь, Ч. Ломброзо); теория «конституциональной предрасположенности» (Э. Кречмер, Э. Хуттон), которая исследует связь между преступностью и физическим строением тела; а также их последователи (У. Шелдон, Ш. Глюк, Дж. Кортес, Т. Гиббенс), которые адаптировали «антрополого-конституциональный подход» с учетом новых медицинских данных.

В «эмпирико-индуктивной теории» (М. Шлапп, Э. Смит, И. Ланге, Г. Кранц) анализируется воздействие эндокринных желез на поведение. Завершающей идеей биолого-психологических теорий является «генетическая концепция», рассматривающая влияние хромосомных аномалий, таких как синдром Клайнфельтера. Тем не менее практика показала, что теории физических типов не подтверждаются, а проблема ответственности намного сложнее.

Основное внимание в психологических моделях уделяется иным аспектам. Ключевые положения психологии девиантного поведения представлены в трудах А. Адлера, Л. А. Азаровой, В. С. Афанасьева, А. Бандуры, А. А. Габiani, Я. И. Гилинского, Р. Декарта, И. П. Дубинина, Э. Дюркгейма, А. Г. Здравомыслова, Е. В. Змановской, Ю. А. Клейберга, А. Е. Личко, И. В. Маточкина, В. Д. Менделевич, В. Ф. Пирожкова, Л. А. Ральниковой, Г. Ф. Хохрякова и др.

В классических «психоаналитических теориях» особое внимание уделяется процессу формирования личности, исследованию бессознательного, прохождению психосексуальных стадий и развитию структур личности (Оно, Я, Супер-Я). Психоаналитики полагают, что поведение несовершеннолетних девиантов обусловлено их предыдущим опытом, инстинктивными побуждениями, вытесненными в подсознание. Таким образом, в классическом психоанализе поведение человека и его поступки трактуются как порожденные бессознательными явлениями психики, за которые человек не может нести особую ответственность, поскольку не может контролировать такие проявления.

В рамках бихевиоризма можно выделить «социально-когнитивную» теорию (А. Бандура, Дж. Доллард, И. Миллер и др.) — теорию «девиантного» поведенческого моделирования, теорию ведущих к девиациям эмоциональных проблем (К. Бартол, М. Левин и др.), теорию «девиантных» мыслительных моделей (С. Иохельсон и др.). В бихевиоризме ответственность рассматривается как результат интериоризации внешних социальных норм. В этом контексте совесть выступает как важная интериоризованная составляющая внутренних переменных, но при этом остается строго зависимой от внешних факторов и стимулов. Таким образом, личная ответственность как таковая не имеет значительной ценности для сторонников бихевиоризма. Таким образом, в бихевиоризме ответственность рассматривается в контексте зависимости поведения от внешних факторов и не акцентирует внимание на личных обязательствах и ответственности за собственные действия.

Связь девиантного поведения с феноменом ответственности в современной психологии заключается в том, что личная ответственность за собственное поведение считается основополагающим качеством личности.

Тем не менее каждая из отмеченных теорий в отдельности не в состоянии полноценно объяснить причины возникновения и существования девиантного поведения среди подростков. Это связано с чрезмерным акцентом на биологических и психологических аспектах социальных процессов и явлений.

В конце XX века наблюдался рост популярности социально-культурного направления, применяющего комплексный подход к анализу причин девиантного поведения молодежи и его связи с феноменом ответственности. В рамках этого подхода существует теория Р. Мертона, концепция «социального неравенства» (разработана Р. Клоуардом, Л. Оулином, Л. Филипсом, Г. Фотей и др.), согласно которой причинами девиантного поведения является разрыв между культурными целями общества и социально одобряемыми средствами их достижения; теория «социопатической личности» (представлена Х. М. Клеклеем, Х. К. Гоулом и др.), согласно которой люди-социопаты обладают уникальной структурой личности, предрасполагающей их к асоциальному поведению. С точки зрения современных теорий (теории социального неравенства — Л. Оулин, Г. Фотей и др., социального научения — Л. Мелей, А. Эйчхорн и др., субкультуры — А. Коэн и др.) индивиды становятся девиантами из-за сбоя в процессе социализации в своей группе, что в свою очередь влияет на их внутреннюю структуру. Когда социализация проходит успешно, человек сначала приспосабливается к культурным нормам, затем начинает воспринимать их как свои эмоциональные потребности. Одобряемые обществом нормы и ценности становятся необходимостью, а культурные запреты интегрируются в его сознание. В результате он автоматически действует в соответствии с этими нормами, что приводит к тому, что ошибки, отклоняющиеся от нормального поведения, становятся редкими. Однако наличие большого количества конфликтующих норм в повседневной жизни и неопределенности в выборе могут привести к явлению, которое Э. Дюркгейм охарактеризовал как аномия, то есть состояние отсутствия четких норм. Э. Дюркгейм считал аномией состоянием, при котором у индивида отсутствует стабильное чувство принадлежности и надежности в выборе нормативного поведения. Роберт К. Мертон уточнил эту концепцию, указав на разрыв между культурными целями общества и легальными средствами их достижения как основную причину девиации.

Таким образом, представленные концепции, объясняющие детерминацию девиантного поведения, подчеркивают тесную связь между биологическими, психологическими и социальными факторами, влияющими на девиантное поведение молодежи.

Несмотря на большое количество работ по изучению ответственности, вопрос о том, как формируется это качество у подростков с девиантным поведением, от чего оно зависит, остается недостаточно изученным. Однако именно ответственность позволяет подростку легко справляться с требованиями окружающей действительности, согласовывать их с собственными желаниями и уменьшать влияние внешних регуляторов активности. Это особенно важно в настоящее время, когда существуют особые условия, приводящие к устойчивым девиациям в поведении подростков.

Понятие «ответственность» имеет долгую историю, и его значение претерпело изменения на протяжении времени. В начале истории человечества ответственность ассоциировалась с выполнением обязанностей и долгом, предполагая необходимость отчетности, то есть представляется как нечто внешнее к индивиду. Однако связь ответственности и соответствия или несоответствия человека и его поведения («девиантного», «неблагонадежного» и т. п.) нормам четко создалась.

В большинстве философских школ и учениях (Дж. Ст. Милль, Дж. Локк, Ж.-П. Сартр) понятие ответственности является центральным. Оно рассматривается в трудах Аристотеля (термин «ответственность» он определяет как «эвдони», «счастье» — то, что присуще только человеку), Антифона (в его понимании существовали два вида ответственности: личная, как внутреннее переживание человека, и перед обществом и его требованиями и законами), И. Канта (для него ответственность — соблюдение норм и следование общим принципам, но неосознанное приписывание результатов поступка себе), Ф. Ницше (одним из первых писал о личной ответственности человека). Позже это понятие стало предметом исследований в различных науках: социологии, праве, психологии, педагогике и др.

В зарубежной психологии исследования велись в разных направлениях: этическом (Ж. Пиаже, Л. Колберг, К. Хелкман), причинности (Ф. Хайдер), в контексте изучения локуса контроля (Дж. Б. Роттер), в рамках теории атрибуции (Д. Макклелланд, Дж. У. Аткинсон, Р. А. Кларк) и др.

В психоанализе З. Фрейд уделял много внимания проблемам ответственности, рассматривая ее как неотъемлемую компоненту «совести», детерминированную социальным страхом. Г. Салливан в своей интерперсональной теории психиатрии рассматривал ответственность не только как социальный страх, но и как перспективу, которую можно сознательно выбрать или не выбрать. В теории Г. Салливана ответственность и девиантное поведение связаны с дефицитом эмоционального контакта и теплого обращения матери с ребенком в первые годы жизни.

К. Хорни одна из первых начала рассматривать ответственность как обязательное условие личностного роста. В ее теории ответственность и девиантное поведение связаны через концепцию невротической личности. Согласно Хорни, невротик перекладывает вину за все, что с ним происходит, на других людей, чтобы не признавать свою ответственность за происходящее. Чувство оскорбления становится для него всеобъемлющей защитой от того, чтобы смотреть в лицо собственным проблемам и нести за них ответственность. Виды отклоняющегося поведения в теории К. Хорни выступают как формы компенсации внутриличностной тревожности. Основным условием для возникновения и закрепления невротического поведения является базальная тревожность, которая формируется в раннем детстве как результат недостатка в родительском внимании.

В экзистенциально-гуманистической психологии Э. Фромм высказал предположение о том, что свобода и ответственность — следствия самопознания и способности человека к предвидению. Он воспринимал ответственность не только как аспект саморегуляции, но и как элемент межличностных взаимодействий. Э. Фромм описывал человеческую ответственность перед своим существованием как добродетель, в то время как безответственность он считал пороком. Целью человеческой жизни, по Фромму, является раскрытие всех своих сил в соответствии с законами своей природы. Девиантное поведение в теории Фромма — неспособность адекватно (без ущерба для своей индивидуальности, без разрушения мира, без проявления садизма) преодолеть ценностные противоречия. Ученый объяснял, что люди сталкиваются с противоречием между жизнью и смертью, борясь за достижение своих целей в ограниченное время, ощущая одиночество и одновременно зависимость от других людей. По мнению Фромма, разрушительность в общественных отношениях возникает, когда человек не может удовлетворить свои потребности, что приводит к искаженным желаниям и стремлениям.

В экзистенциальной философии впервые появляется идея о том, что человек несет личную ответственность за свою жизнь. Представление о том, что каждый человек владеет своим существованием и всегда стоит перед выбором, пронизывает произведения таких авторов, как С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер и др.

В биологизаторских подходах, как мы отмечали, ответственность рассматривается в контексте биологического детерминизма — представления о том, что жизнь человека и общества в целом полностью определяется биологическими факторами (Э. Уилсон, Ч. Ломброзо и др).

Современные психологи рассматривают ответственность с точки зрения психолого-педагогического, социально-психологического, личностного, ролевого подхода и др. (С. Ф. Анисимов, Л. И. Анцыферова, Л. И. Божович, З. П. Борисова, Б. А. Горбачева, Е. Е. Данилова, К. А. Климова, Г. А. Маджаров, М. А. Осташева, В. М. Пискун, В. П. Прядин, Л. С. Славина и др.). Ответственность с точки зрения данных подходов понимается как морально-волевое свойство личности, которое представляет собой единство инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регулятивных) и мотивационно-смысловых (мотивационных, когнитивных, продуктивных) характеристик. Специфика ответственности подростков с девиантным поведением заключается в доминировании предметной продуктивности и экстернальной регуляции, затрудняющих развитие и реализацию ответственного поведения. Таким образом, ответственность рассматривается как основополагающее качество личности, а девиация — как отклонение от принятых в социальной среде, ближайшем окружении, коллективе социально-нравственных норм и культурных ценностей.

Подход к исследованию ответственности в контексте жизнедеятельности личности представлен в трудах Ш. Бюлер, С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульхановой-Славской, К. Муздыбаева. Это направление исследований рассматривает ответственность как способность человека следовать общепринятым социальным нормам и выполнять свои ролевые обязанности, а также готовность отвечать за свои действия. В случае, когда человек придерживается неприемлемых ценностей, его поведение может быть отклоняющимся и неотвеченным.

Связь ответственности как системного свойства личности с девиантным поведением у подростков разного пола представлена в публикациях Н. А. Фоминой и О. В. Теняевой (Фомина, Теняева, 2010). С их точки зрения, ответственность подростков с девиантным поведением имеет гендерную специфику. Ответственность девочек характеризуется эргичностью, осмысленностью, продуктивностью в предметной сфере при экстернальной регуляции и множестве операциональных трудностей, в то время как ответственность мальчиков — азэргичностью этого свойства при тех же продуктивности и экстернальности. Кроме того, у девочек более высокие показатели социоцентрической мотивации и интернальной регуляции этого свойства. Для мальчиков с девиантным поведением характерен отказ выполнять порученные им ответственные дела, отсутствие стремления брать на себя ответственность за их выполнение.

Связь морального сознания с нравственным поведением человека описывается в исследованиях Л. И. Анцыферовой (Анцыферова, 1999). Нравственность понимается как основание, системообразующее качество всей сферы индивидуальных потребностей и поступков субъекта. Анцыферова исследует причины того, почему человек, обладающий развитым моральным сознанием и знанием о моральных нормах, не всегда действует соответственно этим нормам. Переход от морального сознания к действию происходит поэтапно и включает в себя деонтические суждения, принятие решений, взятие на себя ответственности за свои действия, толкование моральной ситуации, специальные навыки и самоконтроль (или силу воли). Чем выше уровень развития морали, тем больше мы сознательно согласны с нашими действиями. Одной из причин, которая мешает нам совершать моральные поступки, является квазиобязательство.

В современной психологии акцент все чаще ставится на значимость личной ответственности в жизни человека. Индивид рассматривается как источник событий, которые происходят в его жизни. В российской психологии этот вопрос освещали С. Л. Рубинштейн и К. А. Абульханова. Для того чтобы достичь высшего уровня ответственности, важно сделать ее внутренней детерминантой. Это необходимо для гармоничного сочетания ответственности с инициативой, так как эти две категории взаимосвязаны.

В подростковом возрасте личные характеристики находятся в стадии формирования и еще не являются стабильными. Подростки осваивают жизненный опыт, развивают независимость, несмотря на влияние внешних факторов, а также учатся принимать себя, формируя свою идентичность и ответственность. К двенадцати годам дети достигают уровня субъективной ответственности, однако социальная ответственность еще не проявляется у подростков в достаточной мере.

У подростков с девиантным поведением наблюдаются специфические черты ответственности. Специфика заключается в доминировании предметной продуктивности и экстернальной регуляции, которые затрудняют развитие и реализацию ответственного поведения. Подростки с девиантным поведением проявляют ответственность, стремясь получить признание внутри референтной группы, принимая участие в групповой деятельности. Однако они, как правило, берут на себя ответственность за свои действия или соглашаются выполнять ответственные поручения только при благоприятных для них обстоятельствах, часто полагаются на случай или везение, в неудачах обвиняют других людей.

В. П. Прядеин, исследуя ответственность в разных возрастных категориях, выделяет несколько ее составляющих:

- динамический компонент, который охватывает как активное, так и пассивное поведение (эргичность и аэргичность);
- эмоциональный компонент, который ассоциируется с положительными или отрицательными эмоциями, возникающими при выполнении ответственных заданий (стеничность и астеничность);
- регуляторный аспект, касающийся готовности принимать на себя ответственность (интернальность и экстернальность);
- мотивационный аспект, охватывающий важную социальную или личную мотивацию (социоцентричность и эгоцентризм);
- когнитивный аспект, отражающий уровень осознания ответственности — глубокое или поверхностное понимание (осмысленность и осведомленность);
- результативный аспект, связанный с добросовестным исполнением коллективных обязанностей (предметность и субъектность).

В. П. Прядеин выделил, что среди всех возрастных категорий подростки менее остальных склонны принимать на себя ответственность. Осознание этой ответственности начинает формироваться у них с момента достижения определенных личных результатов, но если они испытывают положительные эмоции, то стремятся к достижению значимых для общества целей, в противном случае — девиантных (Прядеин, 2001).

Е. Е. Данилова, Л. А. Бегунова, А. Г. Лисичкина, Д. А. Андреева считают, что проявление ответственности определяется направленностью мотивационной сферы субъекта, то есть готовностью принимать на себя обязательства по отношению к себе, другим людям или миру вокруг. Становление ответственности связано с уровнем зрелости сознания ребенка (Данилова, Бегунова, Лисичкина, Андреева, 2024).

Девиантное поведение и готовность принимать на себя обязательства по отношению к себе, другим людям или миру вокруг связаны через нарушение социальных норм и правил. Девиантное поведение свидетельствует о конфликте интересов человека и общепринятых норм. Иначе говоря, человеку приходится выбирать между ожиданиями общества и своим мнением, и в итоге он выбирает себя. Девиантное поведение может указывать на неготовность или неспособность принимать на себя обязательства в соответствии с социальными нормами и ожиданиями окружающих.

Таким образом, для современной психологии исследование личной ответственности остается актуальным. Отсутствие принятия личной ответственности связано с девиантным поведением. Подростки с такими формами поведения не стремятся к ответственному поведению, не доводят начатое дело до конца, не обязательны, отвлекаются на посторонние дела, отступают перед трудностями. Это может быть связано с бесконтрольностью со стороны взрослых с раннего возраста, отсутствием навыка целеполагания и осознания необходимости ответственного выполнения запланированного дела. Также для подростков с девиантным поведением характерна установка отрицания ответственности, когда они считают себя объектом чьего-то воздействия или жертвой обстоятельств: «меня спровоцировали», «у меня не было другого выхода». При помощи этой установки подросток снимает с себя ответственность за проступок.

Повышение уровня ответственности подростков с девиантным поведением связано с осознанием необходимости и важности ответственного поведения человека в любых жизненных ситуациях, усилением мотивации к ее проявлению и активной, внутренней саморегуляции.

Целью исследования являлся социально-психологический анализ ответственности лиц подросткового возраста с девиантным поведением.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что у подростков с девиантным поведением уровень ответственности низкий; на проявление ответственности девиантных подростков оказывают влияние их индивидуально-личностные (несмелость, несамостоятельность,

эмоциональная неустойчивость, отсутствие самодисциплины, невротизация) и социально-психологические (сниженное качество жизни, конфликтность, авторитарность воспитания, непоощрение автономности ребенка в семье) особенности.

Методы и методики исследования. В процессе исследования были использованы следующие методы и методики: теоретико-методологический анализ научных источников и диагностические методы (тестирования). В качестве диагностических выступили многомерно-функциональная диагностика ответственности (ОТВ-70), тест-опросник Р. Кеттелла для подростков (14 PF), методика оценки качества жизни (З. Ф. Дудченко, в визуализированной модификации Н. П. Фетискина и Т. И. Мироновой), методика детско-родительских отношений подростков (П. В. Трояновская). Полученные данные обрабатывались с помощью методов математической обработки (коэффициента корреляции Спирмена).

Результаты исследования. Социально-психологическое исследование ответственности подростков с девиантным поведением было проведено на базе МБУ «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции» (30 человек мужского и женского пола в возрасте 13–15 лет) и подростков без девиантного поведения на базе одной из школ города (30 человек мужского и женского пола в возрасте 13–15 лет).

Для доказательства предположения о том, у подростков с девиантным поведением уровень ответственности низкий, с двумя группами испытуемых было проведено исследование с помощью опросника многомерно-функциональной диагностики ответственности. В процессе проведения исследования было обнаружено, что у 15 % подростков с девиантным поведением из различных групп присутствует черта ответственности, которая проявляется независимо от обстоятельств, а у 31 % ответственность зависит от ситуации, для 54 % характерна безответственность, которая проявляется в нежелании участвовать в важных процессах и принимать сложные решения, перекладывании ответственности на других, отсутствии желания отвечать за свои слова и поступки, заявлениях о неприемлемых намерениях, которые на самом деле не собираются осуществляться; попытках добиться того, чтобы желаемое решение или мнение было высказано и принято большинством людей, например, на собраниях или голосованиях; стремлении избежать ответственности, оправдывая свое поведение или высказывания давлением обстоятельств или своей неспособностью; скрытии своих целей и планов, чтобы не подвергнуться критике не только за свои действия, но и за свои мысли.

Для 46 % подростков без проявлений девиантного поведения свойственно проявление ответственности как черты личности, для 31 % свойственно проявление ситуативной ответственности и для 23 % характерно проявление безответственности. Таким образом, большинство подростков (46 %) без проявлений девиантного поведения способны нести ответственность за свои поступки и их последствия, 31 % подростков способны взять на себя ответственность только в определенных обстоятельствах (когда она минимальна, может быть выгодной, при чувстве страха) и 23 % подростков не способны брать ответственность за себя ни при каких обстоятельствах.

Для доказательства предположения о том, на проявление ответственности девиантных подростков оказывают влияние их индивидуально-личностные и социально-психологические особенности, с группой девиантных подростков было проведено исследование с помощью методики Р. Кеттелла, методики оценки качества жизни, методики детско-родительских отношений подростков. Были выявлены факторы, оказывающие влияние на развитие ответственности подростков с девиантным поведением, а также корреляционные связи.

По методике Р. Кеттелла для подростков с девиантным поведением нами было выявлено, что для девиантных подростков характерны высокий уровень общительности, средний уровень смелости (нерешительны, избегающие ответственности и риска), высокий уровень невротизации (внутренне сдержанны, интроспективны, в общем деле не очень эффективны, так как очень привередливы, в своих оценках очень холодные, высокий уровень самостоятельности (предпочитают собственное мнение, независимы во взглядах, стремятся к самостоятельным решениям и действиям), низкий уровень самодисциплины (внутренне конфликтны, с низким самоконтролем, недисциплинированы, не соблюдают правила, спонтанны в поведении, подчинены своим страстям), низкий уровень эмоциональной чувствительности (реалисты, надеются на себя, берут на себя ответственность, суровые, жесткие, самостоятельные, нечувствительные к своему физическому состоянию, скептики).

Методика оценки качества жизни (З. Ф. Дудченко, в визуализированной модификации Н. П. Фетискина и Т. И. Мироновой) направлена на изучение удовлетворенности человека различными сферами жизнедеятельности. Данная методика включает в себя 15 шкал (материальный достаток, жилищные условия, район проживания, семья, питание, сексуальная жизнь, отдых, по-

ложение в обществе, работа, духовные потребности, социальная поддержка, здоровье родственников, состояние своего здоровья, душевный покой, в целом жизнь и интегральный показатель качества жизни). Опросник состоит из 25 вопросов. Подсчитывается средний балл всех параметров качества жизни, после чего выявляется уровень качества жизни в целом.

По методике «Оценка качества жизни» для подростков с девиантным поведением автором были получены следующие результаты:

- 12 % подростков оценивают качество своей жизни как очень низкое;
- 28 % подростков оценивают качество своей жизни как низкое;
- 42 % подростков оценивают качество своей жизни как среднее;
- 18 % подростков оценивают качество своей жизни как высокое.

Для большинства подростков с девиантным поведением характерен низкий и средний уровень качества жизни, что свидетельствует о низком или среднем качестве питания, отсутствии комфортного жилья, душевного покоя, социальной поддержки и т. п.

Методика «Детско-родительские отношения подростков» П. Трояновской (ДРОП) направлена на то, чтобы выяснить полную картину детско-родительских отношений с точки зрения подростков. Она включает в себя 19 шкал и 116 утверждений. Подросткам необходимо оценить, насколько поведение их родителей соответствует приведенным описаниям по пятибалльной шкале. Особенности детско-родительских отношений в семьях подростков с девиантным поведением представлены в таблице.

Таблица

Типы детско-родительских отношений в семьях подростков с девиантным поведением

Родительское отношение (шкалы опросника)	Уровни детско-родительских отношений, %		
	Высокий	Средний	Низкий
Принятие	35	42	23
Эмпатия	41	38	21
Эмоциональная дистанция	28	53	18
Сотрудничество	24	42	34
Принятие решений	46	33	21
Конфликтность	52	43	5
Поощрение автономности	33	46	21
Требовательность	47	30	23
Мониторинг	22	33	45
Контроль	28	42	30
Авторитарность	37	51	12
Особенности поощрений	21	37	42
Особенности наказаний	42	37	21
Непоследовательность	38	35	27
Неуверенность	26	56	18
Удовлетворение потребностей	43	32	25
Неадекватность образа ребенка	39	51	10
Общая удовлетворенность отношениями	36	49	15
Ценностная ориентация	41	43	16

В ходе корреляционного анализа автором были получены результаты (значимые корреляционные связи), согласно которым на проявление ответственности девиантными подростками оказывают влияние разные особенности.

