

ISSN 2075-3500

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

№ 4 (60)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2021

УЧРЕДИТЕЛЬ

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Зинатуллина А. М., Ульянина О. А., Любка Е. И., Гукасова М. П., Саликова Э. М. Современные проблемы воспитания и развития ребенка с позиции родителей	9
Маркова И. И. Особенности адаптации современных пятиклассников при переходе из начальной школы в основную	22
Ольхина Е. А., Медведева Е. Ю. Анализ представлений родителей о роли педагога-психолога в образовательной организации	34
Сучкова О. А., Байкова Л. А. Теория и практика педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов в вузе	45

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Донина И. А., Воднева С. Н., Смирнова Е. А. Готовность будущего учителя иностранного языка к профессиональной деятельности: социокультурный аспект	58
Мареева Ю. А. Лингводидактический аспект грамматики русских темпоральных наречий <i>всегда, вечно, бесконечно</i>	70
Мухина Т. Г., Ганюшкина Е. В., Васильев С. И., Тухватуллин Б. Т. Элективный курс «Искусство врачевания» как средство формирования профессионально-этической культуры студентов медицинских специальностей	80
Литвинова В. М., Сарафанова Т. В. Патриотическое воспитание студентов вуза как важная составляющая формирования общекультурной компетенции	93
Петренко А. А., Гавриленко Л. В. Формирование готовности учителя к патриотическому воспитанию в системе дополнительного профессионального образования	102

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

- Белоусова А. К., Белоусова Е. Е.,
Кряжкова Е. В., Самарская А. В.**
Связи особенностей креативности и образа мира
у студентов консерватории..... 113
- Казаренков В. И., Карнелович М. М.**
Коммуникативная толерантность студентов-журналистов
и студентов-филологов: содержательные характеристики
и уровни развития..... 125
- Фомина Н. А., Кротенко Е. В.**
Выраженность различных составляющих и форм проявления
агрессивности у девиантных подростков..... 135
- Лаптев А. А., Сорокоумова С. Н., Юдин О. А.**
Психологическое воздействие на личность и ее безопасность:
постановка проблемы..... 144
- Рябова М. Г., Канунников Р. И.**
Соотношение ценностных ориентаций и мотивации у курсантов
образовательных организаций МВД России и сотрудников ОВД 157
- Сергеева О. М., Чевакина М. А.**
Индивидуально-психологические особенности
субъективного переживания человеком чувства одиночества 166

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Гапонова С. А., Воронина Н. А., Широкова А. Ш.**
Специфика стрессоров в профессиональной деятельности
работников налоговой службы разных возрастов 176

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

- Кисова В. В.**
Формирование психологических предпосылок рисования
у старших дошкольников с задержкой психического развития 186
- Приходько Е. В.**
Повышение компетентности родителей в вопросах воспитания
у детей старшего дошкольного возраста толерантности
к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья..... 196

ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сорокоумова С. Н., Ерохина Я. В.

Мотивация профессиональной самореализации военнослужащих-женщин,
проходящих службу на должностях рядового состава
в войсках национальной гвардии Российской Федерации208

Торкаченко Ю. В.

Жизнестойкость как внутриличностный ресурс здоровья
и психологического благополучия учителя217

Информация для авторов230

TABLE OF CONTENTS

THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Zinatullina A. M., Ulyanina O. A., Lyubka E. I., Gukasova M. P., Salikova E. V. Modern Issues of Education and Upbringing from Parents' Point of View	9
Markova I. I. Fifth-year Students' Adaptation to Secondary	22
Olkhina E. A., Medvedeva E. Yu. The Analysis of Parents' Ideas about the Role of Educational Psychologists in an Educational Institution	34
Suchkova O. A., Baykova L. A. Providing Pedagogical Support to Novice Teachers in Universities: Theoretical and Applied Issues	45