1. Индивидуально-личностные:

– несмелость (–0,54) — выражается в том, что девиантные подростки не стремятся к ответственному поведению, особенно при выполнении серьезных поручений или заданий, когда уверены в отсутствии контроля, не склонны доводить начатое дело до конца, не обязательны, отвлекаются на посторонние дела, отступают перед трудностями;

– несамостоятельность (0,54) — развитие самостоятельности, целеустремленности, умения ставить значимые для себя достижимые цели и реализовывать их постепенно, пошагово спо-

способствует повышению уровня ответственности; развитие самостоятельности помогает снижать необязательность и склонность уклоняться от порученных дел, а также развивать стремление проявлять ответственность;

– эмоциональная неустойчивость (0,59) — подростки с девиантным поведением, как правило, берут на себя ответственность за свои действия или соглашаются выполнять ответственные поручения только при благоприятных для них обстоятельствах, часто полагаются на случай или везение, в неудачах обвиняют других людей; эмоциональная сфера девиантных подростков отличается неустойчивостью, повышенной силой эмоционального выражения и недостаточно развитыми навыками саморегуляции эмоциональных состояний; развитие ответственности связано с гармонизацией эмоциональной сферы за счет снижения количества астенических эмоций при ее реализации;

– отсутствие самодисциплины (–0,52) — не стремятся к ответственному поведению, особенно при выполнении серьезных поручений или заданий, когда уверены в отсутствии контроля; также такие подростки не склонны доводить начатое дело до конца, не обязательны, отвлекаются на посторонние дела, отступают перед трудностями; для повышения ответственности рекомендуется усиливать понимание важности ответственного поведения, формировать активную, интернальную саморегуляцию и уменьшать астенические эмоции при ее реализации;

– невротизация (–0,50) — невротизация и ответственность у девиантных подростков связаны через инфантильность; для таких подростков характерен низкий уровень ответственности, контроля за своим поведением и организации хозяйственно-бытовой сферы жизни; высокому уровню невротизации соответствуют легкомыслие, упрямство в межличностных взаимодействиях и холодное отношение к людям;

2. Социально-психологические:

– конфликтность (–0,48) — длительное пребывание в конфликтной семье может сформировать у подростка конфликтность, агрессивность и озлобленность как черты характера, а дефицит внимания к ребенку в конфликтной семье может привести к агрессивному и асоциальному поведению как способу компенсации недостатка признания и любви со стороны взрослых; это проявляется в злобности, агрессивности, мрачности, замкнутости, а также в формировании вредных привычек и совершении противоправных действий;

– авторитарность (полнота и непререкаемость власти родителя) (–0,59) — при авторитарном стиле воспитания, с жестким контролем и ограничением самостоятельности ребенка, у него может формироваться механизм внешнего контроля, основанный на чувстве вины или страхе перед наказанием; как только угроза извне исчезнет, поведение ребенка может стать антиобщественным;

– непоощрение автономности ребенка (0,68) — чем выше уровень личностной автономии, тем в большей степени подростки выражают готовность принять ответственность за нарушение моральной нормы;

– качество жизни (0,66) — чем выше качество жизни, тем выше уровень ответственности девиантных подростков и наоборот; благодаря наличию ответственности личность способна своими силами организовать свою жизнь в соответствии со своими ценностями и целями, кроме того, это дает ощущение контроля над собственной жизнью; повышение уровня ответственности связано с осознанием необходимости и важности ответственного поведения в любых жизненных ситуациях, усилением мотивации к ее проявлению и активной, внутренней саморегуляции.

Результаты представленного корреляционного анализа подтверждают нашу гипотезу о влиянии на проявления ответственности девиантных подростков их индивидуально-личностных и социально-психологических особенностей.

С учетом представленных результатов исследования были выделены профилактические и коррекционные мероприятия по работе с девиантными подростками, направленные на формирование у них ответственности, развитие навыков саморегуляции, самодисциплины, нормализации отношений с родителями.

Профилактические меры охватывают следующие аспекты: ликвидацию источников негативного воздействия, а также причин и условий, способствующих противоправным действиям подростка; защиту прав и интересов ребенка; социально-педагогическую и психологическую реабилитацию, направленную на исправление и перевоспитание несовершеннолетних, ранее совершивших правонарушения, или на изменение их криминальной ориентации; вовлечение подростка в участие в разнообразных социально значимых мероприятиях, обеспечение досуга свободного от учебы время.

В качестве психокоррекционных мероприятий могут быть эффективно задействованы следующие методы:

- ролевые игры, которые наглядно демонстрируют учащимся важность таких качеств, как толерантность, стрессоустойчивость и ненасильственное разрешение конфликтов для успешной реализации поставленных целей;

- кейс-стади, предполагающие представление учащимся проективной ситуации, в рамках которой необходимо разработать жизненный план с учетом определенных условий (задачи подбираются таким образом, чтобы для достижения намеченных целей логичным и необходимым условием являлось включение чувства ответственности в сферу планируемой деятельности);

- коллективные творческие дела, например дискуссия на тему «Черное и белое: какой путь выбрать?», способствующая развитию у участников критического мышления, способности к анализу и принятию взвешенных решений;

- в ходе социально-психологических тренингов целеполагания («Мой жизненный план» и др.) подростки выполняют последовательные задания, в каждом из которых есть выбор способа достижения цели — девиантный или морально-волевой;

- освоение конструктивных приемов поведения в конфликтных ситуациях (групповая работа, ролевые игры, обсуждение стратегий поведения в конфликте, разбор примеров), когда подростков обучают адекватным способам эффективного разрешения конфликтов;

- индивидуальные и групповые консультации (с их помощью оценивают деятельность подростка, изменения в преодолении психологических проблем, а также оказывают поддержку в налаживании общения и взаимопонимания со сверстниками и взрослыми); в ходе выполнения упражнений на саморегуляцию, рефлексии, взаимодействие, релаксацию подростки учатся самостоятельно принимать решения, осуществлять выбор, совершать поступки;

- просветительская деятельность с родителями (на родительских собраниях предоставляют теоретическую информацию о способах формирования ответственности, обсуждают и разбирают конкретные случаи нарушения дисциплины детьми) и др.

Для решения проблем невротизации и возбудимости у девиантных подростков можно использовать такие методы, как психотерапию (направлена на осознание ребенком особенностей своего характера, а также обучение поведенческим приемам саморегуляции); психокоррекцию (цель — нормализовать эмоциональное состояние подростка); фармакотерапию, соблюдение режима дня (это стабилизирует неуравновешенную нервную систему); посильные занятия спортом (выполнение простых физических упражнений способствует быстрому снятию психологического напряжения); поддержку и понимание со стороны родителей (это поможет сформировать доверие между взрослыми и детьми, повысить их самооценку, добиться успехов в учебе и сформировать корректные нравственные ценности).

Для снижения конфликтности в семьях девиантных подростков можно предпринять следующие шаги: провести семейно-групповые конференции (это встречи членов семьи при присутствии посторонних, например, соседей, родственников или специалистов социальных служб. Задача таких встреч — разрешить возникшую проблему. Это поможет работать с семьей и выявлять неиспользованные резервы семейного воспитания); организовать консультации специалистов (можно пригласить психологов, педагогов, медицинских работников для родителей); использовать разнообразные формы проведения родительских собраний (например, лекции, конференции, ролевые игры, практикумы) и др.

Выводы и перспективы исследований. Отклоняющееся поведение подростков является явлением, требующим коррекции и вмешательства специалистов. Существует множество методов по преодолению и коррекции отклонений в поведении подростков. Работа с девиантным поведением осуществляется как специализированными учреждениями, правоохранительными органами, школой, так и другими учреждениями, направленными на воспитание подростков.

В ходе эмпирического исследования была доказана гипотеза о том, что у подростков с девиантным поведением уровень ответственности низкий; на проявление ответственности девиантных подростков оказывают влияние их индивидуально-личностные (несмелость, несамостоятельность, эмоциональная неустойчивость, отсутствие самодисциплины, невротизация) и социально-психологические особенности (сниженное качество жизни, конфликтность, авторитарность воспитания, непоощрение автономности ребенка в семье).

При организации психосоциальной работы с девиантными подростками в качестве перспективных задач можно выделить следующие:

- повышение уровня осмысленности ответственности, для чего следует использовать активные формы и методы обучения (проблемные ситуации, обсуждения, дискуссии);
- развитие самостоятельности и целеустремленности (важно помогать подросткам ставить значимые для себя достижимые цели и реализовывать их постепенно, пошагово);
- снижение необязательности и склонности уклоняться от порученных дел (для этого оценка результата должна сопровождаться анализом затраченных усилий, реализованных возможностей подростка, а также поощрением за выполнение дела);
- формирование навыков и моделей ответственного поведения (эффективной может быть организация игр, которые позволяют попробовать вести себя ответственно в искусственно созданной обстановке);
- стимулирование правильных жизненных ориентиров и установок (также нужно повышать общую психологическую грамотность подростков);
- просветительская работа с родителями (на родительских собраниях нужно предоставлять теоретическую информацию о способах формирования ответственности, обсуждать и разбирать конкретные случаи нарушения дисциплины детьми и роль чрезмерной авторитарности в развитии девиаций).

В качестве перспективы возможно наметить следующее: провести сравнительный анализ ответственности у подростков с разными типами девиаций, а также рассмотреть, как школа и общение со сверстниками влияют на формирование ответственности.

Список источников

1. Азарова Л. А., Сятковский В. А. Психология девиантного поведения : учеб.-метод. комплекс. — 4-е изд. — Мн. : Беларус. гос. ун-т, 2009. — 164 с.
2. Анцыферова Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20, № 3. — С. 5–17.
3. Беличева С. А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей «группы риска» : пособие для социальных педагогов и работников. — 2-е изд. — М. : Социальное здоровье России, 2006. — 338 с.
4. Гишинский Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». — 3-е изд., — СПб. : Пресс, 2021. — 602 с.
5. Данилова Е. Е., Бегунова Л. А., Лисичкина А. Г., Андреева Д. А. Методика «Ответственность у подростков»: разработка и описание // Психолого-педагогические исследования. — 2024. — Т. 16, № 3. — С. 69–84.
6. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие. — 6-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2018. — 288 с.
7. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учеб. и практ. — 5-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2024. — 287 с.
8. Литвак Р. А. Социально-педагогическая деятельность в социальной работе // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 4. — С. 118–120.
9. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения : учеб. пособие. — М. : Городец, 2016. — 385 с.
10. Муздыбаев К. Психология ответственности / под ред. В. Е. Семенова. — М. : Либриком, 2017. — 248 с.
11. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учеб. — М. : Юрайт, 2024. — 411 с.
12. Прядеин В. П. Ответственность как системное качество личности : учеб. пособие. — 2-е изд. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2001. — 209 с.
13. Ральникова Л. А. Девиантное поведение несовершеннолетних: причины и проявления // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2015. — № 3. — С. 34–41. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/deviantnoe-povedenie-nesovershennoletnih-prichiny-i-proyavleniya> (дата обращения: 08.12.2024).
14. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир : учеб. пособие. — 2-е. — СПб. : Питер, 2003. — 508 с.
15. Сухов А. Н. Социально-психологические технологии работы с различными группами населения : учеб. пособие. — 1-е изд. — М. : Юнити-Дана, 2019. — 271 с.
16. Фомина Н. А., Теняева О. В. Гендерные различия психологической структуры ответственности подростков с девиантным поведением // Вестник РУДН. — 2010. — № 3. — С. 10–15.
17. Хомич А. В. Психология девиантного поведения : учеб. пособие. — 6-е изд. — Ростов н/Д : Южно-Рос. гуманит. ин-т, 2006. — 140 с.

References

1. Azarova L. A., Syatkovsky V. A. *Psikhologiya deviantnogo povedeniya: ucheb.-metod. kompleks*. [Psychology of deviant behavior: a learning kit]. Minsk, Belarusian State University Publ., 2009, 164 c. (In Russian).
2. Antsyferova L. I. The connection between moral consciousness and moral behavior of a person (based on the research of Lawrence Kohlberg and his school). *Psikhologicheskiy zhurnal*. [Psychology Journal]. 1999, vol. 20, iss. 3, pp. 5–17. (In Russian).
3. Belicheva S. A. *Sotsialno-pedagogicheskaya podderzhka detey i semey "gruppy riska": posobiye dlya sotsialnykh pedagogov i rabotnikov*. [Social and pedagogical support for children and families at risk: a manual for social educators and workers]. Moscow, Sotsialnoye zdorovye Rossii Publ., 2006, 338 p. (In Russian).
4. Gilinsky Ya. I. *Deviantologiya: sotsiologiya prestupnosti, narkotizma, prostitutsii, samoubiystv i drugikh "otkloneniy"*. [Deviantology: sociology of crime, drug addiction, prostitution, suicide and other "deviations"]. St. Petersburg, Press, 2021, 602 p. (In Russian).
5. Danilova E. E., Begunova L. A., Lisichkina A. G., Andreeva D. A. The "Responsibility in Adolescents" methodology: design and description. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya*. [Psychological and Pedagogical Research]. 2024, vol. 16, iss. 3, pp. 69–84. (In Russian).
6. Zmanovskaya E. V. *Deviantologiya (Psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya): ucheb. posobiye*. [Deviantology (psychology of deviant behavior): textbook]. Moscow, Academiya, 2018, 288 p. (In Russian).
7. Kleiberg Yu. A. *Psikhologiya deviantnogo povedeniya: ucheb. i prakt.* [Psychology of deviant behavior: textbook and practice guide]. Moscow, Yurait, 2024, 287 p. (In Russian).
8. Litvak R. A. Social and pedagogical activity in social work. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. [Pedagogical education in Russia]. 2017, iss. 4, pp. 118–120. (In Russian).
9. Mendelevich V. D. *Psikhologiya deviantnogo povedeniya: ucheb. posobiye*. [Psychology of deviant behavior: textbook]. Moscow, Gorodets, 2016, 385 p. (In Russian).
10. Muzdybaev K. *Psikhologiya otvetstvennosti. Pod red. V. Ye. Semenova*. [Psychology of responsibility. Ed. by V. E. Semenov]. Moscow, Librikom, 2017, 248 p. (In Russian).
11. Obukhova L. F. *Vozrastnaya psikhologiya: ucheb.* [Developmental psychology: textbook]. Moscow, Yurait, 2024, 411 p. (In Russian).
12. Pryadein V. P. *Otvetstvennost kak sistemnoye kachestvo lichnosti: ucheb. posobiye*. [Responsibility as a systemic quality of personality: teaching guide]. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2001, 209 p. (In Russian).
13. Ralnikova L. A. Deviant behavior of minors: causes and manifestations. *Severo-Kavkazskiy psikhologicheskiy vestnik*. [North Caucasian psychological bulletin]. 2015, iss. 3, pp. 34–41. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/deviantnoe-povedenie-nesovershennoletnih-prichiny-i-proyavleniya> (accessed: 08.12.2024). (In Russian).
14. Rubinstein S. L. *Bytiye i soznaniye. Chelovek i mir: uchebnoye posobiye*. [Being and consciousness. Man and the world: teaching guide]. St Petersburg, Piter, 2003, 508 p. (In Russian).
15. Sukhov A. N. *Sotsialno-psikhologicheskiye tekhnologii raboty s razlichnymi gruppami naseleniya: ucheb. posobiye*. [Social and psychological techniques of working with different population groups: teaching guide]. Moscow, Unity-Dana, 2019, 271 p. (In Russian).
16. Fomina N. A., Tenyaeva O. V. Gender differences of the psychological structure of responsibility in adolescents with deviant behavior. *Vestnik RUDN*. [Bulletin of RUDN]. 2010, iss. 3, pp. 10–15. (In Russian).
17. Khomich A. V. *Psikhologiya deviantnogo povedeniya: ucheb. posobiye*. [Psychology of deviant behavior: textbook]. Rostov-on-Don, South-Russian Humanitarian Institute Publ., 2006, 140 p. (In Russian).

Информация об авторе

Гераськина Марина Геннадьевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Geraskina Marina Gennadyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Work of the Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 16.08.2024; одобрена после рецензирования 20.09.2024; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 16.08.2024; approved after reviewing 20.09.2024; accepted for publication 13.01.2025.

Научная статья

УДК 316.6-053.6

DOI 10.37724/RSU.2025.73.1.011

Особенности самоотношения подростков, склонных к зависимости от социальных сетей

Голубь Оксана Викторовна

Волгоградский государственный университет

Волгоградский государственный медицинский университет

Волгоград, Россия

golub@volsu.ru

Тимофеева Татьяна Сергеевна

Волгоградский государственный университет

Волгоградский государственный медицинский университет

Волгоград, Россия

timofeeva@volsu.ru

Байкалова Дарья Петровна

Гимназия Святителя Василия Великого

г. Одинцово, Московская область, Россия

darya.baykal@yandex.ru

Аннотация. Интернет, в частности социальные сети, уже давно стал неотъемлемой частью повседневной жизни людей вне зависимости от их возраста. Подростки являются, с одной стороны, активными и осведомленными пользователями интернета, успешно решающими с его помощью учебные и личные задачи, с другой стороны, в силу особенностей психического развития, более склонны к формированию разного рода зависимостей. Одним из распространенных проявлений такого рода аддикций является зависимость от социальных сетей, которая, в свою очередь, является составной частью более крупного феномена — интернет-аддикции.

Новизна исследования заключается в изучении особенностей компонентов самоотношения подростков через призму их зависимости от социальных сетей.

В рамках работы кратко описаны подходы к пониманию самоотношения, проанализирована проблема зависимости от социальных сетей, ее причины и последствия.

Для выявления влияния уровня зависимости от социальных сетей на самоотношение подростков авторами были использованы «Тест-опросник самоотношения» В. В. Столина и С. Р. Пантилеева и «Опросник проблемного использования социальных сетей» Н. А. Сироты, Д. В. Московченко, В. М. Ялтонский, А. В. Ялтонской.

Была обнаружена статистически значимая разница в самоотношении и его компонентах у подростков с разным уровнем зависимости от социальных сетей.

Результаты исследования могут быть использованы педагогами-психологами, классными руководителями и специалистами воспитательной работы учебных заведений, специалистами по социальной работе, социальными центрами, практикующими психологами, консультантами для проектирования и реализации программ консультативной и коррекционной работы по профилактике зависимости подростков от социальных сетей.

Ключевые слова: зависимость от социальных сетей, интернет, интернет-аддикция, компоненты самоотношения, личностные особенности, подростковый возраст, самоотношение, современное общество, склонность, социальные сети, факторы зависимости.

Для цитирования: Голубь О. В., Тимофеева Т. С., Байкалова Д. П. Особенности самоотношения подростков, склонных к зависимости от социальных сетей // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 116–126. DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.011.

Original article

Specifics of self-awareness in adolescents prone to addiction to social networks

Oksana Viktorovna Golub

Volgograd State University
Volgograd State Medical University
Volgograd, Russia
golub@volsu.ru

Tatyana Sergeevna Timofeeva

Volgograd State University
Volgograd State Medical University
Volgograd, Russia
timofeeva@volsu.ru

Darya Petrovna Baykalova

St. Basil-the-Great Gymnasium
Odintsovo, Moscow Region, Russia
darya.baykal@yandex.ru

Abstract. The Internet (including social networks) has long been an integral part of everyday life of people regardless of their age. Teenagers are, on the one hand, active and knowledgeable users of the Internet who successfully solve educational and personal tasks, on the other hand, due to the peculiarities of mental development, are more prone to the formation of various kinds of addictions. Among the most frequent manifestations of this addiction is to social networks, which, in turn, is a component of a larger dependence, addiction to the Internet.

The novelty of the study lies in the study of the peculiarities of the components of self-esteem in adolescents through the lens of their dependence on social networks.

The work briefly describes approaches to understanding of self-relationship, analyzes the problem of dependence on social networks, its causes and consequences.

To identify the influence of the level of dependence on social networks on the self-relationship of adolescents, the authors used the *Questionnaire test of self-relationship* (designed by V. V. Stolin and S. R. Pantileev) and *Questionnaire of problems with using social networks* (N. A. Sirota, D. V. Moskovchenko, V. M. Yaltonsky and A. V. Yaltonskaya).

A statistically significant difference was found in self-relationship and its components in adolescents with different levels of dependence on social networks.

The results of the study can be used by education psychologist, class teachers and educational specialists in educational institutions, social work specialists, social centers, practicing psychologists, consultants to design and implement programs of counseling and correctional work to prevent teenagers' addiction to social networks.

Keywords: addiction to social networks, Internet, Internet addiction, components of self-relationship, personality traits, adolescence, self-relationship, modern society, propensity, social networks, addiction factors.

For citation: Golub O. V., Timofeeva T. S., Baykalova D. P. Specifics of self-awareness in adolescents prone to addiction to social networks // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 1 (73), pp. 116–126. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.011.

Введение. В подростковом возрасте ключевыми задачами психологического развития является формирование навыков дружеского межличностного общения, включение в социальную группу сверстников, построение Я-концепции, своей идентичности, а также поиск возможностей для выражения собственного Я. Именно в социальных сетях подростки реализуют потребности исследования себя и своих отношений. При этом социальные сети фактически не имеют ограничений по количеству общения и времени использования, этот процесс регулируется только самими пользователями и степенью их осознанности.

Социальные платформы предоставляют подросткам множество возможностей: они могут общаться с близкими людьми, находить единомышленников и заводить новые знакомства. Благодаря социальным сетям девушки и юноши всегда в курсе последних новостей, могут просматривать любые фото, видео, слушать музыку, принимать участие в обсуждениях, изучать что-то

новое. Однако сети могут стать источником проблем, если подростки начинают проводить в них слишком много времени. Чрезмерное увлечение социальными платформами может привести к формированию зависимости, которая негативно влияет на психическое состояние подростков. Поэтому проблема зависимости подростков от социальных сетей становится все более актуальной в области современных психологических исследований.

В подростковом возрасте происходит становление и развитие самосознания, у девушек и юношей возникают вопросы понимания и принятия себя, своих действий, активно идет поиск своего места в жизни. Самоотношение играет ведущую роль в формировании целостной, уверенной в себе гармоничной личности, оказывая непосредственное воздействие на поведение подростков, их способность к адаптации в социуме и успешной социализации, а также на раскрытие их внутреннего потенциала.

Значительный вклад в изучение проблемы самоотношения внесли такие авторы, как Д. А. Астрецов, Р. Бернс, Л. А. Головей, У. Джеймс, Н. М. Клепикова, И. С. Кон, Т. Н. Кочеткова, К. Роджерс, Сарджвеладзе, Е. Т. Соколова, В. В. Столин, С. Р. Пантеев, И. И. Чеснокова и др.

Исследователи рассматривают понятие самоотношения с самых разных сторон, существует множество точек зрения по определению психологической природы данного понятия. Так, самоотношение может пониматься как обобщенное одномерное образование положительного или отрицательного отношения к самому себе (Пантеев, 1991), как один из внутренних процессов самосознания, проявляющегося не только в эмоциональном, но и ценностном отношении к себе, влияет на проявление социальной активности, мотивирует саморегуляцию (Чеснокова, 1997). Также самоотношение рассматривают как установку, отражающую отношения между внутренним (субъективными потребностями) и внешним (реальность) (Сарджвеладзе, 1989); устойчивую систему разных типов и модальностей установок эмоционально-ценностного отношения, направленного на себя (Кочеткова, 2007).

Изучение зависимости от интернета и социальных сетей представляют собой сравнительно новую область исследований, поскольку сам этот феномен появился относительно недавно. Проблема зависимости от социальных сетей и интернет-аддикция были описаны и изучены в исследованиях таких отечественных и зарубежных авторов, как А. Е. Войскунский, Е. Д. Гарина, И. Голдберг, А. Ю. Егоров, Р. В. Ершова, Д. В. Зотова, Н. Канер, А. А. Колмогорцева, В. Л. Малыгин, Ю. А. Меркурьева, Е. С. Романова, А. В. Серый, Н. А. Сирота, В. П. Шейнов, В. М. Ялтонский, К. Янг, и др.

Зависимость от социальных сетей — одна из составляющих интернет-аддикции. А. Ю. Егоров (2015) пишет о том, что они являются специфическим видом — «технологическими аддикциями» (Егоров, 2015). Помимо интернет-зависимости, данную группу составляют компьютерные игры, навязчивое использование смартфонов, просмотр телевизионных передач. А. Е. Войскунский отмечает, что зависимость от интернета проявляется как обсессии, которые проявляются как в игровой форме (офлайн и онлайн-форматах), а также в потребности общения в социальных сетях (Войскунский, 2015). Зависимость от социальных сетей имеет отличительные особенности, которые проявляются в чрезмерной поглощенности именно социальными сетями, вызванной сильной мотивацией их использовать (Andreassen, Pallesen, 2014), в пренебрежении личными контактами и другими аспектами своего социального функционирования, осязаемой потребности в онлайн-общении как особой форме. Также зависимость проявляется в том, что формирует свою новую идентичность, которая по своей сущности является виртуальной, но может быть принята индивидуумом как реальное представление о себе, а отсутствие возможности использовать социальную сеть может вызывать физиологические реакции по типу абстинентного синдрома (Зотова, Розанов, 2020).

Исследователи выделяют разные факторы, которые могут привести подростков к зависимости от социальных сетей. Среди них есть как внутренние (личностные) причины, так и внешние:

- мотивационные — общение в интернете для подростков является своеобразной компенсацией существующей потребности в коммуникации со сверстниками (Зотова, Розанов, 2020);
- поисковые — стремление испытать новый опыт, создав новый образ «Я» в сети (Серый, Паршинцева, 2016);
- социальные — дисфункциональная семья, школьная дезадаптация, дискриминация по половому, национальному и другим признакам (Юрьева, Бельбот, 2006).
- особенности воспитания в детстве — детские психологические травмы, формирование ранней тревоги;
- особенности конкретной личности — комплекс неполноценности, страх близкого эмоционального контакта, самолюбование, непринятие ответственности (Зотова, Розанов, 2020).

Существует важное различие между просто излишним использованием социальных сетей и непосредственно зависимостью от социальных сетей. Оно заключается в том, что зависимость имеет неблагоприятные психосоциальные последствия, потребление интернет-контента становится неконтролируемым и навязчивым. Зависимые люди не могут отказаться от времяпрепровождения в сети, игнорируют реальность.

В. Л. Малыгин и Ю. А. Меркурьева (2020) подчеркивают, что подростки особенно подвержены риску формирования зависимостей. Подростковый кризис может усугубить зависимость от социальных сетей и привести к серьезным проблемам с социальной адаптацией. Девушки и юноши, страдающие интернет-аддикцией и зависимостью от социальных платформ, могут столкнуться с рядом негативных последствий, например сложностями в общении в реальной жизни, снижением учебной мотивации, трудностями в выборе будущей профессии. Кроме того, зависимость от социальных сетей у подростков может сопровождаться такими симптомами, как навязчивые мысли и действия, апатия, повышенная тревожность, а также дистресс.

В связи с тем что в подростковом возрасте происходит активное формирование самосознания и становление самооотношения, крайне важным является предотвратить возможное негативное воздействие такого фактора, как зависимость от социальных сетей. Для этих целей нам важно исследовать, есть ли у подростков, имеющих склонность к зависимости от социальных сетей, какие-либо особенности самооотношения.

Цель данного исследования — выявить особенности самооотношения подростков, склонных к зависимости от социальных сетей.

Гипотеза: подростки со склонностью к зависимости от социальных сетей характеризуются такими особенностями компонентов самооотношения, как заниженный уровень самоуважения, самоуверенности, самопринятия, самоинтереса, саморуководства, самопонимания.

Методики исследования. В исследовании нами был использован «Тест-опросник самооотношения» В. В. Столина и С. Р. Пантитеева для выявления уровня самооотношения и его компонентов. Также использовался «Опросник проблемного использования социальных сетей» Н. А. Сироты, Д. В. Московченко, В. М. Ялтонский, А. В. Ялтонской для оценки склонности подростков к формированию зависимости от социальных сетей. Была разработана авторская анкета для изучения состава выборки, оценки количества времени, проводимого подростками в сети, а также для изучения типичной онлайн-активности респондентов. Для математической обработки полученных данных применялись статистические методы: описательная статистика, кластерный анализ методом k-средних, корреляционный анализ (критерий r Спирмена), однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МОУ СШ г. Волгограда и МБОУ СШ Волгоградской области. В исследовании приняли участие учащиеся в возрасте 12–16 лет в количестве 93 человек, из них в городской школе обучаются 58 респондентов, в сельской школе 35 респондентов. В состав выборки вошли 46 девочек и 47 мальчиков.

Обсуждение основных результатов исследования. В результате анализа данных, полученных в ходе анкетирования подростков, было определено количество времени, которое они ежедневно проводят в социальных сетях (рис. 1).

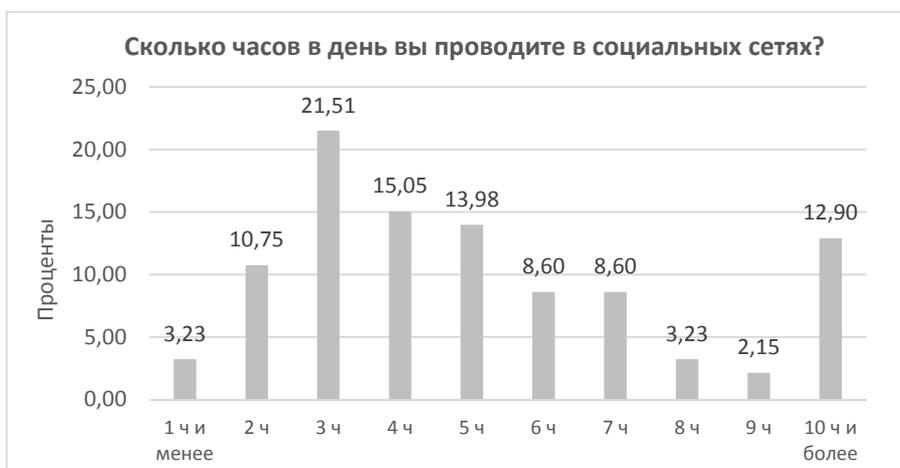


Рис. 1. Количество времени, проведенного респондентами в социальных сетях в течение дня, в %

На представленном рисунке показано, что 21,51 % подростков находятся в социальных сетях 3 ч в день ежедневно; 4 и 5 ч проводят в сетях 15,05 и 13,98 % девушек и юношей соответственно. Примечательно, что 12,9 % опрошенных подростков сообщили, что находятся в социальных сетях 10 ч и более ежедневно, что может говорить о возможном наличии у них зависимости.

После обработки результатов опросника проблемного использования социальных сетей Н. А. Сироты, Д. В. Московченко, В. М. Ялтонского, А. В. Ялтонской путем кластерного анализа методом k-средних нами были выделены три группы подростков с разным уровнем зависимости от социальных сетей (рис. 2).

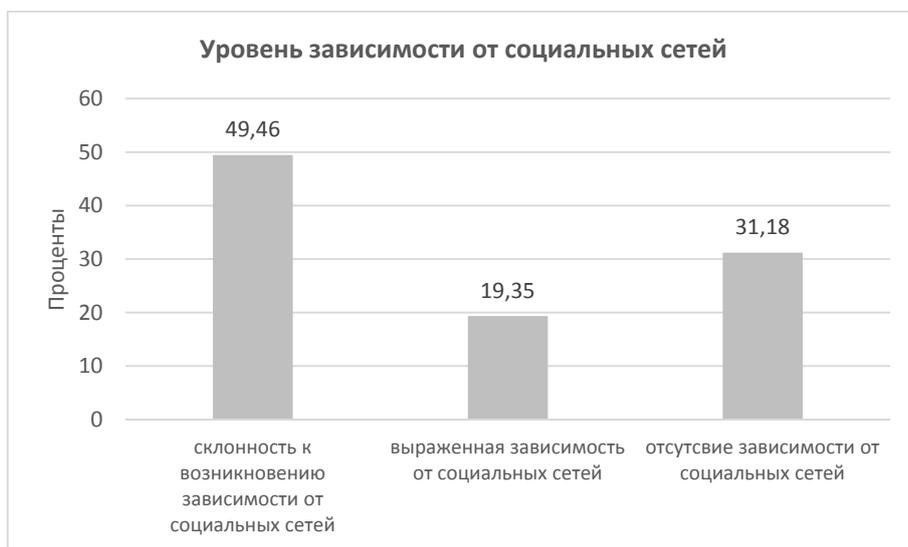


Рис. 2. Результаты, полученные по опроснику проблемного использования социальных сетей Н. А. Сироты, Д. В. Московченко, В. М. Ялтонского, А. В. Ялтонской, в %

Выраженная зависимость от социальных сетей выявлена у 18 подростков (19,35 %), к возникновению зависимости склонны 46 подростков (49,46 %), а 29 подростков (31,18 %) не имеют проблем с использованием социальных платформ.

Сопоставив результаты анкетирования подростков и выделенные группы зависимости от социальных сетей, мы построили график, отражающий средние показатели времени, проведенного респондентами в сетях ежедневно (рис. 3).

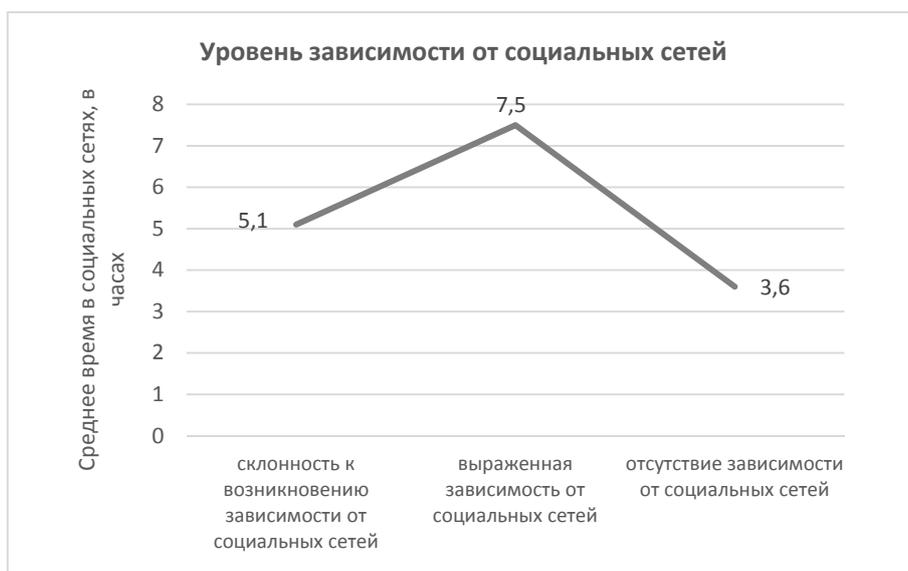


Рис. 3. Средние показатели времени, проведенного респондентами в сетях

Подростки без зависимости от социальных сетей проводят онлайн в среднем 3,5 ч ежедневно (рис. 3), склонные к зависимости — около 5 ч. Группа с выраженной зависимостью тратит на сети в среднем 7,5 часов ежедневно.

Для того чтобы проверить гипотезу и установить, какое влияние уровень зависимости подростков от социальных сетей оказывает на компоненты их самооотношения, с помощью программы “IBM SPSS Statistics 20” нами был выполнен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Полученные результаты отражены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Компоненты самооотношения у подростков с разным уровнем зависимо-го поведения

Показатель самооотношения	Уровень зависимости от социальных сетей	Среднее значение	Сила влияния	Значимость
Шкала II. Аутосимпатия	Отсутствие зависимости	70,56	2,981	0,056
	Склонность к зависимости	56,77		
	Выраженная зависимость	67,06		
Шкала III. Ожидаемое отношение от других	Отсутствие зависимости	39,51	1,294	0,279
	Склонность к зависимости	31,12		
	Выраженная зависимость	41,11		
Шкала IV. Самоинтерес	Отсутствие зависимости	74,75	2,486	0,089
	Склонность к зависимости	62,38		
	Выраженная зависимость	76,55		
Шкала 2. Отношение других	Отсутствие зависимости	29,25	0,368	0,693
	Склонность к зависимости	31,62		
	Выраженная зависимость	35,30		
Шкала 3. Самопринятие	Отсутствие зависимости	69,17	2,230	0,113
	Склонность к зависимости	61,58		
	Выраженная зависимость	75,10		
Шкала 5. Самообвинение	Отсутствие зависимости	42,01	2,491	0,089
	Склонность к зависимости	56,82		
	Выраженная зависимость	57,01		

В таблице 1 показано, что уровень зависимости от социальных сетей не повлиял на такие компоненты самооотношения, как аутосимпатия, ожидаемое отношение, самоинтерес, отношение других, самопринятие и самообвинение.

Анализ показал, что есть статистически значимая разница в самооотношении и его компонентах у подростков с разным уровнем зависимости от социальных сетей ($p \leq 0,05$). Разница отмечается в шкалах глобального самооотношения, самоуважения, самоуверенности, саморукводства, самоинтереса, самопонимания (табл. 2).

Глобальное самооотношение, которое проявляется в общем позитивном отношении к себе, вере в свои силы, сильно выражено в группе подростков с отсутствием зависимости от социальных сетей ($M = 80,15$, $p = ,005$). У девушек и юношей со склонностью ($M = 59,87$) и зависимостью от сетей ($M = 66,50$) показатели средние: они тоже относятся к себе скорее положительно, но более подвержены самокритике и переживаниям за промахи.

У групп респондентов со склонностью ($M = 47,45$) и с зависимостью от социальных сетей ($M = 48,32$) отмечаются низкие показатели шкалы самоуважения. Такие подростки часто могут быть недовольны собой, чувствовать себя недостойными чего-либо, ранимы и во многом ориентируются на мнение окружающих. У группы с отсутствием зависимости от социальных сетей показатели очень близки к высокому уровню самоуважения ($M = 73,54$). Такие ученики чувствуют свою значимость и принимают себя со всеми достоинствами и недостатками.

По шкале самоуверенности респонденты со склонностью ($M = 47,33$) и с зависимостью от социальных сетей ($M = 47,12$) показывают заниженные результаты. Это означает, что они не доверяют себе, не уверены в собственных способностях. Подростки с отсутствием зависимости показывают нормальные результаты по данной шкале ($M = 66,24$).

Влияние уровня зависимости от социальных сетей на компоненты самооотношения подростков

Показатель самооотношения	Уровень зависимости от социальных сетей	Среднее значение	Сила влияния	Значимость
Шкала S. Глобальное самооотношение	Отсутствие зависимости	80,15	5,599	0,005
	Склонность к зависимости	59,87		
	Выраженная зависимость	66,50		
Шкала I. Самоуважение	Отсутствие зависимости	73,54	10,101	0,000
	Склонность к зависимости	47,45		
	Выраженная зависимость	48,32		
Шкала 1. Самоуверенность	Отсутствие зависимости	66,24	6,457	0,002
	Склонность к зависимости	47,33		
	Выраженная зависимость	47,12		
Шкала 4. Саморуководство, самопоследовательность	Отсутствие зависимости	66,95	6,097	0,003
	Склонность к зависимости	50,69		
	Выраженная зависимость	53,48		
Шкала 6. Самоинтерес	Отсутствие зависимости	68,82	4,929	0,009
	Склонность к зависимости	47,30		
	Выраженная зависимость	67,93		
Шкала 7. Самопонимание	Отсутствие зависимости	73,24	8,765	0,000
	Склонность к зависимости	50,26		
	Выраженная зависимость	61,11		

По шкале саморуководства, самопоследовательности подростки всех трех групп хоть и показывают средние, нормальные значения, но у респондентов со склонностью ($M = 50,69$) и с зависимостью от социальных сетей ($M = 53,48$) значения гораздо ближе к границе заниженного уровня. Это может подтверждаться проанализированными ранее показателями самоуважения и самоуверенности. Такие подростки тяжело принимают какие-либо решения и скорее прислушиваются к авторитетному мнению других людей.

По шкале самоинтереса подростки с отсутствием зависимости ($M = 68,82$) и подростки с выраженной зависимостью от социальных сетей ($M = 67,93$) показали схожие средние результаты: они заинтересованы в своем внутреннем мире. У респондентов со склонностью к зависимости от сетей обнаружены заниженные показатели самоинтереса ($M = 47,30$), проявляющиеся в отсутствии заинтересованности в понимании своих мыслей и чувств, ориентированности на внешние оценки и атрибуты.

Все группы респондентов в среднем имеют нормальные результаты по шкале самопонимания, но подростки со склонностью к зависимости от социальных сетей получили баллы, очень близкие к низкому уровню ($M = 50,26$), что можно соотнести с низкими показателями самоинтереса. Группа с отсутствием зависимости показала результаты, близкие к высокому уровню самопонимания ($M = 73,24$): респонденты ориентированы на рефлексии и осознание своих мыслей, чувств и действий.

Далее рассмотрим компоненты самооотношения во взаимосвязи с отдельными показателями зависимости от социальных сетей (табл. 3).

Полученные данные свидетельствуют о наличии преимущественно отрицательных корреляционных связей многих компонентов самооотношения с признаками зависимости или проблемного использования от социальных сетей. Такие показатели, как предпочтение онлайн-общения по сравнению с личным, компульсивное использование социальных сетей и проявляющиеся негативные последствия от их использования, показали наибольшее количество отрицательных связей с самооотношением подростка, при некоторой тенденции к возрастанию показателя самообвинения. С данным компонентом самооотношения при активном и компульсивном использовании социальных сетей выявлены положительные взаимосвязи. Проблемное использование социальных сетей проявляется также в некотором снижении показателей аутосимпатии и самопонимания.

Взаимосвязь компонентов самооотношения подростков
с показателями зависимости от социальных сетей

Компоненты	Предпочтение онлайн-общения	Регуляция эмоций	Когнитивная поглощенность	Компульсивное использование	Негативные последствия
Шкала самооотношения интегральная	$r = -0,357^{**}$			$r = -0,247^*$	$r = -0,305^{**}$
Самоуважение	$r = -0,336^{**}$		$r = -0,205^*$	$r = -0,403^{**}$	$r = -0,289^{**}$
Аутосимпатия	$r = -0,256^*$				$r = -,225^*$
Самоуверенность	$r = -0,335^{**}$	$r = -0,216^*$		$r = -0,350^{**}$	$r = -0,308^{**}$
Саморуководство		$r = -0,207^*$		$r = -0,301^{**}$	
Самообвинение	$r = 0,213^*$			$r = 0,225^*$	$r = 0,220^*$
Самоинтерес	$r = -0,228^*$				
Самопонимание	$r = -0,233^*$	$r = -0,283^{**}$		$r = -0,247^*$	$r = -0,277^{**}$

* значимость коэффициента корреляции на уровне меньше 0,05

** значимость коэффициента корреляции на уровне меньше 0,01

Таким образом, было выявлено, что подростки, склонные к зависимости от социальных сетей, имеют некоторые особенности самооотношения. Наша гипотеза частично подтверждается: подростки со склонностью к зависимости от социальных сетей характеризуются такими особенностями компонентов самооотношения, как заниженный уровень самоуважения, самоуверенности, самоинтереса. У компонентов саморуководства, самопонимания средний уровень, но он очень слабо выражен и находится прямо на границе с низким уровнем. Лишь у одного компонента из предполагаемой гипотезы — самопринятия — был выявлен средний уровень. Наблюдается общая тенденция снижения самоуважения и уверенности в себе при повышении значимости именно онлайн-общения, компульсивного желания его получить в социальных сетях и осознания возникающих по этой причине проблем в реальной жизни подростка.

Самоотношение подростков, склонных к зависимости в целом, имеет более негативные черты, чем самооотношение подростков с отсутствием зависимости. Глобальное самооотношение таких респондентов еще очень неустойчиво: в одних ситуациях они относятся к себе положительно, но в других они могут сильно сомневаться, критиковать себя за ошибки, не уверены в своих силах, способностях. Подростки, склонные к зависимости от социальных сетей, тяжело принимают решения, ориентируются на мнение окружающих, из-за неуверенности в себе могут считать себя недостойными чего-либо, не заинтересованы в понимании собственных эмоций и чувств.

Выводы и перспективы исследования. В подростковом возрасте большое значение начинают играть такие аспекты личностного развития, как самовыражение, раскрытие идентичности, дружба и признание сверстниками как референтной группы. Социальные сети, с одной стороны, позволяют исследовать отношения со сверстниками, предлагают возможность общаться с ровесниками в любом месте, в любое время, в любом контексте, позиционируя себя так, как хочется (что может отличаться от реальности), с другой стороны, это может сформировать зависимость от социальных сетей, усугубить подростковый кризис и привести к серьезным проблемам с социальной адаптацией.

В результате исследования подтверждена гипотеза о том, что подростки со склонностью к зависимости от социальных сетей характеризуются некоторыми особенностями компонентов самооотношения. У них был обнаружен заниженный уровень самоуважения, самоуверенности и самоинтереса. Если говорить об особенностях использования социальных сетей, то также проявляются тенденции снижения показателей самооотношения, самоуважения, уверенности в себе при повышении значимости онлайн-общения, навязчивого желания его получить в социальных сетях и проблем их использования.

Обнаружена статистически значимая разница в самооотношении и его компонентах у подростков с разным уровнем зависимости от социальных сетей.

Важно проводить работу по формированию адекватного самооотношения, повышению самооценки и уровня самосознания у подростков, чтобы предотвратить развитие у них зависимости от социальных сетей.

Продолжение разработки данной тематики мы видим в проведении лонгитюдного исследования, чтобы понять, как формируются у подростков нарушения в компонентах самоотношения, какие социально-психологические факторы влияют на формирование зависимости от социальных сетей и их взаимосвязь с самоотношением, какие виды активности в социальных сетях приводят к формированию зависимости.

Список источников

1. Астрецов Д. А. Методологические подходы к изучению самоотношения в психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2015. — Т. 8, № 1. — С. 62–78.
2. Войсунский А. Е. Концепции зависимости и присутствия применительно к поведению в интернете // Медицинская психология в России. — 2015. — № 4 (33). — С. 6. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsii-zavisimosti-i-prisutstviya-primenitelno-k-povedeniyu-v-internete> (дата обращения: 17.04.2024).
3. Гарина Е. Д. Проблема социально-психологической зависимости подростков от социальных сетей // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2020. — № 4-1 (43). — С. 73–77. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42824490> (дата обращения: 05.05.2024).
4. Головей Л. А., Данилова М. В., Данилова Ю. Ю. Самоотношение и отношения со значимыми взрослыми как факторы удовлетворенности жизнью у подростков // Социальная психология и общество. — 2017. — Т. 8, № 1. — С. 108–125. — URL : https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2017_n1/golovey (дата обращения: 12.05.2024).
5. Егоров А. Ю. Современные представления об интернет-аддикциях и подходах к их коррекции // Медицинская психология в России. — 2015. — № 4 (33). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-predstavleniya-ob-internet-addiksiyah-i-podhodah-k-ih-korreksii> (дата обращения: 26.04.2024).
6. Ершова Р. В., Корягина Т. М. Психологические особенности цифрового поколения: от теории к практике исследования : моногр. — 2021. — 123 с.
7. Зотова Д. В., Розанов В. А. Патологическое использование и зависимость от социальных сетей — анализ с позиций феноменологии аддиктивного поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. «Психология». — 2020. — Т. 10, № 2. — С. 158–183. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/patologicheskoe-ispolzovanie-i-zavisimost-ot-sotsialnyh-setey-analiz-s-pozitsiy-fenomenologii-addiktivnogo-povedeniya> (дата обращения: 14.05.2024).
8. Клепикова Н. М. Особенности самоотношения личности в зависимости от уровня макиавеллизма // Мир науки. Педагогика и психология. — 2019. — № 2. — URL : <https://mir-nauki.com/PDF/104PSMN219.pdf> (дата обращения: 14.05.2024).
9. Кочеткова Т. Н. Самоотношение личности как система установок, направленных на себя // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. «Международные отношения». — 2007. — № 1. — С. 195–201.
10. Малыгин В. Л., Меркурьева Ю. А. Дифференцированная психологическая коррекция интернет-зависимости у подростков // Консультативная психология и психотерапия. — 2020. — Т. 28., № 3. — С. 142–163. — URL : https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2020_n3/Malygin_Merkurieva (дата обращения: 11.04.2024).
11. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. — М. : Моск. ун-т, 1991. — 100 с.
12. Романова Е. С., Клепцова Е. Ю., Иванцов О. В. Подросток и интернет : учеб. пособие. — М. : Моск. город. пед. ун-т, 2023. — 108 с.
13. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. — Тбилиси : Мецниереба, 1989. — 204 с.
14. Селезнева Е. В. Самоотношение и самореализация в структуре акмеологического развития человека // Мир психологии. — 2016. — № 1 (85). С. 249–261.
15. Серый А. В., Паршинцева А. С. К проблеме формирования зависимости от социальных сетей у школьников подросткового возраста // Проблемы педагогики. — 2016. — № 9 (20). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-formirovaniya-zavisimosti-ot-sotsialnyh-setey-u-shkolnikov-podrostkovogo-vozrasta> (дата обращения: 03.05.2024).
16. Сирота Н. А., Московченко Д. В., Ялтонский В. М. Разработка русскоязычной версии опросника проблемного использования социальных сетей // Консультативная психология и психотерапия. — 2018. — Т. 26, № 3. — С. 33–55. — URL : https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2018_n3/Sirota_Moskovchenko_et_al (дата обращения: 03.05.2024).
17. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии : моногр. — М. : Прагма, 1997. — 260 с.
18. Шейнов В. П. Зависимость от социальных сетей и характеристики личности: обзор исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2021. — Т. 18, № 3. — С. 607–630. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/zavisimost-ot-sotsialnyh-setey-i-harakteristiki-lichnosti-obzor-issledovaniy> (дата обращения: 13.05.2024).

19. Юрьева Л. Н., Больбот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика : моногр. — Днепропетровск : Пороги, 2006. — 196 с.
20. Andreassen C. S., Pallesen S., Griffiths M. D. The relationship between social network site addiction — an overview // *Current Pharmaceutical Design*. — 2014. — Vol. 20. — Pp. 4053–4061.
21. Caner N., Efe Y. S., Başdaş Ö. The contribution of social media addiction to adolescent LIFE: Social appearance anxiety // *Current psychology*. — 2022. — Vol. 41 (12). — Pp. 8424–8433. — URL : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35693841/> (accessed: 03.05.2024).