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF CONTEMPORARY EDUCATION

Donina I. A., Vodneva S. N., Smirnova E. A. Novice Foreign Language Teachers' Readiness to Professional Activities: a Sociocultural Aspect	58
Mareeva Yu. A. Linguodidactic Aspects of Russian Adverbs of Time <i>всегда, вечно, бесконечно (always, eternally, infinitely)</i>	70
Muhina T. G., Ganyushkina E. V., Vasilyev S. I., Tukhvatullin B. T. The <i>Art of Doctoring</i> Elective Course as a Means of Developing Professional Ethics in Medical Students	80
Litvinova V. M., Sarafanova T. V. Patriotic Education of University Students as an Important Component of General Cultural Competence	93
Petrenko A. A., Gavrilenko L. N. The Formation of Teachers' Readiness to Enhance Patriotic Feelings in their Students during Supplementary Vocational Training	102

RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY AND INDIVIDUAL PSYCHOLOGY

- Belousova A. K., Belousova E. E.,
Kryazhkova E. V., Samarskaya A. V.**
The Connection between Conservatory Students' Creativity
and their Picture of the World 113
- Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M.**
Communicative Tolerance of Students Majoring in Journalism and Philology:
Content Characteristics and Levels of Development 125
- Fomina N. A., Krotenko E. V.**
Components and Forms of Aggression in Adolescents
Displaying Deviant Behavior 135
- Laptev A. A., Sorokoumova S. N. Yudin O. A.**
Psychological Impact and Psychological Safety: Problem Formulation..... 144
- Ryabova M. G., Kanunnikov R. I.**
Values and Motivation in Military Students of Educational Institutions
of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
and in Officers of the Ministry of Internal Affairs
of the Russian Federation 157
- Chevakina M. A., Sergeyeva O. M.**
Individual Psychological Peculiarities
of Subjective Perception of Loneliness 166

MODERN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

- Gaponova S. A., Voronina N. A., Shirokova A. Sh.**
The Peculiarities of Stressors Experienced
by Differently-Aged Tax Officers Engaged
in their Professional Activities 176

RELEVANT TRENDS IN CORRECTIONAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

- Kisova V. V.**
Psychological Premises for Developing Drawing Skills
in Senior Preschool Children with Mental Retardation..... 186
- Prihodko E. V.**
Enhancing Parental Competencies Pertaining to the Development
of Tolerance to Peers with Limited Abilities
in Senior Preschool Children..... 196

INVESTIGATING PEOPLE AS SUBJECTS OF LIFE AND WORK

Sorokoumova S. N., Yerohina Ya. V. Promoting Professional Self-Actualization in Women Serving in the Armed Forces and in the National Guard of the Russian Federation	208
Torkachenko Yu. V. Resilience as a Personal Resource of Teachers' Health and Psychological Wellbeing	217
Information for authors	230



Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 9–21.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 4 (60), pp. 9–21.

Научная статья

УДК 37.018.12

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.001

Современные проблемы воспитания и развития ребенка с позиции родителей ¹

Зинатуллина Азалия Маратовна

Московский государственный психолого-педагогический
университет, Российская академия образования

Москва, Россия

azaliazinatullina@mail.ru

Ульянина Ольга Александровна

Высшая школа экономики,
Академия управления МВД России

Москва, Россия

lelia34@mail.ru

Любка Елена Ивановна

Российская академия образования

Москва, Россия

lyubka.elena@yandex.ru

Гукасова Марина Павловна

Московский педагогический государственный университет,

Российская академия образования,

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

marina_gukasova@mail.ru

Саликова Эвелина Мария Вячеславовна

Российская академия образования,

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

evelina.salikova@mail.ru

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Федерального агентства по делам молодежи в рамках реализации проекта «Родительский университет», ставшего победителем конкурса молодежных проектов в 2020 году (Приказ от 15 декабря 2020 г. № 448).

Аннотация. На сегодняшний день в институте семьи появляются проблемы, обусловленные снижением ее воспитательной роли, усилением социокультурного разрыва между старшими и младшими поколениями, недостаточной психолого-педагогической компетентностью родителей, поэтому особенно остро встает вопрос о выявлении трудностей детско-родительских отношений.

Нами с октября 2020 по март 2021 года в дистанционном и очном форматах было проведено анкетирование 612 родителей (7 % отцов и 93 % матерей) из различных регионов России, имеющих детей от 2 месяцев до 18 лет, с целью выявления ключевых проблем детско-родительских отношений в период младенческого, младшего ясельного, дошкольного, младшего, среднего и старшего школьного возрастов. Для обработки данных использовались частотный, сравнительный, корреляционный анализы и описательная статистика.