References

1. Astretsov D. A. Methodological approaches to the study of self-esteem in psychology. *Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psikhologiya*. [Theoretical and experimental psychology]. 2015, vol. 8, iss. 1, pp. 62–78. (In Russian).
2. Voiskunsky A. E. Concepts of dependence and presence in relation to behavior on the Internet. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*. [Medical psychology in Russia]. 2015, iss. 4 (33), pp. 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsii-zavisimosti-i-prisutstviya-primenitelno-k-povedeniyu-v-internete> (accessed: 17.04.2024). (In Russian).
3. Garina E. D. Issues of socio-psychological dependence of adolescents on social networks. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i yestestvennykh nauk*. [International Journal of Humanities and Natural Sciences]. 2020, iss. 4-1 (43), pp. 73–77. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42824490> (accessed: 05.05.2024). (In Russian).
4. Golovey L. A., Danilova M. V., Danilova Yu. Yu. Self-attitude and relationships with significant adults as factors of life satisfaction in adolescents. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*. [Social psychology and society]. 2017, vol. 8, iss. 1, pp. 108–125. Available at: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2017_n1/golovey (accessed: 12.05.2024). (In Russian).
5. Yegorov A. Yu. Modern concepts of Internet addictions and approaches to their correction. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*. [Medical Psychology in Russia]. 2015, iss. 4 (33). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-predstavleniya-ob-internet-addiktsiyah-i-podhodah-k-ih-korreksii> (accessed: 26.04.2024). (In Russian).
6. Yershova R. V., Koryagina T. M. *Psikhologicheskiye osobennosti tsifrovogo pokoleniya: ot teorii k praktike issledovaniya: monogr.* [Psychological characteristics of the digital generation: from theory to research practice: monograph]. 2021, 123 p. (In Russian).
7. Zotova D. V., Rozanov V. A. Pathological use of and dependence on social networks — an analysis from the standpoint of the phenomenology of addictive behavior. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. "Psikhologiya"*. [Bulletin of St. Petersburg University. Series "Psychology"]. 2020, vol. 10, iss. 2, pp. 158–183. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/patologicheskoe-ispolzovanie-i-zavisimost-ot-sotsialnyh-setey-analiz-s-pozitsiy-fenomenologii-addiktivnogo-povedeniya> (accessed: 14.05.2024). (In Russian).
8. Klepikova N. M. Features of personal self-esteem depending on the level of Machiavellianism. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. [World of science. Pedagogy and psychology]. 2019, iss. 2. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/104PSMN219.pdf> (accessed: 14.05.2024). (In Russian).
9. Kochetkova T. N. Self-esteem of an individual as a system of attitudes directed at oneself. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. "Mezhdunarodnyye otnosheniya"*. [Bulletin of St. Petersburg University. Series "International Relations"]. 2007, iss. 1, pp. 195–201. (In Russian).
10. Malygin V. L., Merkuryeva Yu. A. Differentiated psychological correction of Internet addiction in adolescents. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. [Counseling psychology and psychotherapy]. 2020, vol. 28., iss. 3, pp. 142–163. Available at: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2020_n3/Malygin_Merkuriyeva (accessed: 11.04.2024).
11. Pantileev S. R. *Samootnosheniye kak emotsionalno-otsenchnaya sistema*. [Self-esteem as an emotional-evaluative system]. Moscow, Moscow University Publ., 1991, 100 p. (In Russian).
12. Romanova E. S., Kleptsova E. Yu., Ivantsov O. V. *Podrostok i internet: ucheb. posobiye*. [Adolescents and the Internet: a teaching guide]. Moscow, Moscow City Pedagogical University, 2023, 108 p. (In Russian).
13. Sardzhveladze N. I. *Lichnost i yeye vzaimodeystviye s sotsialnoy sredoy*. [Personality and interaction with the social environment]. Tbilisi, Metsniereba, 1989, 204 p. (In Russian).
14. Selezneva E. V. Self-esteem and self-realization in the structure of human acmeological development. *Mir psikhologii*. [The world of psychology]. 2016, iss. 1 (85), pp. 249–261. (In Russian).
15. Seryi A. V., Parshintseva A. S. On the issue of developing dependence on social networks in adolescent schoolchildren. *Problemy pedagogiki*. [Issues of pedagogy]. 2016, iss. 9 (20). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-formirovaniya-zavisimosti-ot-sotsialnyh-setey-u-shkolnikov-podrostkovogo-vozrasta> (accessed: 03.05.2024). (In Russian).

16. Sirota N. A., Moskovchenko D. V., Yaltonsky V. M. Development of a Russian-language version of a questionnaire on problematic use of social networks. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. [Consulting Psychology and Psychotherapy]. 2018, vol. 26, iss. 3, pp. 33–55. Available at: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2018_n3/Sirota_Moskovchenko_et_al (accessed: 03.05.2024). (In Russian).
17. Chesnokova I. I. *Problema samosoznaniya v psikhologii: monogr.* [The issue of self-awareness in psychology: monograph]. Moscow, Pragma, 1997, 260 p. (In Russian).
18. Sheynov V. P. Dependence on social networks and personality characteristics: a review of literature. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. "Psikhologiya i pedagogika"*. [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series "Psychology and Pedagogy"]. 2021, vol. 18, iss. 3, pp. 607–630. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/zavisimost-ot-sotsialnyh-setey-i-harakteristiki-lichnosti-obzor-issledovaniy> (accessed: 13.05.2024). (In Russian).
19. Yuryeva L. N., Bolbot T. Yu. *Kompyuternaya zavisimost: formirovaniye, diagnostika, korrektsiya i profilaktika: monogr.* [Computer addiction: formation, diagnostics, correction and prevention: monograph]. Dnepropetrovsk, Porogi, 2006, 196 p. (In Russian).
20. Areassen C. S., Pallesen S., Griffiths M. D. The relationship between social network site addiction — an overview. *Current Pharmaceutical Design*. 2014, vol. 20, pp. 4053–4061.
21. Caner N., Efe Y. S., Başdaş Ö. The contribution of social media addiction to adolescent LIFE: Social appearance anxiety. *Current psychology*. 2022, iss. 41 (12), pp. 8424–8433. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35693841/> (accessed: 03.05.2024).

Информация об авторах

Голубь Оксана Викторовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы Волгоградского государственного университета; доцент кафедры общей и клинической психологии Волгоградского государственного медицинского университета.

Тимофеева Татьяна Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы Волгоградского государственного университета; доцент кафедры общей и клинической психологии Волгоградского государственного медицинского университета.

Байкалова Дарья Петровна — педагог-психолог Гимназии Святителя Василия Великого г. Одинцово Московской области.

Information about the authors

Golub Oksana Viktorovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work at Volgograd State University; Associate Professor of the Department of General and Clinical Psychology at Volgograd State Medical University.

Timofeeva Tatyana Sergeevna — Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work at Volgograd State University; Associate Professor of the Department of General and Clinical Psychology at Volgograd State Medical University.

Baykalova Darya Petrovna — Educational Psychologist at St. Basil-the-Great Gymnasium in Odintsovo of Moscow region.

Статья поступила в редакцию 16.08.2024; одобрена после рецензирования 20.09.2024; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 16.08.2024; approved after reviewing 20.09.2024; accepted for publication 13.01.2025.

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 127–138.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 1 (73), pp. 127–138.

Научная статья
УДК 316.6:378.4
DOI 10.37724/RSU.2025.73.1.012

Социально-психологические и психолингвистические аспекты адаптации студентов в пространстве вуза

Малеева Светлана Юрьевна

Дальневосточный государственный медицинский университет
Хабаровск, Россия
svetlana.maleeva@gmail.com

Васильева Виктория Эдельвейсовна

Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
victoriya1204@mail.ru

Самарина Эльвира Владимировна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
elvirasamarina@mail.ru

Лукова Марина Сергеевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
lmaris@mail.ru

Луцкая Полина Вадимовна

Дальневосточный государственный медицинский университет
Хабаровск, Россия
lutskaia03@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены основные проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты в период адаптации во время обучения на первых курсах российских университетов. Однако сам процесс адаптации, вне зависимости от направленности профессиональной подготовки (медицинской, языковой и др.), у них имеет схожие черты. Понимание ключевых моментов рассматриваемого процесса позволит более эффективно вводить иностранных студентов в пространство российских вузов, а значит сохранить контингент и повысить качество получаемого образования. Обсуждаются социально-психологические и психолингвистические аспекты адаптации групп казахов, узбеков, таджиков, обучающихся в инокультурной среде в условиях комбинированного трилингвизма. Им приходится обучаться в среде, включающей три языка: родной, русский и английский (латинский). Полученные в исследовании данные показали некоторые особенности социально-психологической и психолингвистической адаптации иностранных студентов первых курсов к условиям обучения в вузе. Выяснено, что большим препятствием к успешной адаптации является привычка говорить в университете на русском языке, вне университета — на родном языке, то есть билингвизм. Однако уже при обучении на первых курсах университета студенты начинают отдавать предпочтение русскому языку, что и становится залогом успешной адаптации. Перспектива исследования рассматриваемой проблемы заключается в расширении эмпирических данных через изучение особенностей адаптации студентов, представляющих разные государства.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, социально-психологическая адаптация, психолингвистическая адаптация, идентификация индивида, коллективные идентичности, инокультурная среда, комбинированный трилингвизм, отношение к собственному имени, билингвизм.

Для цитирования: Малеева С. Ю., Васильева В. Э., Самарина Э. В., Лукова М. С., Луцкая П. В. Социально-психологические и психолингвистические аспекты адаптации студентов в пространстве вуза // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 127–138. DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.012.

Original article

Socio-psychological and psycholinguistic aspects of students' adaptation in higher education institution

Svetlana Yuryevna Maleeva

Far Eastern State Medical University
Khabarovsk, Russia
svetlana.maleeva@gmail.com

Viktoriya Edelveisovna Vasilyeva

Pacific State University
Khabarovsk, Russia
victoriya1204@mail.ru

Elvira Vladimirovna Samarina

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
elvirasamarina@mail.ru

Marina Sergeevna Lukova

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
lmaris@mail.ru

Polina Vadimovna Lutskaya

Far Eastern State Medical University
Khabarovsk, Russia
lutskaya03@mail.ru

Abstract. The article considers the main problems faced by international students during the adaptation period while studying at the first courses of Russian universities. However, the adaptation process itself, regardless of the focus of professional training (medical, linguistic, etc.), possesses similar features. Understanding the key points of the process can help to introduce foreign students more effectively into the space of Russian universities, and thus to preserve the contingent and improve the quality of education. The article discusses socio-psychological and psycholinguistic aspects of adaptation of groups of Kazakhs, Uzbeks and Tajiks studying in a foreign cultural environment of combined trilingualism. They have to study in an environment that includes three language codes: native, Russian and English (Latin characters). The data obtained in the study showed some traits of socio-psychological and psycholinguistic adaptation of first-year international students to the conditions of study at the university. The research found out that a big obstacle to successful adaptation is the habit of speaking in Russian at the university and in the native language outside the university, i.e. bilingualism. However, when studying in the first years of university the students develop preference for the Russian language, which becomes the key to successful adaptation. The prospect of the study of the problem under consideration is to expand the empirical data through the study of adaptation features of students from different countries.

Keywords: adaptation, failed adaptation, socio-psychological adaptation, psycholinguistic adaptation, individual identification, collective identities, foreign cultural environment, combined trilingualism, attitude to one's own name, bilingualism.

For citation: Maleeva S. Yu., Vasilyeva V. E., Samarina E. V., Lukova M. S., Lutskaya P. V. Socio-psychological and psycholinguistic aspects of students' adaptation in higher education institution // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 1 (73), pp. 127–138. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.012.

Введение. В настоящее время в российских вузах обучается большое количество иностранных студентов, которые желают получить совершенно разнообразные специальности. Однако сам процесс адаптации, вне зависимости от направленности профессиональной подготовки (медицинской, языковой и др.), имеет у них схожие черты. Понимание ключевых моментов рассматриваемого процесса у иностранных студентов позволит более эффективно вводить их в пространство российских вузов, а значит сохранить контингент и повысить качество получаемого образования.

Рассматривая адаптацию студентов как процесс включения обучающегося в условия образовательной среды, следует отметить, что рассматриваемый процесс предполагает формирование и развитие когнитивных, мотивационно-волевых, социально-коммуникативных связей (Белова, 2015). Эти связи характеризуют субъектные отношения студента.

Сама проблема адаптации не нова для науки, но многие ее аспекты, зависящие от таких факторов, как культурно-исторические, экономические, политические, социально-психологические, сегодня необходимо рассматривать в контексте современных условий.

С точки зрения Т. С. Шахпароновой (2019), социальная адаптация студентов в вузе делится на профессиональную, предполагающую включение в образовательный процесс вуза, а также самостоятельность в осуществлении учебной и научной деятельности; социально-психологическую, определяемую включением индивида в группу, выработкой стиля поведения в сообществе вуза.

И. А. Телина, А. А. Лосева относят к трудностям адаптационного процесса дидактические, связанные с освоением новой системы обучения; социально-психологические, предполагающие включение в коллектив и вузовского сообщество; индивидуально-личностные, описывающие процессы идентификации с ролью студента, будущего профессионала (2018).

Киселева Е. В. и Киселев Н. Н. описали возможности для дезадаптации студентов в учебных заведениях, которые можно разделить на социально и личностно обусловленные. Первая группа включает в себя непривычность новой среды, отсутствие навыков обучения в вузе, необходимость вхождения в новый коллектив и неформальную студенческую среду, наработки нового опыта взаимодействия с преподавателями вуза, а также особенности родительской семьи, которая является либо адаптационным ресурсом, либо, наоборот, дезадаптивным. Вторая группа связана с особенностями личности студента и его запросом на самореализацию, самоутверждение. Авторы отмечают, что участие первокурсников в адаптационных программах позволяет легко функционировать в образовательном и воспитательном пространстве вуза (Киселева, Киселев, 2019).

Анализ проблемы адаптации как социально-психологического явления представили Е. А. Гнатышина, Н. В. Уварина, А. В. Савченков (2018), которые рассматривали данный вид адаптации в связи с процессами идентификации индивида с новыми ролями, а также присвоением им новых требований, принятием общественных перемен. Таким образом, успех адаптации может определяться равновесием между личностными характеристиками студента и требованиями новой среды.

Сложные процессы идентификации личности изначально рассматривались в контексте философского знания, а проблема идентичности была связана с гуманистической парадигмой в науке. Большой вклад в изучение понятия идентичности внес Э. Эриксон, выделяя три аспекта идентичности: чувство, процесс, результат. Важно и то, что он описал виды идентичности — осознаваемую и неосознаваемую. Под осознаваемой идентичностью Э. Эриксон понимает самостоятельное размышление индивида о своем поведении, под неосознаваемой — процесс неосознанного принятия норм, привычек и ритуалов. В структуре идентичности выделяются два уровня: социальный и индивидуальный. Индивидуальная идентичность представляет собой совокупность характеристик, придающих индивиду качество уникальности. Социальная идентичность — результат идентификации (отождествления) индивида с ожиданиями и нормами его социальной среды. Среди важнейших функций социальной идентичности отмечают реализацию основной потребности человека — быть членом той или иной группы, где он будет чувствовать себя в безопасности, в то же время влияя и оценивая других для самореализации и самовыражения (2023).

С точки зрения М. Джеймс, Д. Джонгвард, первостепенным для идентичности личности является собственное имя. Даже когда это имя не может изменить характер, оно часто вносит свой вклад, положительный или отрицательный, в сценарий личности (1993).

Коллективная/групповая идентичность — «познавательная, моральная и эмоциональная связь с обществом, практикой или институтом. Коллективные идентичности выражаются в культурных материалах — именах, нарративах, символах, речевых стилях, ритуалах, одежде» (Гальчук, 2017, с. 49).

Анализ адаптационного процесса в иноэтничной среде, проведенный Т. К. Фоминой, Н. В. Гончаренко, позволил выделить его структуру, включающую лингвистическую, социокультурную и психолого-педагогическую стороны (Фомина, Гончаренко, 2017). Авторы утверждают, что усвоение профессиональных ценностей становится первоочередной задачей для иностранного студента, обучающегося в российском вузе, так как знание и включение в культуру страны обучения способствуют повышению адаптивных возможностей личности. Это означает, что адаптация студентов в условиях обучения в вузе другой страны должна рассматриваться как усвоение культурных и профессиональных знаний. В связи с этим проблемы языковой адаптации иностранных студентов к процессу обучения в российских вузах важно рассматривать с позиции психолингвистики, учитывая, что таким студентам приходится обучаться в условиях языковой среды, включающей три языка (трилингвизм): родной, русский и английский (латинский).

Трилингвизм — владение и попеременное пользование одним и тем же лицом или коллективом тремя различными языками. Это достаточно распространенное явление как в мировом пространстве, так и на территории России. В настоящее время активно обсуждается динамическая модель мультилингвизма (the Dynamic Model of Multilingualism — ДММ/ДММ), которая учитывает множество факторов, формирующих языковой опыт индивида и его особенности. Среди таких факторов на первое место выходят лингвистические (сколько языков знает индивид, каким образом их освоил, в каком возрасте, как часто их использует и пр.). Не менее важное место отводится индивидуальным психологическим факторам. При трилингвизме в сознании индивида языковые системы взаимодействуют, образуя языковую триаду, в пределах которой могут дополнять друг друга и быть единым целым и в то же время функционировать автономно (Доценко, Лещенко, Остапенко, 2018). А. Н. Лихачева, Т. Н. Ломтева (2020) рассматривают трилингвизм как дидактический ресурс и фактор оптимизации процесса освоения иностранного языка.

В работах О. Н. Ивановой и В. П. Старостина говорится о трилингвизме как дидактическом ресурсе и факторе оптимизации освоения иностранного языка; А. Н. Лихачевой — о лингвистической сути трилингвизма и его дидактическом применении; Ш. Хоффманн и Й. Йистмы — о детском трилингвизме, когда семья вносит более решающий вклад в формирование трилингвальных умений, чем социальные институты (детский сад, школа); И. С. Алексеевой, А. В. Бояркиной, К. О. Просюковой, С. С. Тахтаровой (2021) — о языковой и социальной характеристиках личности.

Феномен трилингвизма активно изучается, и предпринято немало попыток создать его классификацию. Нас интересует та из них, которая основана на понимании условий усвоения языков (естественный и искусственный/учебный) или последовательности, где языки были освоены (одновременный или последовательный) с таким необходимым дополнением, что оба основания действуют одновременно. Иными словами, носитель этнического языка и официального государственного русского языка (естественный билингв) усваивает еще один язык (обычно английский, а в медицинских и языковых вузах еще и латинский) в учебных условиях — комбинированный трилингвизм (Остапенко, 2019). Исследователями было установлено, что чем раньше осваивается второй язык (русский), тем большее количество межъязыковых связей устанавливается. При этом в медицинском и языковом вузе студент имеет возможность применять профессиональные знания к анализу своей жизни и личности, что снимает дезадаптационное напряжение (Фомина, Гончаренко, 2017).

Цель представленного *исследования* — выявление социально-психологических и психолингвистических аспектов адаптации иностранных студентов в пространстве медицинского и языкового вузов.

Основу нашего исследования составили положения о том, что социально-психологическая и психолингвистическая адаптация обусловлена процессами идентификации личности, первичным для которой является собственное имя, часто вносящее свой положительный или отрицательный вклад в сценарий личности, а коллективные идентичности выражаются в культурных материалах — именах, нарративах, символах и речевых стилях.

Гипотеза исследования. Нами выдвинуто предположение о том, что социально-психологическая и психолингвистическая адаптация иностранных студентов в инокультурной среде вуза происходит в условиях комбинированного трилингвизма и представляет собой сложный процесс формирования групповой и личностной идентичности, в основе которого лежит отношение к собственному имени.

Методики исследования: наблюдение, беседы со студентами и преподавателями, анкетный опрос.

Были разработаны две формы анкеты: для студентов-соотечественников (далее — русских) — 21 вопрос, для иностранных студентов — 25 вопросов.

Всего в исследовании приняли участие 439 студентов медицинского и языкового вузов, обучающихся на 1-м и 2-м курсах, в возрасте от 18 до 23 лет, представленных группами казахов, узбеков, таджиков (41 человек) и русских (398 человек).

Обсуждение основных результатов. В ходе наблюдения за поведением студентов и особенностями их взаимодействия нами было обращено внимание на то, что иностранные студенты в первые полтора-два месяца держатся вместе, но по мере знакомства с одногруппниками напряжение спадает и начинается обмен мнениями, взаимная помощь и поддержка. В этот период студенты активно интересуются значением имени иностранных студентов и для облегчения общения подбирают удобный для обращения вариант.

Данное наблюдение привело к тому, что нами была разработана анкета. Она представлена в двух вариантах — для русских и иностранных студентов. Наше внимание привлекли следующие ответы иностранных студентов на вопросы, касающиеся языкового поведения в инокультурной среде вуза:

- на вопрос «Как давно вы проживаете в РФ?» 50 % респондентов ответило, «с момента поступления в ВУЗ», 28,6 % «родился и вырос в России», 14,3 % «приехал за несколько месяцев до поступления»;

- на вопрос «Знакомились ли вы с культурой и традициями России перед приездом на учебу?» «да» ответили 64,3 %, «нет» — 14,3 %, «не задумывался» — 21,4 %;

- на вопрос «Связано ли для вас ваше имя с осознанием особенностей своей нации и демонстрацией принадлежности к ней?» 78,6 % респондентов ответили «да», 21,4 % — «нет»;

- на вопрос «Важно ли вам знать значение своего имени, осознавать его уникальность/необыкновенность в другой культуре?» 51,7 % студентов ответили «да», 35,7 % — «не задумывался», 7,1 % — «нет»;

- на вопрос «Что для вас наиболее сложно при обучении в вузе?» 36,4% респондентов ответили «язык (неточное понимание ситуации/материала)», 63,2 % — «объемы информации», 27,3 % — «другая культура общения»;

- на вопрос «На каком языке вы разговариваете чаще всего?» 7,1 % ответили, что «на родном», 35,7 % — «на русском», 57,1 % — «в университете — на русском, вне университета — на родном»;

- на вопрос «На каком языке вы обычно думаете или размышляете о том, что вам необходимо сделать?» 28,6 % студентов ответили, что «на родном», 42,9 % — «на русском», 28,6 % — «в университете — на русском, вне университета — на родном».

Таким образом, большинство иностранных студентов:

- не задумываются о том, что столкнутся с лингвистическими трудностями при обучении в вузе или не имеют возможности приехать раньше, при этом многие из них интуитивно готовят себя к встрече с другой культурой;

- являются носителями коллективной идентичности, основанной на принадлежности к национальной культуре посредством своего имени, не всегда осознанной;

- незнание или плохое знание русского языка затрудняет понимание учебного материала, особенно с учетом больших объемов информации;

- большим препятствием к успешной адаптации является привычка говорить в университете — на русском, вне университета — на родном языке, то есть билингвизм. Однако уже при обучении на первых курсах университета, ребята начинают отдавать предпочтение русскому языку.

Анализ ответов студентов на вопросы анкеты позволил определить следующие тенденции:

- связь имени с осознанием принадлежности к национальности, уникальности ярко выражена у иностранных студентов;

- иностранных студентов пугают другие обычаи;

- в обеих группах основные сложности адаптации в пространстве вуза связаны с объемами информации и неточностями понимания материалов и ситуаций;

- трудности, с которыми сталкиваются обе группы студентов, преимущественно не влияют на решение получить специальность;
- общение с одноклассниками является основным ресурсом для обеих групп студентов на этапе адаптации в вузе;
- для большинства респондентов имя не влияет на ощущение себя членом группы, при этом обращение по имени дает студенту уверенность и ощущение психологической безопасности;
- обе группы студентов преимущественно спокойно и с пониманием относятся к возможным искажениям своего имени;
- изменение имени — «взять» себе второе («социальное») имя — в некоторых случаях упрощает общение иностранных студентов.

Для уточнения проявившихся тенденций нами проведен математический анализ результатов исследования с использованием коэффициента корреляции Пирсона. По результатам математической обработки данных были составлены корреляционные плеяды, представленные ниже (рис. 1).

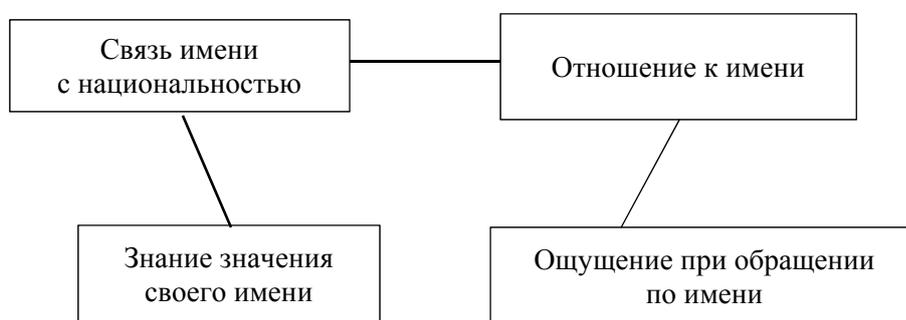


Рис. 1. Корреляционная плеяда «Социально-психологические и психолингвистические аспекты адаптации русских студентов» (коэффициент корреляции Пирсона, при $p > 0,01$)

Математический анализ данных, полученных в группе русских студентов, позволил обнаружить слабые прямые связи в парах:

- «имя связано с осознанием особенностей своей нации и демонстрацией принадлежности к ней» — «нравится свое имя» ($r = 0,237$ при $p > 0,01$);
- «имя связано с осознанием особенностей своей нации и демонстрацией принадлежности к ней» — «знание значения своего имени, его уникальность/необыкновенность в другой культуре значимо» ($r = 0,203$ при $p > 0,01$);
- «нравится свое имя» — «безопасно и комфортно себя чувствую, когда ко мне обращаются по имени» ($r = 0,352$ при $p > 0,01$).

Таким образом, студенты, обучающиеся в «своей» языковой среде, не обременены проблемами лингвистического аспекта адаптации. Связь значения имени с национальной принадлежностью в группе русских студентов слабая. В основном имя принимается как данность, при этом выполняет функцию стабилизации эмоционального состояния, а обращение по имени является эквивалентом психологической безопасности.

Основная задача, которую решают русские студенты — групповая и личностная идентификация — приспособление к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения, принятие на себя роли студента. Затруднения в понимании учебного материала, особенно с учетом больших объемов информации, скорее всего связаны с принятием роли студента и выполнением требований преподавателей вуза, которые отличаются от школьных. В первую очередь речь идет о способности к самоорганизации.

Совершенно иначе проявилась ситуация адаптации иностранных студентов. Ниже приведены корреляционные плеяды, полученные при обработке результатов этой группы респондентов (рис. 2).



Рис. 2. Корреляционная плеяда «Социально-психологические и психолингвистические аспекты адаптации иностранных студентов» (коэффициент корреляции Пирсона, при $p > 0,01$, прямые связи)

Математический анализ данных, полученных в группе иностранных студентов, позволил обнаружить умеренные прямые связи в парах:

- «имя связано с национальностью» и «знает значение своего имени» ($r = 0,490$ при $p > 0,01$);
- «имя связано с национальностью» и «нравится имя» ($r = 0,531$ при $p > 0,01$);
- «имя связано с национальностью» и «испытывал страхи, связанные с приездом в Россию» ($r = 0,424$ при $p > 0,01$);
- «не испытываю трудности отношения к профессии» и «знает значение своего имени» ($r = 0,437$ при $p > 0,01$);
- «не испытываю трудности отношения к профессии» и «испытывал страхи, связанные с приездом в Россию» ($r = 0,609$ при $p > 0,01$);
- «не испытываю трудности отношения к профессии» и «меняют» имя на русское (взять себе второе («социальное») имя)» ($r = 0,485$ при $p > 0,01$);
- «меняют» имя на русское (взять себе второе («социальное») имя) и «на меня влияют сложности при произношении преподавателем моего имени» ($r = 0,652$ при $p > 0,01$);
- «нравится имя» и «испытываю безопасность при обращении ко мне по имени» ($r = 0,531$ при $p > 0,01$);
- «имя ассоциируется с национальностью» и «испытываю безопасность при обращении ко мне по имени» ($r = 0,531$ при $p > 0,01$);
- «имя ассоциируется с национальностью» и «ощущаю себя членом студенческой группы» ($r = 0,657$ при $p > 0,01$);
- «при столкновении с трудностями ищу общения с одногруппниками» и «испытываю желание «сменить» имя (взять себе второе («социальное») имя)» ($r = 0,413$ при $p > 0,01$).

Таким образом, студенты, обучающиеся в инокультурной среде, за счет имени обостренно чувствуют свою принадлежность к национальности, что стабилизирует их состояние в начале адаптационного процесса через ощущение психологической безопасности. Однако в дальнейшем начинается приобщение к культуре страны обучения через «примеривание» к себе имен, распространенных в ней. Для некоторых иностранных студентов такое «примеривание» русского имени

повышает адаптивные возможности личности в профессиональном контексте медицинского вуза. При этом знание смысла своего родного имени задает вектор поиска «социального» имени через их (имен) созвучие или смысловую схожесть. Трудности, с которыми сталкивается иностранный студент, не уменьшают его желание стать врачом, что поддерживает профессиональную мотивацию и обеспечивает успешность процесса адаптации в инокультурной среде. Усвоение культурных и профессиональных знаний осложнено из-за неточного понимания ситуаций или учебного материала. Но студенты справляются с этим, так как на первых этапах социально-психологической и психолингвистической адаптации они имеют групповую и личностную идентичности, в основе которых лежит отношение к собственному имени, а затем через «примеривание» «социального» имени (созвучного родному или схожего с родным по смыслу) начинается вхождение в группу однокурсников и формирование новой групповой студенческой идентичности.

Не менее интересен результат, проиллюстрированный в корреляционной плеяде обратных связей (рис. 3).



Рис. 3. Корреляционная плеяда «Социально-психологические и психолингвистические аспекты адаптации иностранных студентов» (коэффициент корреляции Пирсона, при $p > 0,01$, обратные связи)

Математический анализ данных, полученных в группе иностранных студентов, позволил обнаружить тесную, умеренные и слабые обратные связи в парах:

- «связь имени с национальностью» и «ассоциации с национальностью» ($r = -0,306$ при $p > 0,01$);
- «связь имени с национальностью» и «сложности в вузе (объемы информации)» ($r = -0,462$ при $p > 0,01$);
- «сложности в вузе (объемы информации)» и «отсутствие страхов, связанных с приездом в Россию» ($r = -0,723$ при $p > 0,01$);
- «сложности в вузе (объемы информации)» и «трудности отношения к профессии» ($r = -0,680$ при $p > 0,01$);

- «сложности в вузе (объемы информации)» и «меняют имя на русское» ($r = -0,335$ при $p > 0,01$);
- «ассоциации с национальностью» и «при столкновении с трудностями ищущ общения с одноклассниками» ($r = -0,618$ при $p > 0,01$);
- «при столкновении с трудностями ищущ общения с одноклассниками» и «отсутствие страхов, связанных с приездом в Россию» ($r = -0,426$ при $p > 0,01$);
- «при столкновении с трудностями ищущ общения с одноклассниками» и «ощущаю себя членом студенческой группы» ($r = -0,621$ при $p > 0,01$);
- «при столкновении с трудностями ищущ общения с одноклассниками» и «меняю имя на русское» ($r = -0,380$ при $p > 0,01$);
- «при столкновении с трудностями ищущ общения с одноклассниками» и «испытываю безопасность при обращении ко мне по имени» ($r = -0,380$ при $p > 0,01$);
- «при столкновении с трудностями ищущ общения с одноклассниками» и «на меня влияют сложности при произношении преподавателем моего имени» ($r = -0,579$ при $p > 0,01$);
- «испытываю желание сменить имя» — «меняю имя на русское» ($r = -0,483$ при $p > 0,01$);
- «испытываю желание сменить имя» и «на меня влияют сложности при произношении преподавателем моего имени» ($r = -0,563$ при $p > 0,01$).

Следовательно, по мере адаптации к условиям обучения в вузе, а также принятия на себя социальной роли студента национальная идентичность отступает на второй план. На первый же выходит идентификация со студенческой группой. Получается, что по мере ослабления связи с национальной культурой и вхождения в культурное пространство вуза другой страны иностранные студенты испытывают все меньше сложностей в обучении. Однако некоторые из них переоценивают свои силы. В таком случае сложности обучения все-таки настигают их. При этом важным является тот факт, что сложности в учебе уменьшают ценность представлений студента о своей профессии. Как будто иностранные студенты сосредоточивают свое внимание на недопущении отработок, и их учеба приобретает оттенок механического запоминания, особенно учитывая объемы информации. Вместе с этим чем выше уровень страхов, тем меньше сложностей в вузе, так как иностранный студент становится более послушным, исполнительным и старательным. Кроме того, как правило, над ним довлеют ожидания семьи, которая гордится своим студентом.

Отношение к имени также претерпевает некоторые изменения. Сложности произношения имени подводят иностранных студентов к тому, что они начинают подбирать себе второе «социальное» имя, благодаря чему и происходит более адекватная адаптация.

Выводы и перспективы исследований. Основу нашего исследования составили положения о том, что социально-психологическая и психолингвистическая адаптация обусловлена процессами идентификации личности, первичным для которой является собственное имя. Исходя из этого было выдвинуто предположение о том, что социально-психологическая и психолингвистическая адаптация иностранных студентов в инокультурной среде вуза происходит в условиях комбинированного трилингвизма и представляет собой сложный процесс формирования групповой и личностной идентичности, в основе которого лежит отношение к собственному имени.

Результаты проведенного исследования позволили нам выявить и описать следующие особенности социально-психологической и психолингвистической адаптации русских и иностранных студентов первых курсов к условиям обучения в вузе:

- в обеих группах основные сложности адаптации в пространстве вуза связаны с объемами информации и условиями обучения, отличающимися от школьных;
- общение с одноклассниками является основным ресурсом для обеих групп студентов на этапе адаптации в вузе;
- связь имени с осознанием принадлежности к национальности, уникальности ярко выражена у иностранных студентов;
- для большинства респондентов обращение по имени дает уверенность и ощущение психологической безопасности, обе группы студентов преимущественно спокойно и с пониманием относятся к возможным искажениям произношения имени;
- изменение имени — «взять» себе второе («социальное») имя — в некоторых случаях упрощает общение для иностранных студентов;

– иностранные студенты на первых этапах социально-психологической и психолингвистической адаптации имеют групповую и личностную идентичности, в основе которых лежит отношение к собственному имени, а затем через «примеривание» «социального» имени (созвучного родному или схожего с родным по смыслу) начинается вхождение в группу однокурсников и формирование новой групповой студенческой идентичности;

– большим препятствием к успешной адаптации иностранных студентов является привычка говорить в университете на русском языке, вне университета — на родном языке, то есть билингвизм. Однако уже при обучении на первых курсах университета студенты начинают отдавать предпочтение русскому языку, что становится залогом успешной адаптации.

Изменения политики стран содружества по отношению к государственному и русскому языку, миграционная политика и культурно-исторические, экономические, политические, социально-психологические и другие факторы сегодня необходимо рассматривать в контексте современных условий. Понимание ключевых моментов адаптации иностранных студентов позволит более эффективно вводить их в пространство российских вузов, а значит сохранить контингент и повысить качество получаемого образования.

Список источников

1. Алексеева И. С., Бояркина А. В., Просюкова К. О., Тахтарова С. С. Дидактика перевода и трилингвизм: новый потенциал // Казанский лингвистический журнал. — 2021. — № 4 (2). — С. 302–318.
2. Белова Е. С. Особенности социализации студента в системе высшего профессионального образования // Наука и современность. — 2015. — С. 74–81.
3. Береговая О. А., Лопатина С. С., Отургашева Н. В. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах // Перспективы науки и образования. — 2019. — № 2 (38). — С. 108–118. — DOI: 10.32744/pse.2019.2.9.
4. Гальчук Д. С. Понятие «идентичность личности» // Вестник Бурятского государственного университета. Сер. «Философия». — 2017. — Вып. 5. — С. 44–51.
5. Гнатышина Е. А., Уварина Н. В., Савченков А. В. Характеристика адаптационных процессов в вузе в условиях социокультурной динамики: сравнительный анализ адаптационных процессов иностранных и отечественных студентов вуза // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. «Образование. Педагогические науки». — 2018. — Т. 10, № 2. — С. 34–43. — DOI: 10.14529/pea180205.
6. Джеймс М., Джонгвард Д. Имена и идентичность // Идентичность : хрестом. / сост. Л. Б. Шнейдер. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2003. — С. 226–232.
7. Доценко Т. И., Лещенко Ю. Е., Остапенко Т. С. Динамическая модель мультилингвизма и ее применение для анализа трилингвальной ситуации // Социо- и психолингвистические исследования. — 2018. — Вып. 6. — С. 44–51.
8. Киселева Е. В., Киселев Н. Н. Адаптация студентов в высшем учебном заведении: анализ затруднений, поиск ресурсов // Сибирский педагогический журнал. — 2019. — № 2. — С. 57–63.
9. Лихачева А. Н., Ломтева Т. Н. Трилингвизм как фактор оптимизации процесса обучения в достижении эффективности овладения вторым иностранным языком на компетентностной основе // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. — 2020. — № 2 (77). — С. 193–200.
10. Овчаренко Н. Н. Адаптация иностранных студентов подготовительного факультета к новой языковой среде в процессе межкультурной коммуникации // Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XXV Междунар. науч.-метод. конф. — СПб. : ЛЭТИ, 2019. — С. 632–634.
11. Остапенко Т. С. Межъязыковые взаимодействия при комбинированном трилингвизме (экспериментальное исследование) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Пермь, 2019. — С. 19.
12. Соловьева С. Л. Идентичность как ресурс выживания // Медицинская психология в России. — 2018. — Т. 10, № 1. — С. 5. — DOI:10.24411/2219-8245-2018-11050.
13. Тарасова Л. Е. Психологическое сопровождение процессов адаптации первокурсников к образовательной среде вуза // Известия Саратовского университета. Сер. «Акмеология образования. Психология развития». — 2014. — Т. 3, вып. 2 (10). — С. 142–145.
14. Телина И. А., Лосева А. А. Социально-психологические аспекты адаптации студентов к образовательным условиям вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2018. — Т. 2 (30). — С. 132–139.
15. Фомина Т. К., Гончаренко Н. В. Анализ адаптационного процесса в иноэтничной среде // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. — 2017. — Т. 11, № 1. — С. 52–57.
16. Фомиченко Л. Г. Билингвизм и трилингвизм: сходства и различия // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2, Языкознание. — 2005. — С. 96–100.

17. Шахпаронова Т. С. Социально-психологические аспекты адаптации студентов-первокурсников // Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XXV Междунар. науч.-метод. конф. — СПб. : СПбГЭТУ «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина). — 2019. — Т. 1. — С. 579–581.
18. Эриксон Э. Идентичность и цикл жизни. — Питер, 2023. — 208 с.
19. Юдина Т. А. Идентичность сквозь призму языка. Проблемы философской антропологии. Идеи и идеалы. — Т. 2, № 3 (9). — 2011. — С. 79–87.

References

1. Alekseeva I. S., Boyarkina A. V., Prosyukova K. O., Takhtarova S. S. Translation didactics and trilingualism: a new potential. *Kazanskiy lingvisticheskiy zhurnal*. [Kazan Linguistic Journal]. 2021, iss. 4 (2), pp. 302–318. (In Russian).
2. Belova E. S. Features of student socialization in the system of higher professional education. *Nauka i sovremennost*. [Science and Modernity]. 2015, pp. 74–81. (In Russian).
3. Beregovaya O. A., Lopatina S. S., Oturgasheva N. V. Barriers to socio-cultural adaptation of foreign students in Russian universities. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. [Prospects of science and education]. 2019, iss. 2 (38), pp. 108–118. DOI: 10.32744/pse.2019.2.9. (In Russian).
4. Galchuk D. S. The concept of “personal identity”. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. Ser. “Filosofiya”. [Bulletin of the Buryat State University. Series “Philosophy”]. 2017, iss. 5, pp. 44–51. (In Russian).
5. Gnatyshina E. A., Uvarina N. V., Savchenko A. V. Characteristics of adaptation processes in a university in the context of socio-cultural dynamics: a comparative analysis of the adaptation processes of foreign and domestic university students. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta*. Ser. “Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki”. [Bulletin of the South Ural State University. Series “Education. Pedagogical Sciences”]. 2018, vol. 10, iss. 2, pp. 34–43. DOI: 10.14529/rea180205. (In Russian).
6. James M., Jongeward D. Names and identity. *Identichnost: khrestom. Sost. L. B. Shneyder*. Identity: a collection. Compiled by L. B. Schneider]. Moscow, Moscow Psychological-Social Institute, 2003, pp. 226–232. (In Russian).
7. Dotsenko T. I., Leshchenko Yu. E., Ostapenko T. S. Dynamic model of multilingualism and its application to analysis of a trilingual situation. *Sotsio- i psikholingvisticheskiye issledovaniya*. [Social and psycholinguistic studies]. 2018, iss. 6, pp. 44–51. (In Russian).
8. Kiseleva E. V., Kiselev N. N. Adaptation of students in a higher educational institution: analysis of difficulties, search for resources. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. [Siberian pedagogical journal]. 2019, iss. 2, pp. 57–63. (In Russian).
9. Likhacheva A. N., Lomteva T. N. Trilingualism as a factor in optimizing the learning process in achieving effective mastery of a second foreign language on a competence-based basis. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federalnogo universiteta*. [Bulletin of the North-Caucasus Federal University]. 2020, iss. (2), pp. 193–201. (In Russian).
10. Ovcharenko N. N. Adaptation of foreign students of the preparatory faculty to a new language environment in the process of intercultural communication. *Sovremennoye obrazovaniye: sodержaniye, tekhnologii, kachestvo: materialy XXV Mezhdunar. nauch.-metod. konf.* [Modern education: content, technology, quality: materials of the 25th international scientific-methodological conference]. St. Petersburg, LETI, 2019, pp. 632–634. (In Russian).
11. Ostapenko T. S. *Mezhyazykovyye vzaimodeystviya pri kombinirovannom trilingvizme (eksperimentalnoye issledovaniye): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk*. [Interlingual interactions in combined trilingualism (experimental study): abstract of dis. ... of Candidate of Philology]. Perm, 2019. (In Russian).
12. Solovyeva S. L. Identity as a survival resource. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii*. [Medical Psychology in Russia]. 2018, vol. 10, iss. 1, p. 5. DOI: 10.24411/2219-8245-2018-11050. (In Russian).
13. Tarasova L. E. Psychological support of first-year students’ adaptation to the educational environment of their university. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Ser. “Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiye”. [Bulletin of the Saratov University. Series “Acmeology of education. Psychology of development”]. 2014, vol. 3, iss. 2 (10), pp. 142–145. (In Russian).
14. Telina I. A., Loseva A. A. Social and psychological aspects of students’ adaptation to educational conditions at university. *Professionalnoye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom*. [Professional education in Russia and abroad]. 2018, vol. 2 (30), pp. 132–139. (In Russian).
15. Fomina T. K., Goncharenko N. V. Analysis of the adaptation process in a foreign ethnic environment. *Vestnik Assotsiatsii vuzov turizma i servisa*. [Bulletin of the Association of Universities of Tourism and Service]. 2017, vol. 11, iss. 1, pp. 52–57. (In Russian).
16. Fomichenko L. G. Bilingualism and trilingualism: similarities and differences. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Ser. 2, *Yazykoznanie*. [Bulletin of Volgograd State University. Series 2, Linguistics]. 2005, pp. 96–100. (In Russian).

17. Shakhparonova T. S. Social and psychological aspects of adaptation of first-year students. *Sovremennoye obrazovaniye: sodержaniye, tekhnologii, kachestvo: materialy XXV Mezhdunar. nauch.-metod. konf.* [Modern education: content, technology and quality: materials of the 25th international scientific-methodological conference]. St. Petersburg, ETU "LETI" named after V. I. Ulyanov (Lenin), 2019, vol. 1, pp. 579–581.

18. Erickson E. *Identichnost i tsikl zhizni*. [Identity and the life cycle]. St Petersburg, Piter, 2023, 208 p. (In Russian).

19. Yudina T. A. Identity through the lens of language. *Problemy filosofskoy antropologii. Idei i idealy*. [Problems of philosophical anthropology. Ideas and ideals]. Vol. 2, iss. 3 (9), 2011, pp. 79–87. (In Russian).

Информация об авторах

Малеева Светлана Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Дальневосточного государственного медицинского университета.

Васильева Виктория Эдельвейсовна — старший преподаватель Высшей школы востоковедения Института лингвистики и межкультурной коммуникации Тихоокеанского государственного университета.

Самарина Эльвира Владимировна — кандидат психологических наук, директор Научно-образовательного центра практической психологии и психологической службы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Лукова Марина Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Луцкая Полина Вадимовна — студентка 3-го курса Дальневосточного государственного медицинского университета.

Information about the authors

Maleeva Svetlana Yuryevna — Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Far Eastern State Medical University.

Vasilyeva Viktoria Edelveysovna — Senior Lecturer of the Higher School of Oriental Studies of the Institute of Linguistics and Intercultural Communication of the Pacific National University.

Samarina Elvira Vladimirovna — Candidate of Psychological Sciences, Director of the Scientific and Educational Center for Practical Psychology and Psychological Service of the Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Lukova Marina Sergeevna — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology of the Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Lutskaya Polina Vadimovna — 3rd-year undergraduate student of the Far Eastern State Medical University.

Статья поступила в редакцию 16.08.2024; одобрена после рецензирования 20.09.2024; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 16.08.2024; approved after reviewing 20.09.2024; accepted for publication 13.01.2025.



Исследования человека как субъекта жизни и деятельности

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 139–146.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 1 (73), pp. 139–146.

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI 10.37724/RSU.2025.73.1.013

Динамика психологических характеристик личности педагогов, участвующих в инновационной деятельности

Буравлева Наталья Анатольевна

Томский государственный педагогический университет

Томск, Россия

buravleva@tspu.edu.ru

Аннотация. Развитие системы образования в стране во многом определяется внедрением инновационных методов и технологий работы в образовательных учреждениях. Инновационная деятельность значима для развития образовательной системы, а также развития педагога как личности. Исходя из этого становится актуальной проблема изучения изменений психологических характеристик личности педагогов, использующих в своей деятельности инновационные методы работы. В соответствии с этим целью исследования стало изучение динамики психологических характеристик личности педагогов — участников инновационных проектов. В исследовании были использованы методики: карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности (В. А. Сластенин, Л. С. Подымова), опросник когнитивной гибкости (С. С. Кургиян, Е. Ю. Осаволук), методика диагностики личностной креативности (Е. Е. Туник). Результаты исследования показывают, что у педагогов, которые участвовали в инновационной деятельности, улучшились такие психологические характеристики, как креативность, операционный и личностный компоненты, показатели когнитивной гибкости. У педагогов, которые не принимали участие в работе инновационных проектов, подобных изменений не произошло. Результаты исследования свидетельствуют, что инновационная деятельность действительно способствует развитию психологических характеристик личности педагогических работников. Исследование имеет практическую значимость, так как его результаты могут содействовать оптимизации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, более активному внедрению инновационной деятельности в образовательных учреждениях. В качестве перспектив исследований мы считаем важным расширить диапазон изучаемых психологических характеристик личности педагогов, участвующих в инновационной деятельности, а также предполагаем увеличить количество участников.

Ключевые слова: инновационная деятельность, педагоги, личность, образование, способности, когнитивная гибкость, личностная креативность, динамика психологических характеристик, психолого-педагогическое сопровождение.

Для цитирования: Буравлева Н. А. Динамика психологических характеристик личности педагогов, участвующих в инновационной деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 139–146. DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.013.

Original article

Dynamics of psychological characteristics of teachers involved in innovative activities

Natalya Anatolyevna Buravleva

Tomsk State Pedagogical University

Tomsk, Russia

buravleva@tspu.edu.ru

Abstract. The development of the education system in the country is largely due to innovative methods and technologies of work in educational institutions. Innovative activity is significant for the development of an educational system, as well as for personal development of a teacher. Based on this, it is important to investigate changes in the psychological characteristics of a teacher's personality, especially if they use innovative methods of work. Therefore, the purpose of the study was to investigate the dynamics of psychological characteristics of the personality of an innovated teacher. The study used the following methods: a map of pedagogical assessment and self-assessment of a teacher's ability to innovative activity (V. A. Slastenin, L. S. Podymova), a questionnaire of cognitive flexibilization (S. S. Kurginyan, E. Y. Osavoluk), and diagnostics of personal creativity (E. E. Tunik). The results of the study show that teachers involved in innovation activities improved such psychological characteristics as creativity, operational and personality components, and indicators of cognitive flexibilization. Teachers who did not participate in innovative projects did not show such changes. The results of the study indicate that innovation activity really contributes to the development of psychological characteristics of a personality of educators. The study has practical significance, as its results can contribute to optimization of psychological and pedagogical support in educational and more active implementation of innovative activities in educational institutions. As research prospects, we consider it important to expand the range of studied psychological characteristics of the personality of teachers involved in innovation activities, and we also intend to increase the number of participants.

Keywords: innovative activity, teachers, personality, education, abilities, cognitive flexibility, personal creativity, dynamics of psychological characteristics, psychological and pedagogical support.

For citation: Buravleva N. A. Dynamics of psychological characteristics of teachers involved in innovative activities // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 1 (73), pp. 139–146. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.013.