Результаты исследования показали, что отцы сталкиваются больше всего с трудностями, связанными с взаимодействием подростков с окружающим миром и определением в нем своих границ, а матери — с плохой успеваемостью в начальной школе и эмоциональным состоянием у детей подросткового возраста.

Родители с высшим образованием чаще отмечают различные трудности, чем родители с неполным высшим или со средним профессиональным.

Жизнь ребенка в полной семье, несмотря на участие в воспитании обоих родителей, характеризуется определенными проблемами взросления. Выявлены положительные корреляционные связи между различными трудностями детско-родительских отношений.

Знания о самых распространенных и актуальных проблемах взаимоотношений родителей и детей в современной семье, представленные в статье, можно использовать в качестве информационных материалов для родителей, детей, педагогов, психологов, педагогов-психологов для работы по преодолению кризисных и трудных ситуаций в семье.

Ключевые слова: семья, родители, дети, детско-родительские отношения, процесс воспитания, трудности воспитания, психолого-педагогическая компетентность.

Для цитирования: Зинатуллина А. М., Ульянина О. А., Любка Е. И., Гукасова М. П., Саликова Э. М. В. Современные проблемы воспитания и развития ребенка с позиции родителей // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 9–21. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.001.

Original article

Modern Issues of Education and Upbringing from Parents' Point of View

Zinatullina Azaliya Maratovna

Moscow State Psychological and Pedagogical University,
Russian Academy of Education
Moscow, Russia
azaliazinatullina@mail.ru

Ulyanina Olga Aleksandrovna

Higher School of Economics,
Academy of Management of the
Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
Moscow, Russia
lelia34@mail.ru

Lyubka Elena Ivanovna

Russian Academy of Education
Moscow, Russia
lyubka.elena@yandex.ru

Gukasova Marina Pavlovna

Russian Academy of Education,
Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia
marina_gukasova@mail.ru

Salikova Evelina Mariya Vyacheslavovna

Russian Academy of Education,
Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia
evelina.salikova@mail.ru

Abstract. Modern families experience problems associated with a severe downturn in the educational role of a family unit, aggravation of a sociocultural gap between senior and junior members of a family, parents' insufficient psychological competence. All the above-mentioned factors account for the relevance of the research and highlight the importance of investigating parent-child relationship in more detail.

In October 2020 — March 2021 the authors conducted a survey which encompassed 612 parents (7 % of fathers and 93 % of mothers) from different regions of Russia. The survey was conducted both online and offline and included parents of children aged 2 months — 18 years from different regions of Russia. The aim of the survey was to find out some key problems experienced by parents and children in their interaction during different stages of child growth (infant, toddler, preschool, school age, adolescence). The data were analyzed quantitatively, using comparative and correlation analyses and descriptive statistics.

The results of the research shows that fathers face more difficulties associated with their children's interaction with the outer world, while mothers are more concerned with their children's academic achievement in junior school and with teenagers' emotional responses.

Parents with higher education focus on difficulties more than parents with incomplete higher education or post-secondary vocational education.

Children from incomplete families experience more problems when growing. However, there are some positive correlations between various hardships experienced by families and intra-family relationships.

The information on widely-spread and urgent problems of parent-children relationships experienced by modern families can be used to prepare parents, children, teachers, psychologists, and educational psychologists to overcome a crisis and effectively manage it.

Key words: parents, children, parent-child relationships, education, upbringing, educational challenges, psychological and pedagogical competence.

For citation: Zinatullina A. M., Ulyanina O. A., Lyubka E. I., Gukasova M. P., Salikova E. M. V. Modern Issues of Education and Upbringing from Parents' Point of View. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 4 (60), pp. 9–21. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.001.

Введение. Одной из ключевых проблем психологии как науки и психологического консультирования как ее практического отражения является проблема детско-родительских отношений в новых условиях взросления современного ребенка (Голзицкая, Кисельникова, Куминская, Лаврова, Карпинский, Греськова, 2020, с. 14).