Введение. Одной из актуальных задач государственной политики является совершенствование сферы образования, внедрение новых технологий обучения и воспитания подрастающего поколения для подготовки обучающихся к продуктивной жизни в современных условиях (Григорьева, 2011). Большая роль в решении данной задачи отводится педагогам образовательных учреждений. Профессиональный стандарт современного учителя обязывает его владеть не только традиционными технологиями и методами обучения, но и инновационными (Воропаева, 2014; Ильина, 2009).

Понятия «инновационная деятельность», «инновационная личность» появились сравнительно недавно и в настоящее время широко распространены в психологической науке и педагогике. В переводе с латинского языка термин «инновация» означает дословно «в направлении изменений». Соответственно, инновационная деятельность — такая деятельность, которая направлена на изменение и основана на целях и задачах прикладного характера (Hagen, 1966).

Инновационная деятельность тесно связана с творчеством. Центральной фигурой в ней является личность, которая обладает чувством нового, открытостью к изменениям, пылкостью, склонностью «доходить» до сути сложных вещей, стремлением экспериментировать. Формирование способностей к инновационной деятельности у специалиста предполагает развитие таких основ мышления, как умение воспринимать сложные ситуации, управлять ими, находить разнообразные приемы разрешения проблем, учитывать последствия и препятствия развитию. Инновационная деятельность в силу своей неалгоритмичности и непохожести является деятельностью с высокой степенью риска. Особенность рисков инновационной деятельности связана во многом с повышенным уровнем неопределенности такого вида деятельности (Манузина, Норина, 2015).

В научной литературе специфику инновационной деятельности в сфере образования рассматривали Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник, Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдов, В. А. Каракровский, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин и др. В работах они отмечали, что инновационная деятельность представляет собой целостную систему, где субъекты участвуют в научно-исследовательской работе, проектировании и разработке технологий, получают новые знания, опыт (Григорьева, 2011).

Инновационная деятельность помогает в осмыслении личного педагогического опыта, обогащает учителя новыми знаниями и помогает внедрить новые методы, технологии в практику (Сошенко, 2013).

М. М. Поташник отмечает, что необходимость активации инновационной направленности педагогической деятельности продиктована временем и является важным условием модернизации современного образования, так как способствует развитию творческого потенциала специалистов, их самосовершенствованию, участию в преобразованиях. Инновационная деятельность немислима без активной позиции педагога. Она стимулирует проявление творчества в деятельности как отдельно взятого учителя, так и в деятельности коллектива (Поташник, 2011; Копытов, Черепанова, 2022).

Как социально-педагогический феномен расценивают инновационную деятельность В. А. Сластёнин, Л. С. Подымова. Они воспринимают ее как существенную составляющую труда современного педагога, где взаимосвязаны общая культура, творчество и профессиональная направленность (Сластёнин, Подымова, 2007).

По мнению С. И. Поздеевой, введение инноваций в современном образовательном учреждении должно быть не фрагментарным, а системным. На это должна быть ориентирована управленческая и методическая поддержка персонала в учебном заведении (Поздеева, 2022).

Инновационная деятельность значима не только с точки зрения развития образовательной системы в стране, но и в плане развития педагога как личности. Один из основополагающих принципов психологии и педагогики гласит, что личность развивается в деятельности. Основы принципа единства сознания и деятельности человека были заложены Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, П. Я. Гальпериним. В соответствии с этим принципом в процессе инновационной деятельности человек изменяет окружающий мир и себя самого, а также испытывает на себе результаты инновационной деятельности.

С. Л. Рубинштейн подчеркивал значимость деятельности в развитии человека, заявляя о том, что деятельность и сознание образуют единство (Рубинштейн, 1976). В рамках деятельностного подхода в психологии развитие личности трактуется как ее становление в мире посредством деятельности (Коржова, 2020). В. Д. Шадриков рассматривает деятельность как основание и движущую силу развития личности (Шадриков, 2013).

Х. Т. Бадмаева делает акцент на том, что деятельность — форма взаимодействия человека и мира, при котором он сознательно и целенаправленно изменяет мир. При этом человек создает и совершенствует свой внутренний мир, который, в свою очередь, направляет и активизирует деятельность (Бадмаева, 2012). В. А. Петровский рассматривает деятельность как особую активность, благодаря которой человек воспроизводит себя и свое бытие в мире (Петровский, 1996).

Для появления у человека качественно новых психических образований необходима внешняя предметная деятельность, собственные действия индивида, у которого формируются соответствующие психические образования. В связи с этим становится актуальной проблема изучения изменений психологических характеристик личности педагогов, внедряющих в свою деятельность инновационные формы работы. Это определило **цель исследования**: изучить динамику психологических характеристик личности педагогов, которые участвуют в инновационной деятельности.

В качестве **гипотезы исследования** мы рассматривали предположение о том, что психологические характеристики личности педагогов, участвующих в инновационной деятельности, меняются в отличие от аналогичных характеристик коллег, работающих в обычном режиме.

Методики исследования. Среди характерных составляющих инновационности исследователи называют креативность, независимость суждений, открытость опыту, способность к оправданному риску, чувствительность к противоречиям, стремление к новизне, гибкость мышления, склонность применять нестандартные методы решения проблем, позитивно относиться к изменениям (Grewal, Mehta, Kardes, 2000), поэтому для исследования психологических характеристик личности педагогов, участвующих в инновационной деятельности, были выбраны следующие методики: карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности (В. А. Сластёнин, Л. С. Подымова), опросник когнитивной гибкости (С. С. Кургинян, Е. Ю. Осаволук), методика диагностики личностной креативности (Е. Е. Туник). Для обработки полученных эмпирических данных применялись методы математической статистики: описательная статистика (среднее значение, стандартное отклонение, коэффициенты асимметрии и эксцесса), критерий Вилкоксона.

Участниками исследования стали учителя начальных классов школ города Томска (n = 90, от 20 до 54 лет, средний возраст 46 лет). Изучались психологические характеристики педагогов двух групп: участвовавших в инновационной деятельности (n = 42) и не участвовавших в инновационной деятельности (n = 48).

Отметим, что педагоги, участвовавшие в инновационной деятельности, являлись членами проекта формирования инженерной культуры школьников, проекта «Территория интеллекта», направленного на развитие талантов обучающихся в сфере науки и техники, «Школы равных возможностей», а также проекта по методическому сопровождению молодых педагогов образовательных учреждений Томска, ориентированному на развитие практики наставничества. Целью инновационных проектов было создание, освоение, тиражирование устойчиво эффективных элементов образовательной практики, способствующих стабильному развитию образовательного пространства школы. Они были направлены на оптимизацию внутришкольной системы управления качеством образования, повышения квалификации педагогов, апробацию технологий и методик, продуктов, средств обучения в рамках образовательных проектов. В процессе работы инновационных площадок проводились семинары, мастер-классы, творческие отчеты, студии инновационного опыта для педагогической общественности региона.

Результаты исследования и их обсуждение. При проведении исследования педагоги были продиагностированы по вышеуказанным методикам. Результаты описательной статистики психологических характеристик педагогов (среднее значение, стандартное отклонение, асимметрия, эксцесс) показали близость полученных распределений к нормальному, и это дало возможность в дальнейшем использовать критерий Вилкоксона при обработке результатов психологических характеристик личности педагогов. Нами была проведена диагностика психологических характеристик респондентов дважды: в начале учебного года (сентябрь) и в конце (июнь). Следует отметить, что, приступая к работе в начале учебного года, все педагоги ранее в деятельность экспериментальных площадок с использованием инновационных методов и технологий не были вовлечены.

Сопоставляя результаты диагностики психологических характеристик личности педагогов в начале учебного года, мы приходим к выводу, что существенной разницы между результатами респондентов, участвовавших и не участвовавших в инновационной деятельности, нет (табл. 1). Статистическая обработка результатов диагностики показала статистическую значимость эквивалентности психологических характеристик респондентов двух групп.

Таблица 1

Описательная статистика психологических характеристик личности педагогов (n = 90)

Показатель	Среднее значение	Стандартное отклонение	Асимметрия	Эксцесс
Педагоги, участвовавшие в инновационной деятельности (N = 42)				
Мотивационный компонент	27,03	6,74	-0,89	1,20
Креативный компонент	16,23	4,39	0,78	0,23
Операционный компонент	35,17	2,74	0,65	0,18
Личностный компонент	14,92	4,89	-0,74	0,46
Альтернативы	68,52	5,12	-0,67	0,21
Контроль	40,34	3,73	-0,54	0,76
Любознательность	16,01	3,85	0,27	0,59
Воображение	13,24	4,21	-0,98	0,30
Сложность	14,78	4,67	0,74	0,57
Склонность к риску	15,81	1,48	0,38	0,78
Педагоги, не участвовавшие в инновационной деятельности (N = 48)				
Мотивационный компонент	23,17	5,02	-0,57	0,93
Креативный компонент	14,52	5,82	0,93	0,48
Операционный компонент	31,89	3,79	0,95	0,63
Личностный компонент	13,01	5,89	-0,80	0,64
Альтернативы	65,04	6,08	-0,82	0,98
Контроль	41,21	2,60	-0,073	0,53
Любознательность	15,86	4,2	0,56	0,74
Воображение	13,78	5,6	-0,72	0,95
Сложность	15,51	4,8	0,64	0,83
Склонность к риску	16,74	4,3	0,59	0,91

Вторая диагностика по тем же методикам была проведена в конце учебного года (табл. 2, 3). При анализе результатов исследования психологических характеристик личности педагогов в начале учебного года и в конце становится очевидным, что изучаемые особенности педагогов, работавших в обычном режиме, практически не изменились. В то же время у педагогов, участвовавших в работе экспериментальных площадок, применявших в своей профессиональной деятельности инновационные методы, некоторые характеристики поменялись.

Таблица 2

Динамика психологических характеристик личности педагогов,
участвовавших в инновационной деятельности в течение года (n = 42)

Показатель	Среднее значение в начале учебного года	Среднее значение в конце учебного года	p
Мотивационный компонент	27,03	29,31	0,46
Креативный компонент	16,23	23,44	0,05
Операционный компонент	35,17	39,27	0,05
Личностный компонент	14,92	17,03	0,05
Альтернативы	59,52	65,97	0,05
Контроль	40,34	42,83	0,89
Любознательность	16,01	17,09	0,37
Воображение	13,24	13,87	0,84
Сложность	14,78	16,02	0,05
Склонность к риску	15,81	16,53	0,25

Таблица 3

Динамика психологических характеристик личности педагогов,
не участвовавших в инновационной деятельности в течение года (n = 48)

Показатель	Среднее значение в начале учебного года	Среднее значение в конце учебного года	p
Мотивационный компонент	23,17	23,95	0,97
Креативный компонент	14,52	15,76	0,87
Операционный компонент	31,89	32,06	0,49
Личностный компонент	13,01	13,6	0,32
Альтернативы	65,04	65,98	0,28
Контроль	41,21	41,90	0,56
Любознательность	15,86	14,87	0,09
Воображение	13,78	13,71	0,34
Сложность	15,51	15,04	0,71
Склонность к риску	16,74	15,92	0,85

Например, у респондентов-участников инновационных проектов креативный компонент, который включает в себя любознательность, творческий интерес, значимость преобразующей деятельности, потребность в самосовершенствовании, изменился в положительную сторону с 16,23 до 23,44 ($p < 0,05$). У учителей, не участвовавших в инновационной деятельности, креативный и операционный компоненты остались практически без изменений. У педагогов, участвовавших в инновационной деятельности, операционный компонент изменился с 35,17 до 39,27 ($p < 0,05$). Инновационная деятельность активизирует операционный компонент профессиональной деятельности, повышает способность педагога к сотрудничеству, развивает его трудовую практику, улучшает умение планировать экспериментальную деятельность, способствует осмыслению и созданию авторских концепций, помогает использовать творческий опыт других педагогов.

Помимо того, у педагогов-участников инновационных проектов изменился личностный компонент инновационной деятельности с 14,92 до 17,03 ($p < 0,05$), в то время как у их коллег, работавших в обычном режиме, он остался на прежнем уровне. Исходя из этого, можно заключить, что инновационная деятельность развивает личностный компонент педагогов, повышает уверенность в своих силах и ответственность. Рост этого показателя свидетельствует о том, что у респондентов происходит личностное осмысление в ходе деятельности, которое помогает расширять картину мира, делать ее более целостной, анализировать общие закономерности в педагогическом процессе. Участвуя в инновационных проектах, педагоги познают новые способы деятельности, технологии и методы работы.

Изменения происходят также с точки зрения когнитивной флексибельности у педагогов-участников инновационной деятельности. Психологическая характеристика «Альтернативы» у них выросла с 59,52 до 65,97 ($p < 0,05$). Этот компонент когнитивной флексибельности специалиста свидетельствует о том, что у него на первый план выступает активное проявление чувства нового, расширение привычных границ, отказ от старых привычек и стереотипов в мышлении, успешная адаптация в меняющихся условиях, способность генерировать несколько альтернативных решений в сложных ситуациях (Осаволук, Кургиян, 2018).

Анализ результатов исследования по методике личностной креативности (Е. Е. Туник) позволяет заключить, что показатель «Сложность» у педагогов, участвующих в течение года в инновационной деятельности, изменился с 14,78 до 16,02 ($p < 0,05$); «Склонность к риску» на уровне тенденции — с 15,81 до 16,53. Эти психологические характеристики показывают, что у респондентов развивается способность контролировать сложные ситуации, рассматривать несколько вариантов при восприятии и объяснении жизненных событий и поведения человека. Специалист не боится ставить перед собой и решать сложные задачи. Отметим, что у педагогов, не принимавших участие в экспериментальных, инновационных проектах, изменений практически не произошло.

Подводя итог, мы можем утверждать, что диагностика психологических характеристик личности педагогов, участвовавших в инновационной деятельности, выявила их развитие или тенденцию к улучшению. Выход на инновационный уровень педагогической деятельности качественно меняет психологические характеристики личности. Инновационная деятельность действительно способствует развитию психологических характеристик личности педагогических работников.

Выводы и перспективы исследований. Участие в инновационной деятельности меняет психологические характеристики личности педагогов. Креативный, операционный и личностный компоненты оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности увеличились. Кроме этого, вырос такой показатель когнитивной флексибельности, как «Альтернатива», свидетельствующий о том, что у респондентов улучшилась способность адаптироваться в изменяющихся условиях среды, многогранно воспринимать и объяснять жизненные события и проявления поведения человека. У педагогов-участников инновационной деятельности стал более высоким уровень психологической характеристики «Сложность». Она показывает, что те не останавливаются перед решением сложных задач, отличаются настойчивостью в достижении целей. Все это позволяет говорить о значимости использования в образовательной практике инновационной деятельности, развивающей педагога как личность.

В качестве перспектив исследований мы предполагаем продолжить изучение развития личности педагогов в инновационной деятельности, расширив диапазон психологических характеристик личности педагогов, участвующих в инновационных проектах, а также увеличить выборку респондентов.

Результаты исследования имеют практическую значимость с точки зрения совершенствования психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, а также личностно-профессионального развития специалистов сферы образования, активного внедрения инновационной деятельности в образовательных учреждениях.

Список источников

1. Бадмаева Х. Т. Деятельность как средство развития творческих возможностей личности // Вестник Бурятского государственного университета. — 2012. — № 1-2. — С. 39–42.
2. Воропаева Е. Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 4. — URL : <https://science-education.ru/article/view?id=13880> (дата обращения: 20.08.2024).

3. Григорьева С. Г. Инновационная деятельность учителя как педагогическое явление // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. — 2011. — № 3 (71). — С. 49–56.
4. Ильина Н. Ф. Развитие инновационного потенциала образовательного учреждения // Вестник ТГПУ. — 2009. — № 5 (83) — С. 53–56.
5. Копытов А. Д., Черепанова Т. Б. Формирование готовности будущих педагогов к инновационной деятельности // Научно-педагогическое обозрение. — 2022. — № 1 (61). — С. 44–50. — DOI: doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-44-50.
6. Коржова Е. Ю. Психология личности. — СПб. : Питер, 2020. — 544 с.
7. Манузина Е. Б., Норина Е. Э. Некоторые аспекты инновационной подготовки конкурентоспособного учителя // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). — 2015. — № 3 (9). — С. 24–32.
8. Осаволук Е. Ю., Кургинян С. С. Когнитивная флексибельность личности: теория, измерение, практика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2018. — Т. 15, № 1. — С. 128–144. — DOI: 10.17323/1813-8918-2018-1-128-144.
9. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 509 с.
10. Поздеева С. И. Профессиональное развитие педагога как ответ на внешние актуальные вызовы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). — 2022. — Вып. 2 (62). — С. 40–47. — DOI: doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-40-47.
11. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. — М. : Центр педагогического образования, 2011. — 448 с.
12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М. : Педагогика, 1976. — 416 с.
13. Слостёнин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 1. — С. 42–49.
14. Сошенко И. И. Междисциплинарный характер понятия «инновации» // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). — 2013. — № 13 (141). — С. 136–142.
15. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. — М. : Ин-т психологии РАН, 2013. — 464 с.
16. Grewal R., Mehta R., Kardes F. R. The role of the social-identity function of attitudes in consumer innovativeness and opinion leadership // Journal of Economic Psychology. — 2000. — N 21. — Pp. 233–252.
17. Hagen E. E. How Economic Growth Begins: A Theory of Social Change // Political Development and Social Change. — N.Y. ; L. ; Sydney, 1966. — Pp. 129–139.

References

1. Badmaeva H. T. Activity as means of developing a person's creative potential. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of the Buryat State University]. 2012, iss. 1–2, pp. 39–42. (In Russian).
2. Voropaeva E. E. Structure and criteria of teachers' readiness for innovative activity. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. [Modern problems in science and education]. 2014, iss. 4. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13880> (accessed: 20.08.2024). (In Russian).
3. Grigoryeva S. G. Innovative activity of a teacher as a pedagogical phenomenon. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I. Ya. Yakovleva*. [Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev]. 2011, iss. 3 (71), pp. 49–56. (In Russian).
4. Ilyina N. F. Developing innovative potential of an educational institution. *Vestnik TGPU*. [Bulletin of TSPU]. 2009, iss. 5 (83), pp. 53–56. (In Russian).
5. Kopytov A. D., Cherepanova T. B. Formation of future teachers' readiness for innovative activities. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye*. [Scientific and pedagogical review]. 2022, iss. 1 (61), pp. 44–50. DOI: doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-44-50. (In Russian).
6. Korzhova E. Yu. *Psikhologiya lichnosti*. [Psychology of personality]. St. Petersburg, Piter, 2020, 544 p. (In Russian).
7. Manuzina E. B., Norina E. E. Some aspects of innovative training of a competitive teacher. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye*. [Pedagogical review]. 2015, iss. 3 (9), pp. 24–32. (In Russian).
8. Osavolyuk E. Yu., Kurginyan S. S. Cognitive Flexibility of the individual: theory, measurement, practice. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*. [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]. 2018, vol. 15, iss. 1, pp. 128–144. DOI: 10.17323/1813-8918-2018-1-128-144. (In Russian).
9. Petrovsky V. A. *Lichnost v psikhologii: paradigma subyektivnosti*. [Personality in psychology: the paradigm of subjectivity]. Rostov-on-Don, Feniks, 1996, 509 p. (In Russian).
10. Pozdeeva S. I. Professional development of a teacher as a response to major external challenges. *Scientific and Pedagogical Review*. [Pedagogical Review]. 2022, iss. 2 (62), pp. 40–47. DOI: doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-40-47. (In Russian).

11. Potashnik M. M. *Upravleniye professionalnym rostom uchitelya v sovremennoy shkole*. [Managing professional growth of a teacher in modern school]. Moscow, Center for Pedagogical Education, 2011, 448 p. (In Russian).
12. Rubinstein S. L. *Problemy obshchey psikhologii*. [Issues of General Psychology]. Moscow, Pedagogika, 1976, 416 p. (In Russian).
13. Slastenin V. A., Podymova L. S. Teacher's readiness for innovative activity. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. [Siberian pedagogical journal]. 2007, iss. 1, pp. 42–49. (In Russian).
14. Soshenko I. I. Interdisciplinary nature of the concept of “innovation”. *Bulletin of TSPU*. [TSPU Bulletin]. 2013, iss. 13 (141), pp. 136–142. (In Russian).
15. Shadrikov V. D. *Psikhologiya deyatel'nosti cheloveka*. [Psychology of human activity]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2013, 464 p. (In Russian).
16. Grewal R., Mehta R., Kardes F. R. The role of the social-identity function of attitudes in consumer innovativeness and opinion leadership. *Journal of Economic Psychology*. 2000, iss. 21, pp. 233–252.
17. Hagen E. E. How Economic Growth Begins: A Theory of Social Change. *Political Development and Social Change*. New York, London, Sydney, 1966, pp. 129–139.

Информация об авторе

Буравлева Наталья Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психолого-педагогического образования Томского государственного педагогического университета.

Information about the author

Buravleva Natalya Anatolyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, head of the department of psychological and pedagogical education at Tomsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 16.09.2024; одобрена после рецензирования 22.10.2024; принята к публикации 20.12.2024.

The article was submitted 16.09.2024; approved after reviewing 22.10.2024; accepted for publication 20.12.2024.

Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 147–158.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2025, no. 1 (73), pp. 147–158.

Научная статья

УДК 159.9:376

DOI 10.37724/RSU.2025.73.1.014

Анализ симптомов эмоционального выгорания педагогов специального образования

Медведева Елена Юрьевна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина

Нижний Новгород, Россия

medvedeva4278@yandex.ru

Ольхина Елена Александровна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина

Нижний Новгород, Россия

olkhina.e@yandex.ru

Уромова Светлана Евгеньевна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина

Нижний Новгород, Россия

somur76@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены проявления симптомов эмоционального выгорания в различных фазах его формирования у педагогов специального образования. В качестве ключевых позиций для оценки степени риска появления синдрома эмоционального выгорания выступила нервно-психическая устойчивость личности к стрессовой профессиональной деятельности.

Цель статьи заключается в определении типологии личностных профилей педагогов специального образования в структуре формирования синдрома эмоционального выгорания.

Гипотеза исследования: синдром эмоционального выгорания развивается вне зависимости от стажа профессиональной деятельности педагога и связан с нервно-психической устойчивостью личности педагога.

Представленные в результатах экспериментального исследования фазы резистентности, истощения и психического напряжения позволили выделить типологические личностные профили педагогов, оценить ведущие механизмы развития симптоматики выгорания, характерные для школьных учителей. Кроме того, результаты исследования, содержащиеся в статье, позволили оценить процессуальную сторону синдрома эмоционального выгорания, оценить степень дезадаптивных проявлений личности. Выборка респондентов проводилась, чтобы проанализировать характер корреляций эмоционального выгорания и стажа педагогической деятельности и возраста.

Исследование проявлений синдрома эмоционального выгорания педагогов, работающих с категорией умственно отсталых обучающихся, показало наличие высокого риска данного синдрома даже на начальном этапе профессиональной деятельности. При этом стаж работы, в отличие от типа нервного реагирования личности, повлиял на стресс косвенно.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, симптомы эмоционального выгорания, фазы эмоционального выгорания, характер эмоционального переживания, личностные особенности, личностный профиль педагога, педагог специального образования, нервно-психическая устойчивость, фазы формирования синдрома, фаза резистентности, фаза напряжения, фаза истощения.

Для цитирования: Медведева Е. Ю., Ольхина Е. А., Уромова С. Е. Анализ симптомов эмоционального выгорания педагогов специального образования // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 147–158. DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.014.

Original article

Analyzing symptoms of emotional burnout in special education teachers

Elena Yurievna Medvedeva

Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
Nizhny Novgorod, Russia
medvedeva4278@yandex.ru

Elena Alexandrovna Olkhina

Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
Nizhny Novgorod, Russia
olkhina.e@yandex.ru

Svetlana Evgenievna Uromova

Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
Nizhny Novgorod, Russia
somur76@mail.ru

Abstract. The article considers symptoms of emotional burnout at different phases of its formation in teachers of special education institutions. A person's neuropsychic stability in stressful professional activity was considered as the key position for assessing the degree of risk of emotional burnout syndrome occurrence.

The aim of the article is to determine the types of personality profiles of special education teachers in the structure of emotional burnout syndrome formation.

The hypothesis of the research suggests that the emotional burnout syndrome develops regardless of the duration of professional activity of a teacher and is associated with neuropsychic stability of the teacher's personality.

The phases of resistance, exhaustion and mental tension presented in the results of the experimental study allowed us to identify typological personality profiles of teachers, to assess the leading mechanisms of burnout symptom development characteristic of school teachers. In addition, the research results allowed us to evaluate the procedural side of the emotional burnout syndrome, to assess the degree of adaptation failures of person. The respondents were selected in such a way as to analyze the nature of correlations between emotional burnout and duration of teaching work and the teacher's age.

The study of emotional burnout syndrome manifestations in teachers working with the category of mentally retarded students showed the presence of high risk of this syndrome even at the initial stage of someone's professional activity. At that, the duration of being in the profession, unlike the type of nervous reaction of personality, influenced stress indirectly.

Keywords: emotional burnout syndrome, symptoms of emotional burnout, phases of emotional burnout, the nature of emotional experience, personal characteristics, personality profile of a teacher, special school teacher, neuropsychic stability, phases of syndrome formation, phase of resistance, phase of tension, phase of exhaustion.

For citation: Medvedeva E. Yu., Olkhina E. A., Uromova S. E. Analyzing symptoms of emotional burnout in special education teachers // *Psikhologo-pedagogicheskiy поиск* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2025, no. 1 (73), pp. 147–158. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.014.

Введение. Проблема эмоционального выгорания у представителей различных профессий широко обсуждается в зарубежной литературе, что привело к созданию многофакторной модели эмоционального выгорания с выделением его компонентов, методов диагностики, которые используются в настоящее время в различных интерпретациях и концепциях: Дж. Фрейденбергер (Herbert, 2020), Г. Селье, К. Маслач (2001) и др.

В отечественной науке синдром эмоционального выгорания в основном рассматривался в контексте влияния профессии на личность, как профессионально обусловленная деструкция, как результат рассогласования между ожиданиями от профессиональной деятельности и личностью педагога. Об этом свидетельствует отсутствие на сегодня четкой и однозначной трактовки терминологии вследствие сложного характера воздействия внешних и внутренних факторов и высокой субъективности данного феномена в целом (Г. В. Залевский, А. А. Рукавишников, В. В. Бойко, А. А. Баранов, Н. С. Глуханюк, В. Е. Орел, И. В. Комаревцева и др.).

Особую группу риска эмоционального выгорания составляют работники образования. Качественные изменения, происходящие в системе российского образования, коснулись всех участников образовательного процесса, прежде всего, в отношении повышения требований к качеству знаний выпускников. Данное обстоятельство ставит перед педагогом принципиально новые задачи, которые не только касаются профессиональных компетенций, но и предъявляют более высокие требования к личности учителя. Поиск новых педагогических технологий в условиях стремительных экономических преобразований, информационного пресыщения и временного дефицита, противоречивости требований, привели к резкому увеличению количества психосоматических расстройств среди педагогов, немотивированным вспышкам агрессии, раздражительности, которая расценивается окружающими как личностная черта на фоне постоянной тревожности, часто носящей неясный характер (Воробьева, 2008; Гринберг, 2002; Комаревцева, 2014; Маршалкин, Труфанова, Хлыстова, 2019).

Исследования Е. Н. Волковой о психологическом благополучии школьных учителей продемонстрировали низкие показатели их личностных ресурсов, обеспечивающих сопротивляемость в трудных жизненных ситуациях, способности к позитивным изменениям, саморегуляции поведения и т. п. При этом автор указывает на наличие взаимосвязи компонентов психологического благополучия и возраста педагогов, стажа работы, квалификационной категории (Волкова, 2024). Среди значимых факторов выделяются социально-психологические условия, где, кроме стажа, учитываются следующие: мотивация к успеху и избеганию неудач, степень удовлетворенности деятельностью, уровень субъективного контроля, социальный статус педагога (Рясова, 2011).

В связи с большой эмоциональной напряженностью профессиональной деятельности педагога, нестандартностью педагогических ситуаций, ответственностью и сложностью труда учителя, увеличивается риск развития синдрома эмоционального выгорания (далее — СЭВ). Данный синдром рассматривается как сложный процесс не только эмоционального, но и физического, соматического, мотивационного истощения на фоне продолжительного воздействия профессионально обусловленного стресса (Бойко, 1999; Чердымова, Чернышова, Мачнев, 2019; Чутко, Рожкова, Сурушкина [и др.], 2019). Это проявляется в виде разнообразных симптомов как по качеству, так и по степени выраженности, часто не замечаемых самим человеком до тех пор, пока ситуация не приобретает характер фрустрации, сопровождаемой деперсонификацией, редукцией личных достижений, утратой способности к асертивному поведению (Скрипкина, Херсонский, 2023; Гапонова, Корнилова, 2024).

Среди особенностей профессиональной деятельности, которые могут играть роль факторов эмоционального выгорания педагогов специального образования, можно выделить такие, как высокий динамизм, нехватка времени, рабочие перегрузки, сложность возникающих педагогических ситуаций, ролевая неопределенность, социальная оценка, необходимость осуществления частых и интенсивных контактов, взаимодействие с различными социальными группами. Они ведут к нервно-психическому истощению ресурсов организма педагога.

Наличие высокого риска появления симптомов выгорания у педагогов связано не только с содержанием труда в условиях информационного стресса, но и с постоянно воздействующими неблагоприятными социально-психологическими факторами, такими как:

- длительное отсутствие видимых результатов труда в случаях, когда речь идет об обучающихся с нарушениями интеллектуального развития;
- наличие эмоционального дефицита из-за отсутствия отклика со стороны детей и их представителей;
- высокие требования к профессиональным компетенциям и личности учителя;
- недопустимость проявления негативных эмоций даже в случаях проблемного поведения обучающихся, сопряженного с проявлениями открытой агрессии и аффективных реакций с их стороны, психопатоподобного поведения и т. п.;
- социальные запреты в отношении демонстрации моделей поведения не только на рабочем месте, но и далеко за его пределами.

Работы, посвященные проблеме СЭВ, его формированию у педагогов в системе специального образования представлены единично (Комаревцева, 2014; Маршалкин, Труфанова, Хлыстова, 2019), что также актуализирует проблемное поле данного исследования.

Цель эмпирического исследования — проанализировать фазы эмоционального выгорания и выделить типологические личностные профили СЭВ у педагогов специального образования.

Данные теоретического анализа СЭВ у представителей педагогических профессий, входящих в перечень групп высокого риска выгорания и остро нуждающихся в его профилактике, позволили нам предположить, что данный синдром развивается вне зависимости от стажа профессиональной деятельности, но при этом отмечается взаимосвязь степени выраженности эмоционального выгорания и нервно-психической устойчивости личности педагога. Это предположение стало основной гипотезой эмпирического исследования, проводимого на базе нескольких учреждений города Нижнего Новгорода, реализующих АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В исследовании приняли участие 42 педагога, стаж которых варьировался от 3 до 25 лет.

Методы исследования. Для оценки степени и особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов, а также выявления степени его зависимости от личностных особенностей, оказывающих непосредственное воздействие на его формирование и определяющих степень риска появления СЭВ как такового использовались следующие методики: диагностика уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко (1999) и анкета оценки нервно-психической устойчивости педагога В. А. Баранова (1998, 2002).

Согласно предварительной беседе с участниками эксперимента было выявлено, что в 87,5 % случаев педагоги тщательно скрывают или не признают наличие СЭВ.

Обсуждение основных результатов исследования. Предложенный комплект методик позволяет оценить степень выраженности проявлений СЭВ и определить фазу эмоционального выгорания, которую переживает педагог, представить картину поведенческих проявлений в зависимости от нервно-психического характера реагирования на нахождение в стрессовых факторах.

Результаты исследования по методике В. В. Бойко, направленной на оценку степени и качественных особенностей проявления симптомов эмоционального выгорания, выявили сформировавшийся симптом в 66,7 % случаев. В пользу данного предположения свидетельствует факт наличия неврологической симптоматики и психосоматических расстройств, что подтверждается высокими показателями частоты больничных листов у одних и тех же педагогов.

Рассмотрим более подробно данные проявления в соответствии с фазами стресса в рамках развития СЭВ. Первая стадия «напряжения» демонстрирует противоречивость ответов респондентов. На наличие сложившегося симптома переживания психотравмирующих ситуаций указывают 61,9 % респондентов. По словам педагогов, «отсутствует желание менять место работы», «нет ощущения “загнанности”». В 57,1 % случаев педагоги демонстрируют удовлетворенность собой (рис. 1), что свидетельствует в целом об адекватном восприятии себя, удовлетворенности своей профессией. Однако если посмотреть на взаимодействие системы внешних факторов, то благоприятная внешне картина может спровоцировать усугубление внутреннего противоречия между принятием себя и принятием ситуации как несоответствующей личным и профессиональным потребностям.

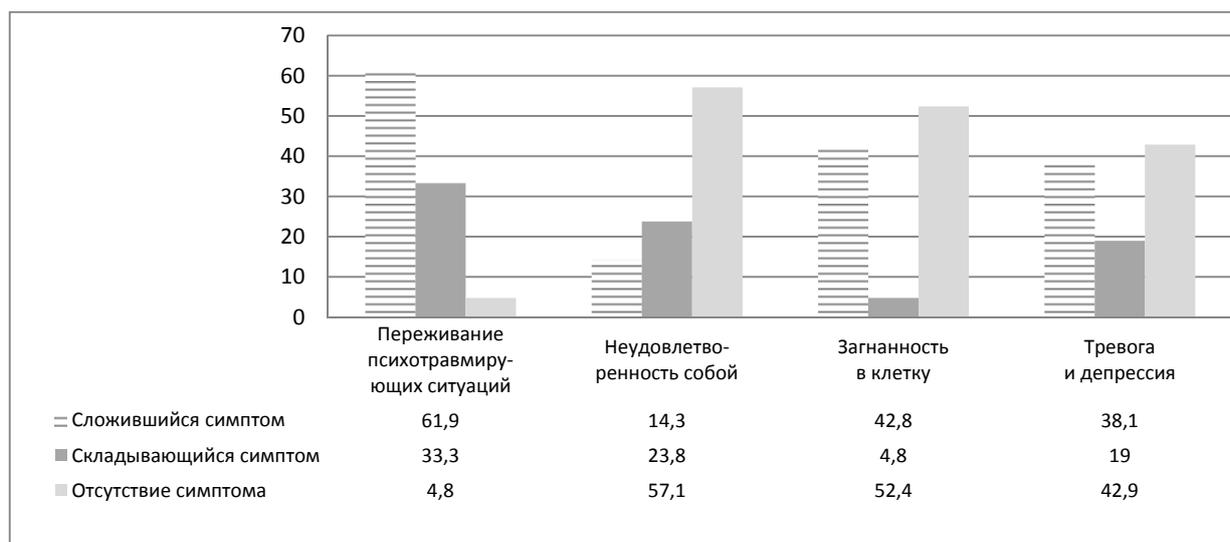


Рис. 1. Выраженность симптомов синдрома эмоционального выгорания по показателям фазы «Напряжение»

Анализ фазы «напряжение» показал вариативность картины формирования симптома, что продемонстрировано на рисунке 1. Так, наряду с отсутствием ощущения «загнанности в клетку» в 52,4 % случаев, наблюдаются аналогичные показатели уже сформировавшегося симптома (42,9 %). Это может свидетельствовать о наличии взаимосвязи скорости и интенсивности процесса формирования СЭВ и таких факторов, как стрессоустойчивость и личностные особенности педагогов (нервно-психическая устойчивость личности к систематическому стрессу), что и приводит к мозаичному характеру наблюдаемой картины проявлений фазы «напряжения». На верность данного предположения указывают количественные показатели по критерию «Тревога и депрессия». У 42,9 % педагогов данного показателя нет, тогда как в 38,1 % случаев он не просто сформировался, а носит устойчивый характер и четко прослеживается у педагогов, чей средний стаж работы составил 28–35 лет в системе специального образования. Мы можем предположить наличие скрытых рисков перерождения депрессивных переживаний как эмоционального состояния в структуру личности в форме невроза навязчивых состояний у педагогов специального образования с большим стажем работы. Механизм формирования СЭВ может быть обусловлен особенностями высшей нервной деятельности и акцентуациями характера, факторами длительности пребывания в условиях стресса, а также влиянием стажа на степень выраженности симптомов СЭВ.

Самые высокие показатели сформированности СЭВ наблюдались в фазе «резистенция». Факт эмоционального очерствения к происходящему констатируют 57,7 % педагогов, 46,1 % представителей данной группы вообще не интересуются проблемами коллег.

Такие проявления избирательного эмоционального реагирования, по признанию самих респондентов, заставляет в большинстве случаев выбирать тактику ухода от проблемы, пытаясь таким образом оградить себя от неприятностей, связанных с эмоциональной избирательностью. Такой педагог начинает отстраняться от процесса, требующего постоянного взаимодействия с источником раздражения, что психологически не способствует формированию комфортных условий работы. Данная группа педагогов отделяет себя от системы, относится к своей работе формально, что может выступать как негативный фактор, приводящий к дальнейшей профессиональной деформации и нервному истощению. В пользу данного предположения говорит и наличие сформировавшейся редукции профессиональных обязанностей в 66,7 % (по результатам исследования), что наглядно представлено на рисунке 2.

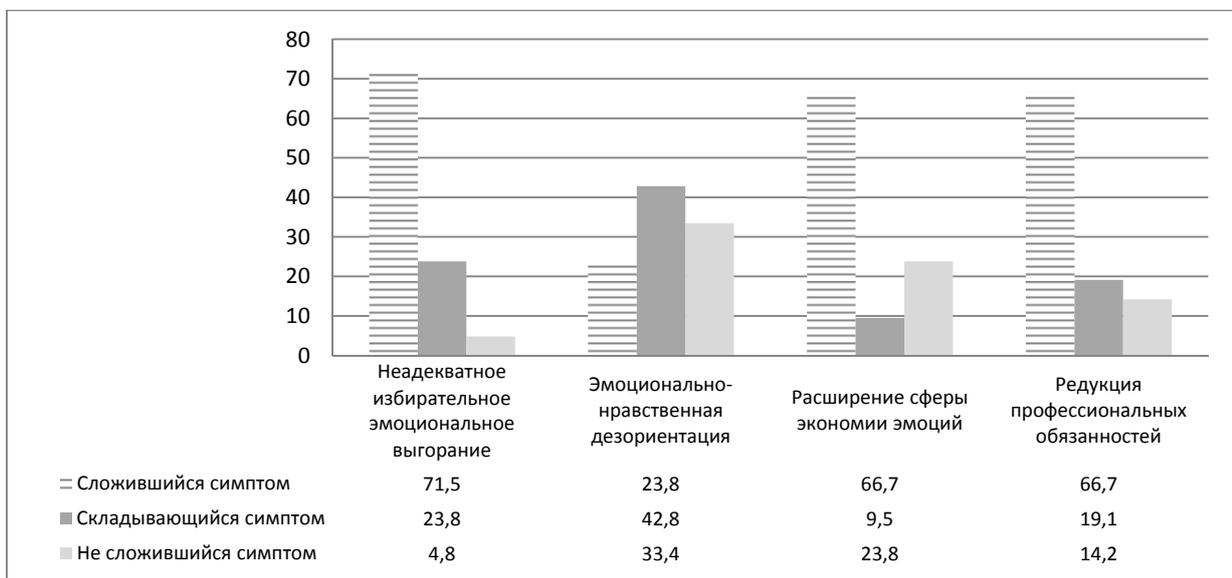


Рис. 2. Выраженность симптомов синдрома эмоционального выгорания по показателям фазы «Резистенция»

Анализ выраженности отдельных показателей фазы резистентности, представленных на рисунке 2, показывает наличие стойкого резкого доминирования неадекватного избирательного эмоционального реагирования (71,4%). На это указывает наличие формализма в работе, проявляющегося в ограничении эмоциональной отдачи за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов

по принципу «хочу или не хочу»; «сочту нужным — уделю внимание данному ученику», «будет настроение — откликнусь на его состояние и потребности». В общении и поведении педагогов данной группы отмечается эмоциональная черствость, неучтивость, равнодушие, что в целом подтверждает включение режима экономии эмоций для сохранения энергетического баланса нервной системы, что ведет к постепенной утрате профессиональных компетенций.

В 66,7 % случаев у педагогов сфера экономии эмоций начинает распространяться не только на «рабочие» ситуации, но и проникать в их личную и семейную жизнь, что подтверждается комментариями в процессе выполнения теста, из которых можно установить, что респондент переносит свои проблемы на членов семьи, применяя тактику агрессивного стиля поведения, проявляя эмоциональную лабильность вследствие «отравления общением», тем самым эмоционально отдаляясь от семьи. Это, в свою очередь, усугубляет круг проблем и расширяет диапазон действия стрессовых факторов, переводя их в статус хронических.

Хроническое состояние экономии эмоций и эмоциональная лабильность, проявляющаяся в отношении субъектов — «психологических мишеней», усугубляются высокими моральными требованиями к личности педагога.

Об осознанном характере понимания и восприятия ситуации как безвыходной свидетельствует наличие острого переживания психотравмирующих факторов как неустранимых в 61,9 % случаев. Присутствие одновременно и чувства безвыходности, и негодования по этому поводу включает внутренние механизмы защиты организма, которые вследствие систематичности воздействия приобретают патологический характер.

Невозможность «эмоционального выплеска» ведет к хронической ситуации фрустрации, появлению психосоматики и хронических заболеваний, учащению нервных срывов, что подтверждается данными исследования в 71,4 % случаев. При этом в 19 % констатируются психосоматические и психовегетативные нарушения, в частности расстройства сна и наличие «беспричинных» головных болей, а в 52,4 % случаев они приобретают хронический характер. Все это может указывать на неэффективность сопротивления личности стрессогенным факторам и начальное развитие фазы «истощения».

Наличие сформированности фазы «истощения» обнаруживается в 39,3 % случаев исходя из средних значений соответствующих показателей. В 52,4 % имеются психосоматические проявления СЭВ (рис. 3).

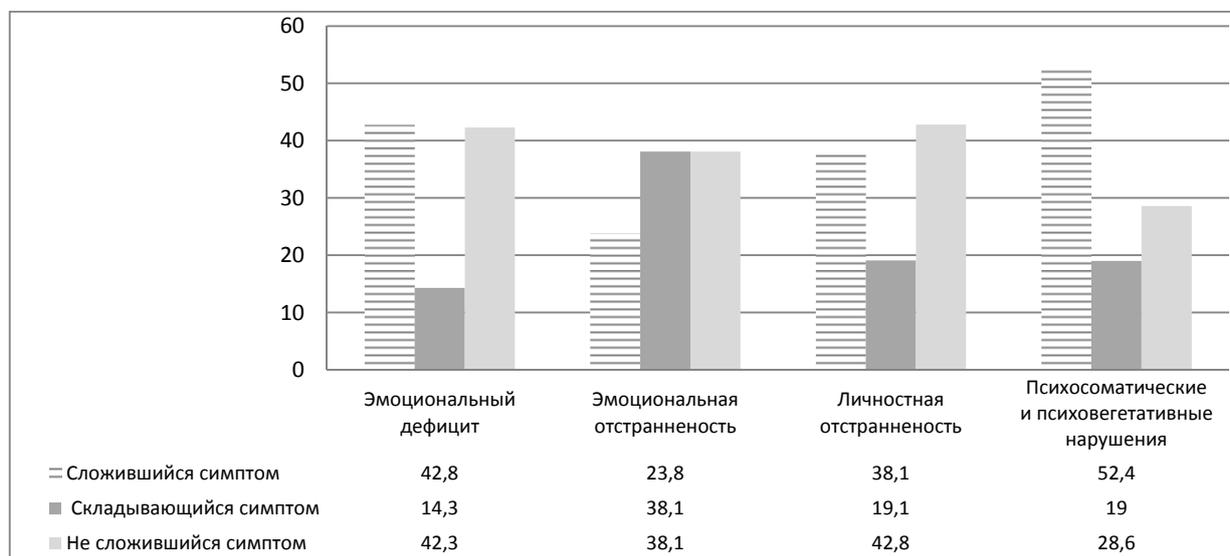


Рис. 3. Выраженность симптомов синдрома эмоционального выгорания по показателям фазы «Истощение»

Рисунок 3 наглядно демонстрирует, что по остальным критериям респонденты разделились на две идентичные по численности группы: те, у кого имеются сложившиеся симптомы, соответствующие фазе истощения, и те, у которых они отсутствуют (эмоциональный дефицит у 42,9 %, эмоциональная отстраненность у 38,1 %, что также подтверждает вышесказанное).

Часть респондентов отмечает, что им крайне трудно сдерживаться в ситуациях, требующих эмоциональной выдержки, а 30,7 % признаются в проявлении открытой агрессии в адрес окружающих на рабочем месте, объясняя это тем, что «они мне мешают/раздражают» или «я и так устала, да еще они начинают...», «у меня давление не проходит: как ни день, то что-то происходит, я так устала, что хоть вой/уходи...»

Таким образом, большая часть педагогов находятся в группе высокого «риска» эмоционального выгорания по большинству показателей во всех трех фазах СЭВ: 39,3 % респондентов демонстрируют вариативность проявлений СЭВ в фазе «напряжения», в 51,2 % педагогов показывают наличие резистенции как сложившегося симптома и для 39,3 % характерны проявления фазы истощения.

По результатам диагностики наблюдаются различия степени выраженности отдельных симптомов СЭВ по глубине и силе: они находятся в диапазоне от «формирования симптома» до проявлений «сформировавшегося симптома», что коррелирует с особенностями нервно-психической устойчивости к стрессогенному воздействию (по А. А. Баранову).

Полученные в результате анкетирования участников эксперимента данные позволили выделить несколько «типов» личностных профилей педагогов. В качестве основного критерия выступает соотношение фаз СЭВ и нервно-психической устойчивости личности педагога.

Самую большую группу составили 57 % педагогов, чей личностный профиль оказался с выраженными точками резистентных проявлений (рис. 4).

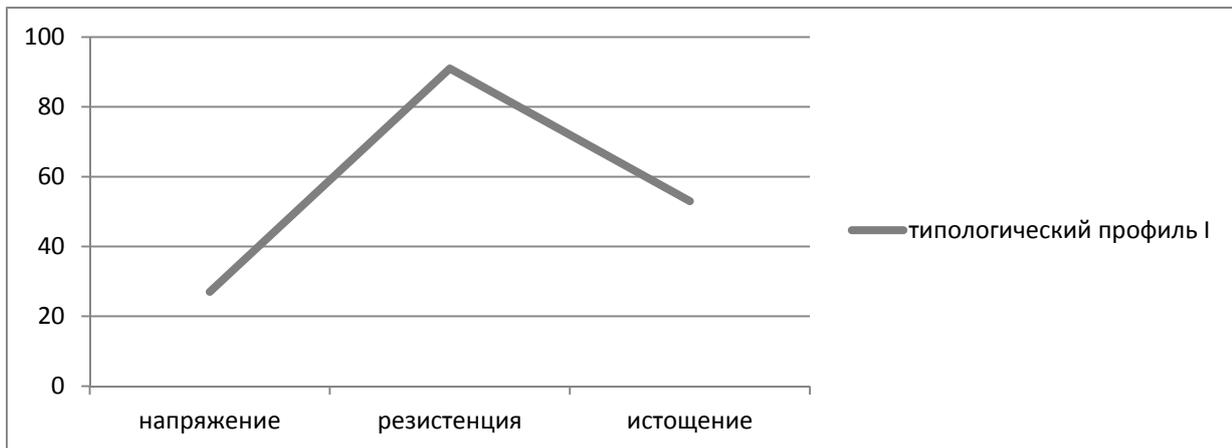


Рис. 4. Типологический личностный профиль I по нервно-психической устойчивости (НПУ) и синдрому эмоционального выгорания у педагогов (тип «резистентный»)

Представленный на рисунке 4 «резистентный» тип личностного профиля демонстрирует максимальный показатель в обозначенной фазе по таким критериям, как неадекватное эмоциональное реагирование с редукцией профессиональных обязанностей. Минимальная точка кривой приходится на нервно-психическую устойчивость. Это дает возможность нарисовать обобщенный личностный профиль такого педагога с точки зрения сопротивляемости СЭВ: эмоционально лабильный, склонный к нервному срыву в любой, даже незначительной, проблемной ситуации, при этом, скорее всего, прибегает к тактике вербальной агрессии в адрес раздражителя, речь в форме обвинения последнего во всех своих бедах. В работе безынициативен, не проявляет интереса к педагогическим инновациям и системе образования, склонен к формализму, работая по типу «чтобы все отстали» либо «еще день отработал». Это конфликтные личности, склонные к обвинению более удачливых коллег. В данной группе высокая вероятность наличия семейных проблем. Прогноз неблагоприятный. Нуждаются в отдыхе и индивидуальной программе реабилитации. Педагогам данной группы можно рекомендовать радикальные меры выхода из СЭВ, например, сменить место работы.

Во вторую группу вошли 19 % педагогов, для которых характерно высокое психологическое напряжение, склонность к проявлениям нервного срыва (рис. 5).