Разрешение психологических трудностей, с которыми сталкивается ребенок, возможно при содействии значимого взрослого, посредством коммуникации с которым осуществляется взаимодействие ребенка с окружающим миром и становление представлений о нем (Ермолаева, Смирнова, 2020, с. 53). Согласно кон-

цепции В. И. Слободчикова, в качестве важной фигуры для ребенка выступает взрослый человек, оказывающий влияние на формирование и развитие его личности (Слободчиков, 2017, с. 5). Значимыми взрослыми на ранних этапах развития ребенка традиционно являются родители или лица, выступающие в роли таковых. В связи с этим важным является просветительский аспект сопровождения детско-родительских отношений, информирование родителей о конструктивных способах разрешения психологических трудностей и методах сопровождения гармонично развивающейся личности ребенка.

Особая актуальность исследований в данной области обусловлена возникновением новых вызовов и угроз безопасности современного детства, связанных с развитием информационных технологий и нового вектора социализации личности в киберпространстве (Плешаков, 2010, с. 134; Собкин, Федотова, 2019, с. 133). Среди наиболее значимых и сложных проблем развития ребенка в цифровом обществе, с которыми в той или иной степени сталкиваются большинство семей, выделяются интернет-зависимость, компьютерная игровая зависимость, кибербуллинг, вовлечение несовершеннолетних через социальные сайты и мессенджеры в экстремистскую, террористическую деятельность, призывы к совершению массовых суицидов (Санина, Дегтярев, 2020, с. 141). К сожалению, пока еще не выработаны механизмы их разрешения, методы и технологии психологического сопровождения семей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации из-за этих проблем.

Основу семьи как целостной системы воспитания и развития детей составляют непрерывные и длительные детско-родительские отношения, которые зависят от возраста, психологических, психофизиологических, физических особенностей детей и родителей и претерпевают изменения по мере взросления детей и степени старения родителей.

На современном этапе развития психологической науки и практики накоплен богатый теоретико-методологический материал, который может выступать основой рациональных путей качественного взаимодействия родителя и ребенка.

Проблемами исследования детско-родительских отношений, базирующихся на таких позициях отношения родителей к детям, как тип воспитания, родительские установки занимались Р. Белл, Э. Шефер, А. И. Захаров, А. Я. Варга, И. И. Мамайчук, В. Н. Мясичев, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. Изучению особенностей детско-родительских отношений через призму привязанности, восприятия детьми родителей, семейной ситуации были посвящены работы таких ученых, как З. Матейчик, Й. Лангмейер, Л. И. Вассерман, И. А. Горьковская, Е. Е. Ромицына, Р. Ж. Мухамедрахимов, Р. Бернс, А. Л. Венгер, Г. Т. Хоментаскас, М. Д. Эйнсвор. Исследования особенностей общения родителей со своими детьми проводились Х. Дж. Джайноттом, И. М. Марковской, Ю. Б. Гиппенрейтер.

Проблема взаимоотношений между родителями и детьми актуальна во все времена, так как общение родителей со своими детьми напрямую влияет на формирование личности ребенка.

Важным условием гармоничных отношений в семье выступает наличие взаимопонимания, которое встречается не во всех семьях. По данным МВД России за 2019 год, членами семей в отношении собственных детей было совершено 8 586 преступлений, сопряженных с насильственными действиями, что указывает на существование ряда серьезных проблем во внутрисемейных отношениях: снижение воспитательной роли современной семьи; изменение условий формирования личности в связи с нестабильностью экономической и политической ситуации в стране; усиление культурного разрыва между старшими и младшими поколениями; наличие кризисных периодов в семье и сложности в их преодолении и т. д.

Подростки с нормативным поведением имеют тесную связь с членами семьи, а подростки с отклонениями общаются только «по случаю» (Бондаренко, 2020, с. 79).

Несмотря на внушительный перечень исследований детско-родительских отношений, в настоящее время остаются нерешенными вопросы, касающиеся влияния новых вызовов и угроз безопасности современного детства на систему детско-родительских отношений и субъективной оценки родителями трудностей воспитания своих детей. Это создает противоречие между присущим семье стремлением к развитию, углублению взаимопонимания между родителями и детьми и существующими в современных семьях трудностями детско-родительских отношений и диктует необходимость проведения масштабных исследований детско-родительских отношений в современных российских семьях (Диденко, 2016, с. 21).