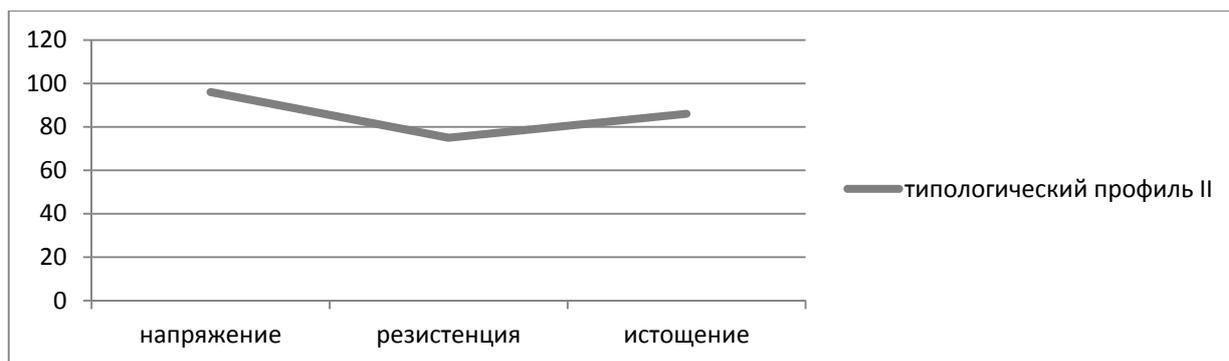


Рис. 5. Типологический личностный профиль II по нервно-психической устойчивости (НПУ) и синдрому эмоционального выгорания у педагогов (тип «напряженный»)

Данный психологический профиль (условно получил название «напряженный») характеризуется высокой эмоциональностью в отношении своей работы и наличием некоего «кризисного» периода. Данная типологическая группа интересна тем, что в нее попали в равной степени педагоги со стажем работы от 5 до 10 лет и 30–35-летним стажем. В первом случае такой тип нервно-психического реагирования на стресс объясняется общей тревожностью, когда еще нет истощения, но есть противоречия между удовлетворенностью собой как профессионалом и страхом перед будущим, перед оценкой более опытными коллегами. Для представителей с малым стажем характерно эмоциональное переживание за качество своей работы и успешность выполнения своих обязанностей. Если представить возможный психологический портрет второй выборки, вошедшей в данную типологическую группу, то для педагогов-«стажистов» характерен негативный взгляд на прогрессивные методы обучения, на «все новое», поскольку «не хватает сил» и «нет уже желания» обучаться и преодолевать новые проблемные точки за счет собственных личностных резервов. При этом истощение достигает по всей очевидности такого уровня, что в данном случае риск нервных срывов достаточно велик. В данном случае возникает необходимость дополнительного отдыха и восполнения энергетических ресурсов. Например, возможен небольшой отпуск, курсы повышения квалификации, личные увлечения (хобби) вне работы, которые привнесут заряд бодрости и активизируют энергетический блок в центральной нервной системе.

Третий тип наблюдался у 14 % педагогов, для которых характерна высокая выраженность фаз «Напряжение» и «Резистенция» при низкой нервно-психической устойчивости и истощении (рис. 6), условно названный нами «напряженно-резистентное нервно-психическое истощение». Это говорит о том, что педагог становится ригидным в своих эмоциях, постепенно растет раздражение и накапливается негодование и отчаяние, а также наблюдается ощущение затора, тупика, что является следствием психотравмирующих обстоятельств. Для таких педагогов характерна в большей степени экономия эмоций, а именно они начинают неадекватно экономить эмоции, действуя по принципу «хочу — не хочу» (сочту нужным — уделю внимание данному партнеру, будет настроение — откликнусь на его состояния и потребности).

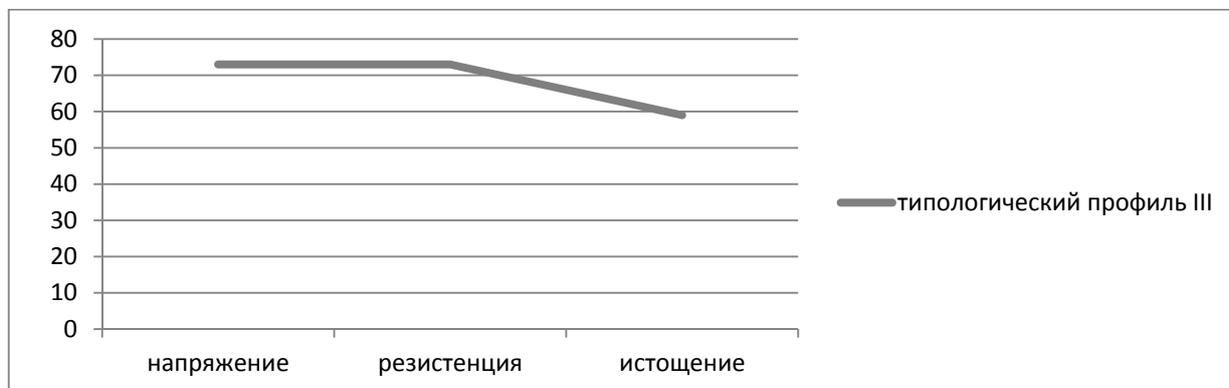


Рис. 6. Типологический личностный профиль III по нервно-психической устойчивости (НПУ) и синдрому эмоционального выгорания у педагогов (тип «напряженно-резистентный»)

Кривая типологического личностного профиля на рисунке 6 наглядно демонстрирует нам, что в данную группу вошли педагоги, у которых в фазе «Напряжения» сложились и приобрели достаточно устойчивый характер такие компоненты, как «переживание психотравмирующих обстоятельств» и «загнанность в клетку». Данный тип условно был назван «резистентное напряжение».

В данную группу вошли в основном педагоги со стажем 20–25 лет, у которых наблюдаются внешние проявления физической и эмоциональной усталости от постоянного напряжения при решении профессиональных задач. Истощенность нервной системы не позволяет им оперативно решать несколько задач одновременно с сохранением общей продуктивности результата. Опыт и устойчивость профессиональных компетенций сталкивается с необходимостью пересмотра своих действий и их новой критической оценки. Именно в этот период педагоги демонстрируют неприятие инноваций как «нечто незнакомого», «непривычного», «некомфортного» (определения взяты из комментариев реципиентов в предварительной беседе). Понимание и нежелание выходить из зоны «комфорта» требует крайней степени сосредоточения и энергозатрат, необходимых для выстраивания новых связей и регуляции собственных автоматизмов на этапе их качественного преобразования. Кроме того, как правило, данный стаж совпадает с возрастными кризисами «среднего возраста», что значительно снижает общий фон сопротивляемости негативным воздействиям различных, и внешних, и внутренних, факторов и повышает эмоциональную восприимчивость по отношению оценки себя извне, часто сопровождается «эмоциональными качелями».

Группа оказалась самой малочисленной и составила 9,5 %, которые не вошли ни в один из вышеперечисленных профилей, условно названный нами «истощенным» (рис. 7).

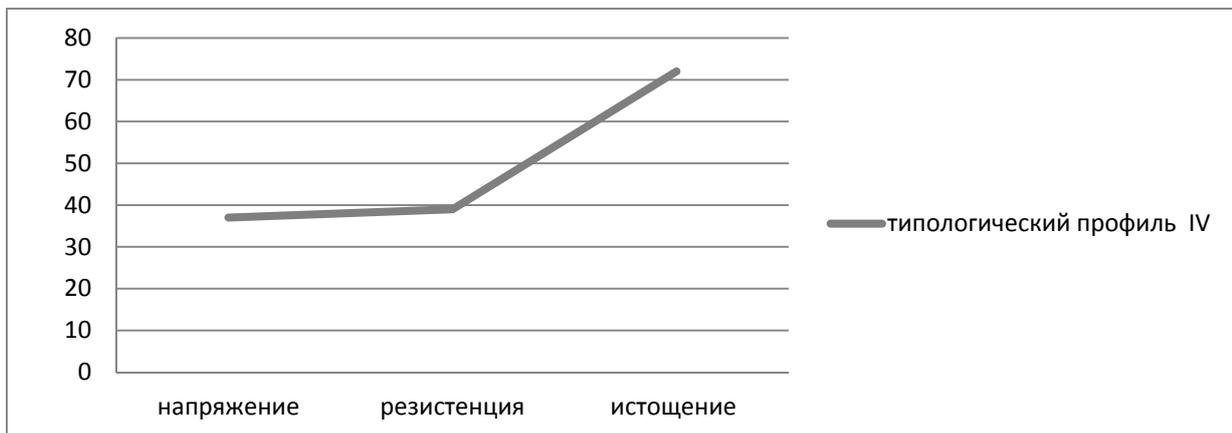


Рис. 7. Типологический личностный профиль IV по нервно-психической устойчивости (НПУ) и синдрому эмоционального выгорания у педагогов (тип «истощенный»)

Рисунок 7 демонстрирует более сглаженные ровные проявления по всем критериям нервно-психической устойчивости на фоне их низких значений. Для педагогов характерно низкое напряжение, при том достаточно высокое истощение, что говорит о недостаточности общих энергетических ресурсов и снижении эмоционального тонуса, которое, возможно, связано с неэффективностью проявленного сопротивления нагрузкам на фоне общей высокой готовности к нервному срыву (средние значения составляют в среднем 30 баллов, что соответствует высокой вероятности нервно-психических срывов). Очевидно, что в данном случае речь идет и о высокой тревожности педагогов, и их эмоциональной сензитивности, которые, в силу наложения на высокую ответственность, привели к запуску психосоматического механизма в виде болезней (во всех случаях зафиксированы длительные и частые больничные). При этом стаж работы у представителей этого типа личностного профиля составил не более 10 лет.

Выводы и перспективы. Исследуя проявления СЭВ педагогов, работающих с категорией умственно отсталых обучающихся, мы пришли к следующим выводам:

- эмоциональному выгоранию подвержены педагоги специального образования различного возраста и стажа работы;
- значительная часть педагогов находится в группе высокого «риска» эмоционального выгорания по большинству показателей во всех трех фазах СЭВ («напряжение», «резистенция», «истощение»);

– выявлено соотношение фаз СЭВ с нервно-психологической устойчивостью личности педагога (в результате были выделены типологические личностные профили: «резистентный», «напряженный», «напряженно-резистентный», «истощенный»).

Таким образом, высокий риск эмоционального выгорания становится проблемой педагогов специального образования, начиная с первых дней профессиональной деятельности. Это определяет круг дальнейшего научного изучения данного феномена в сравнительном анализе с педагогическими работниками общего и высшего образования.

Список источников

1. Баранов А. А. Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и прикладные аспекты : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — СПб., 2002. — 41 с.
2. Баранов А. А. Самооценка учителя и его устойчивость к стрессу // Образование в Удмуртии. — 1998. — № 2. — С. 69–75.
3. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. — СПб. : Питер, 1999. — С. 99–105.
4. Волкова Е. Н. Психологическое благополучие и структура субъектности учителя // Вестник Мининского университета. — 2024. — Т. 12, № 2. — С. 9–25. — URL : <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1570> (дата обращения: 29.10.2024).
5. Воробьева М. А. Психолого-педагогические условия преодоления педагогом синдрома эмоционального выгорания : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Екатеринбург, 2008. — 23 с.
6. Гапонова С. А., Корнилова Н. С. Ассертивное поведение. Структурный анализ // Вестник Мининского университета. — 2024. — Т. 12, № 3. — С. 13–30. — URL : <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1604/1026> (дата обращения: 01.11.2024).
7. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. — Екатеринбург : Рос. гос. профпед. ун-т, 2005. — С. 176–198.
8. Гринберг Д. Управление стрессом. — СПб. : Питер, 2002. — С. 26–81.
9. Залевский Г. В. Психическая ригидность в норме и патологии. — Томск : Том. ун-т, 1993. — 272 с.
10. Комаревцева И. В. Динамика устойчивости к синдрому эмоционального выгорания у педагогов системы специального образования в процессе профилактической работы // Российский психологический журнал. — 2014. — № 2. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-ustoychivosti-k-sindromu-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov-sistemy-spetsialnogo-obrazovaniya-v-protsesse> (дата обращения: 01.11.2024).
11. Комаревцева И. В. Психологические особенности профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов системы специального образования : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ростов н/Д, 2014. — 25 с.
12. Маршалкин А. П., Труфанова Г. К., Хлыстова Е. В. Анализ взаимосвязи эмоционального выгорания с проявлениями alexitimии и агрессии у педагогов системы специального образования // Специальное образование. — 2019. — № 1. — С. 102–112.
13. Масляч К. Профессиональное выгорание: как люди справляются : практикум по социальной психологии. — СПб. : Питер, 2001. — 528 с.
14. Орел В. Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии. Эмпирическое исследование // Психологический журнал. — 2001. — № 1. — С. 90–101.
15. Психология стресса: теория и практика : учеб.-метод. пособие / сост. М. Л. Мельникова ; науч. ред. Л. А. Максимова. — Екатеринбург, 2018. — 112 с. — URL : <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11643/1/uch00293.pdf> (дата обращения: 31.10.2024).
16. Реан А. А., Баранов А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. — 1997. — № 1. — С. 45–54.
17. Рукавишников А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2001. — 23 с.
18. Рясова Г. Л. Изучение влияния социально-психологических факторов на степень выраженности синдрома эмоционального выгорания педагогов // Образование и саморазвитие. — 2011. — № 1 (23). — С. 154–159
19. Чердымова Е. И., Чернышова Е. Л., Мачнев В. Я. Синдром эмоционального выгорания специалиста : моногр. — Самара : Самар. ун-т, 2019. — 124 с.
20. Скрипкина Т. П., Херсонский И. И. Особенности эмоционального выгорания у медицинского персонала // Вестник Мининского университета. — 2023. — Т. 11, № 1. — URL : <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1468/940> (дата обращения: 31.10.2024).

21. Форманюк Т. В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. — 1994. — № 6. — С. 57.
22. Чутко Л. С., Рожкова А. В., Сурушкина С. Ю. [и др.]. Клинические проявления синдрома эмоционального выгорания // Клиника нервных и психических заболеваний. — 2019. — Т. 119, № 1. — С. 14–16.
23. Herbert J. Freudenberg and the making of burnout as a psychopathological syndrome // Memorandum Memória e História em Psicologia. — 2020. — Vol. 37. — Pp. 11–14. — DOI: 10.35699/1676-1669.2020.19144.

References

1. Baranov A. A. *Psikhologiya stressoustoychivosti pedagoga: teoreticheskiye i prikladnyye aspekty: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk.* [Psychology of teachers' resistance to stress: theoretical and applied aspects: abstract of dissertation ... of Doctor of Psychology]. St. Petersburg, 2002, 41 p. (In Russian).
2. Baranov A. A. Self-esteem of a teacher and his resistance to stress. *Obrazovaniye v Udmurtii.* [Education in Udmurtia], 1998, iss. 2, pp. 69–75. (In Russian).
3. Boyko V. V. *Sindrom "emotsionalnogo vygoraniya" v professionalnom obshchenii.* [Syndrome of "emotional burnout" in professional communication]. St. Petersburg, Piter, 1999, pp. 99–105. (In Russian).
4. Volkova E. N. Psychological well-being and the structure of teacher subjectivity. *Vestnik Mininskogo universiteta.* [Bulletin of Minin University]. 2024, vol. 12, iss. 2, pp. 9–25. Available at: <https://www.mininvestnik.ru/jour/article/view/1570> (accessed: 10/29/2024). (In Russian).
5. Vorobyova M. A. *Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya preodoleniya pedagogom sindroma emotsionalnogo vygoraniya: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk.* [Psychological and pedagogical conditions for overcoming the emotional burnout syndrome by a teacher: abstract of diss. ... of Candidate of Psychology]. Yekaterinburg, 2008, 23 p. (In Russian).
6. Gaponova S. A., Kornilova N. S. Assertive behavior. Structural analysis. *Vestnik Mininskogo universiteta.* [Bulletin of Minin University]. 2024, vol. 12, iss. 3, pp. 13–30. Available at: <https://www.mininvestnik.ru/jour/article/view/1604/1026> (accessed: 01.11.2024). (In Russian).
7. Glukhanyuk N. S. *Psikhologiya professionalizatsii pedagoga.* [Psychology of teacher professionalization]. Yekaterinburg, Russian State prof-ped. University, 2005, pp. 176–198. (In Russian).
8. Grinberg D. *Upravleniye stressom.* [Stress management]. St. Petersburg, Piter, 2002, pp. 26–81. (In Russian).
9. Zalevsky G. V. *Psikhicheskaya rigidnost v norme i patologii.* [Mental rigidity, its norm and pathologies]. Tomsk, Tomsk University Publ., 1993, 272 p. (In Russian).
10. Komarevtseva I. V. Dynamics of resistance to burnout syndrome in special school teachers during preventive work. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal.* [Russian Psychological Journal], 2014, iss. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-ustoychivosti-k-sindromu-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov-sistemy-spetsialnogo-obrazovaniya-v-protse> (accessed: 01.11.2024). (In Russian).
11. Komarevtseva I. V. *Psikhologicheskiye osobennosti profilaktiki sindroma emotsionalnogo vygoraniya u pedagogov sistemy spetsialnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk.* [Psychological features preventing emotional burnout in teachers of special education schools: abstract of Candidate of Psychology]. Rostov-on-Don, 2014, 25 p. (In Russian).
12. Marshalkin A. P., Trufanova G. K., Khlystova E. V. Analysis of relationship between emotional burnout and manifestations of alexithymia and aggression in teachers of special schools. *Spetsialnoye obrazovaniye.* [Special Education]. 2019, iss. 1, pp. 102–112. (In Russian).
13. Maslach K. *Professionalnoye vygoraniye: kak lyudi spravlyayutsya: praktikum po sotsialnoy psikhologii.* [Professional burnout and ways of coping: a practical course in social psychology]. St. Petersburg, Piter, 2001, 528 p. (In Russian).
14. Orel V. E. The phenomenon of burnout in foreign psychology. An empirical study. *Psikhologicheskiy zhurnal.* [Psychological journal]. 2001, iss. 1, pp. 90–101. (In Russian).
15. *Psychology of stress: theory and practice: teaching manual.* M. L. Melnikova; nauch. red. L. A. [Maksimova, M. L. Melnikova; scientific editor L. A. Maksimova]. Yekaterinburg, 2018, 112 p. Available at: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11643/1/uch00293.pdf> (accessed: 31.10.2024). (In Russian).
16. Rean A. A., Baranov A. A. Factors of teachers' resistance to stress. *Voprosy psikhologii.* [Issues of psychology]. 1997, iss. 1, pp. 45–54. (In Russian).
17. Rukavishnikov A. A. *Lichnostnyye determinanty i organizatsionnyye faktory genezisa psikhicheskogo vygoraniya u pedagogov: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk.* [Personal determinants and organizational factors of the genesis of mental burnout in teachers: abstract of dissertation ... of Candidate of Psychology]. Yaroslavl, 2001, 23 p. (In Russian).
18. Ryasova G. L. Study of the influence of socio-psychological factors on the severity of emotional burnout syndrome of teachers. *Obrazovaniye i samorazvitiye.* [Education and self-development]. 2011, iss. 1 (23), pp. 154–159. (In Russian).

19. Cherdymova E. I., Chernyshova E. L., Machnev V. Ya. *Sindrom emotsionalnogo vygoraniya spetsialista: monogr.* [Syndrome of emotional burnout of a specialist: monograph]. Samara, Samara University, 2019, 124 p. (In Russian).
20. Skripkina T. P., Khersonskiy I. I. Features of emotional burnout in medical staff members. *Vestnik Mininskogo universiteta.* [Bulletin of Minin University]. 2023, vol. 11, iss. 1]. Available at: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1468/940> (accessed: 10/31/2024). (In Russian).
21. Formanyuk T. V. Emotional burnout syndrome as an indicator of professional maladaptation of a teacher. *Voprosy psikhologii.* [Issues of psychology]. 1994, iss. 6, p. 57. (In Russian).
22. Chutko L. S., Rozhkova A. V., Surushkina S. Yu. et al. Clinical manifestations of emotional burnout syndrome. *Klinika nervnykh i psikhicheskikh zabolevaniy.* [Clinic of nervous and mental diseases]. 2019, vol. 119, iss. 1, pp. 14–16. (In Russian).
23. Herbert J. Freudenberg and the making of burnout as a psychopathological syndrome. *Memorandum Memória e História em Psicologia.* [Memorandum Memory and History in Psychology]. 2020, vol. 37, pp. 11–14. DOI: 10.35699/1676-1669.2020.19144.

Информация об авторах

Медведева Елена Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Логопедия» Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина.

Ольхина Елена Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина.

Уромова Светлана Евгеньевна — старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина.

Information about the authors

Medvedeva Elena Yurievna — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of special pedagogy and psychology, Head of the OPOP «Speech Therapy» of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University).

Olkhina Elena Alexandrovna — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of special pedagogy and psychology of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University).

Uromova Svetlana Evgenievna — senior Lecturer of the department of special pedagogy and psychology of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University).

Статья поступила в редакцию 28.11.2024; одобрена после рецензирования 20.12.2024; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 28.11.2024; approved after reviewing 20.12.2024; accepted for publication 13.01.2025.

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@rsu-rzn.ru; e.bogdanova@rsu-rzn.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-rzn.ru>). Статьи, не соответствующие требованиям, не публикуются и не возвращаются авторам.
5. Статьи должны быть тщательно выверены автором. При обнаружении большого количества ошибок, опечаток и т. п., а также подозрении на вирусы статья может быть отклонена решением Редакционной коллегии.
6. Все статьи, принятые к рассмотрению, в обязательном порядке проверяются на корректность заимствований и *оригинальность текста*, которая *должна быть не менее 80 %*.
7. Научные статьи проходят *двойное слепое рецензирование* (рецензент не получает информации об авторах рукописи, авторы рукописи — о рецензентах) членами редколлегии или рекомендованными рецензентами.
8. При достаточной оригинальности и положительной оценке рецензентом статьи в порядке поступления направляются на редактирование и включаются в очередной номер журнала.
9. Редакция осуществляет *научное и литературное редактирование* поступивших материалов. Текст отредактированной статьи направляется автору на согласование.
10. При работе с материалами редакция придерживается принятых международным сообществом *принципов публикационной этики научных публикаций*, разработанных с учетом рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (COPE), рекомендаций Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартов АРА (American Psychological Association).
11. Направляя статью для публикации в журнале «Психолого-педагогический поиск», автор тем самым дает согласие на ее размещение на сайте РГУ имени С. А. Есенина и в Российской научной электронной библиотеке на условиях открытого бесплатного полнотекстового доступа.
12. Плата за публикацию научных статей в журнале не взимается. Учредитель ограничивает количество печатных экземпляров, обеспечивая только обязательную рассылку контрольных экземпляров и рассылку по подписке.
13. Авторам бесплатно высылается электронный макет журнала, подготовленный к отправке в НЭБ (РИНЦ). Желаящие приобрести печатный экземпляр могут заблаговременно оформить подписку на соответствующий квартал и приобрести журнал по цене, указанной в Объединенном каталоге «Пресса России» (индекс — 55172).
14. Авторские гонорары не выплачиваются.
15. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал.

Требования к оформлению статей

1. *Научный аппарат статьи* состоит из индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор), DOI (Digital Object Identifier), аннотации, ключевых слов, текста статьи и списка источников.
2. На первом и втором листах приводятся УДК, DOI, название статьи, ФИО автора/ов (полностью), место работы (или учебы), город, страна, электронный адрес, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

3. *Название статьи* дается строчными буквами (заглавные используются только по мере необходимости) полужирным шрифтом без аббревиатур и сокращений.

4. *Аннотация* (без аббревиатур и сокращений) должна иметь *объем 150–300 слов и повторять структуру статьи*, то есть отражать актуальность проблемы, цель, методы, гипотезу исследования, его новизну, теоретическую и практическую значимость, основные результаты, полученные автором, выводы и перспективы дальнейших исследований (без выделения этих структурных компонентов).

Язык аннотации должен быть предельно простым и понятным для широкого круга специалистов.

Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: <http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf>.

5. *Ключевые слова* даются без использования любых аббревиатур и сокращений и *разделяются запятой*.

Минимальный объем ключевых слов — 10; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов.

6. *Текст статьи* печатается с использованием шрифта Times New Roman (размер шрифта — 14, интервал — 1,5). Параметры страницы: верхнее поле — 20 мм, нижнее — 20 мм, правое — 20 мм, левое — 30 мм. Абзацный отступ — 1,25 см.

7. Номера страниц проставляются в центре нижнего колонтитула.

8. Рекомендуемый объем статьи — 0,5–1,0 авт. л. (от 20 до 30 тыс. знаков или 12–24 листов, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список источников 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

2025

№ 1 (73)

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 21.03.2025. Цена свободная.
Заказ № 163. Гарнитура Times New Roman, Calibri.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 18,83. Уч.-изд. л. 16,0. Тираж 100 экз.

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



Адрес издателя:
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:
Редакционно-издательский центр РГУ имени С. А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а