Организация и методы исследования. Анкетирование проводилось в очном и онлайн-форматах. Оно стартовало в октябре 2020 года на ежегодной Всероссийской конференции по вопросам семейного воспитания и родительского просвещения «Школа одаренных родителей», организованной Министерством просвещения Российской Федерации и Национальной родительской ассоциацией, а в последующем проходило в онлайн-формате на официальном сайте Национальной родительской ассоциации <https://nra-russia.ru/>, в сетях «Фейсбук», «ВКонтакте», «Инстаграм».

В анкетировании приняли участие 612 родителей детей от 2 месяцев до 18 лет (40 (6,50 %) отцов и 572 (93,17 %) матери), проживающих на территории 7 федеральных округов Российской Федерации (Приволжский, Северо-Западный, Северо-Кавказский, Сибирский, Уральский, Центральный, Южный) в 18 регионах-субъектах (Республики Башкортостан и Татарстан; Краснодарский, Красноярский и Ставропольский края, Москва, Санкт-Петербург, Московская, Рязанская, Тульская, Брянская, Владимирская, Липецкая, Нижегородская, Омская, Ростовская, Самарская, Тюменская области).

Кроме того, экспертные специалисты Московского государственного психолого-педагогического университета выделяли ключевые проблемы в воспитании детей, обучавшихся в ГБОУ «Школа № 1394» и ГБОУ «Школа № 1987» (г. Москва), МБОУ «СОШ № 19» (г. Химки), МБОУ «СОШ 359» и МБОУ «СОШ № 21» (г. Ставрополь) и проходивших лечение в ГАУЗ СК «Краевой лечебно-реабилитационный центр» (г. Ставрополь). Также в исследовании были задействованы участники проектов «Наставники и ученики», инклюзивный город «Добрый заяц» (г. Москва).

Респонденты отмечали возникавшие сложности в воспитании 1285 детей (601 (46,77 %) девочки и 684 (53,23 %) мальчика) в 506 (83 %) полных и 106 (17 %) неполных семьях, которые имели от 1 до 7 детей. Группу родителей в возрасте до 30 лет составили 33 (5,40 %) человека (2 (7 %) мужчин и 31 (93%) женщина); в возрасте 31–40 лет — 285 (46,60 %) (19 (7 %) мужчин и 266 (93 %) женщин); в возрасте старше 41 года — 294 (48 %) человека (19 (6,5 %) мужчин и 275 (93,5 %) женщин). Высшее образование имели 373 (61 %) родителя, среднее профессиональное или неполное высшее образование — 239 (39 %). Среди родителей с высшим образованием преобладали педагоги, учителя, воспитатели, значительное количество опрошенных родителей трудились в сфере управления, финансов, услуг, юриспруденции, здравоохранения, психологии, занимались общественной деятельностью, а родители со средним профессиональным образованием в основном были заняты в сфере торговли и услуг, общественного питания, образования, здравоохранения.

Таким образом, выборка по гендерным, возрастным и образовательным признакам значимо не отличалась от целевых групп населения Российской Федерации.

В целях изучения особенностей детско-родительских отношений, выявления и решения актуальных проблем в современных семьях нами был проведен анкетный опрос родителей, педагогов, психологов.

Первый блок анкеты включал вопросы биографического характера, второй — общие сведения о ребенке и анализ трудностей, с которыми сталкивались родители при общении с ним.

Вопросы анкеты отражали трудности, свойственные различным возрастным периодам развития детей: младенчеству (от рождения до 1 года); младшему ясельному возрасту (с 1 года до 3 лет); дошкольному возрасту (с 3 до 6 лет); младшему школьному (с 6 до 10 лет); среднему школьному (с 10 до 15 лет) и старшему школьному (с 15 до 18 лет) возрастам.

Так, в младенческом возрасте рассматривались проблемы пассивности, неадекватной реакции на происходящее; в младшем ясельном возрасте — проблемы, связанные в большей степени с эмоциональной сферой развития ребенка (зависимость от родителей, перепады настроения и т. д.); в дошкольном возрасте — психологические особенности развития ребенка (задержка речевого развития и проявления эмоциональной сферы — обидчивость, тревожность, упрямство, эгоизм и т. д.). Среди проблем младшего школьного возраста были выделены трудности адаптации ребенка в социуме, его самооценки, эмоционально нестабильное состояние и др.; среднего школьного возраста — нарушение отношений со взрослыми, неприемлемые формы привлечения внимания, повышенная внушаемость и готовность к асоциальным формам поведения, частая ложь; старшего школьного возраста — интернет-зависимость, употребление психоактивных веществ (ПАВ), трудности установки личных границ и правил, профессионального самоопределения и др.

Помимо предложенных вариантов ответов, у респондентов была возможность высказать свое мнение или сформулировать специфические трудности, с которыми они сталкиваются в процессе воспитания детей, что позволило существенным образом расширить спектр проблем, актуальных для семьи в настоящее время.

Анализ результатов исследования. В результате проведенного анкетирования родителей было установлено, что наиболее распространенными трудностями развития детей, с которыми сталкивались родители детей до 1 года в процессе их воспитания, являлись их гиперактивность, истерические проявления, эмоциональная зависимость и привязанность к родителям (27 %); трудности в освоении звуковой формы языка и развитии предречевых реакций (16 %); отсутствие адекватной реакции (16 %).

В младшем ясельном возрасте (с 1 года до 3 лет) родители больше всего отмечали упрямство (45 %), зависимость от взрослых (17 %), вспышки гнева и раздражительности (14 %).

В процессе воспитания дошкольников родители также указывали на трудности, связанные с их упрямством, непослушанием, капризами (42 %) и гиперактивностью (28 %), а также с обидчивостью (32 %), эмоциональной восприимчивостью и уязвимостью, тревожностью, страхами (28 %).

С момента поступления в школу и до 10 лет у детей наблюдались низкая учебная мотивация (31 %), неуверенность в себе (22 %) и по-прежнему сохранялась гиперактивность (20 %).

Начиная с подросткового возраста все чаще появлялись проблемы интернет-зависимости (51 %), когда ребенок стремился больше времени проводить в социальных сетях, утрачивая интерес к подвижным видам деятельности и общению со сверстниками. Это часто приводило к тому, что подростки становились жертвами различных видов агрессии в интернете. Родители не всегда знали, как поступать в подобных ситуациях, что доказывает высокую важность и необходимость разработки конкретных психолого-педагогических алгоритмов действий и рекомендаций для родителей и педагогов по разрешению данной проблемы. Кроме того, у подростков 10–15 лет отмечались низкая самооценка (19 %) и безынициативность (18 %).

В связи с тем что в возрасте 15–18 лет остро вставали вопросы выбора профессии, будущей самореализации и оценки своих возможностей, родители старших подростков указывали на трудности их профессионального самоопределения (26 %), тревогу за будущее (26 %) и сохраняющиеся проблемы, связанные с интернет-зависимостью (22 %).

С помощью критерия ϕ^* -Фишера было установлено, что родители разных полов по-разному оценивали трудности детско-родительских отношений, с которыми встречаются в процессе воспитания детей (табл. 1).

Таблица 1

Различные трудности детско-родительских отношений
у отцов и матерей, в %

Трудности	М	Ж	$F_{\text{эмп}}$	Уровень значимости различий (p)
Отсутствие адекватной реакции (до 1 года)	15	6	1,91	$p \leq 0,05$
Агрессивность по отношению к себе, детям, животным, предметам (с 3 до 6 лет)	10	3	1,988	$p \leq 0,05$
Плохая успеваемость в школе (с 6 до 10 лет)	2	9	1,704	$p \leq 0,05$
Насилие, агрессия (с 10 до 15 лет)	2	1	2,134	$p \leq 0,05$
Эмоциональная реактивность (с 10 до 15 лет)	5	13	1,722	$p \leq 0,05$
Нарушение отношений со сверстниками (с 10 до 15 лет)	18	6	2,139	$p \leq 0,05$
Интернет-зависимость, навязчивое стремление использовать интернет и проведение большого количества времени в сети (с 10 до 15 лет)	56	40	1,994	$p \leq 0,05$
Неприемлемые формы привлечения внимания (нецензурная брань, воровство, сексуальные провокации и др.) (с 10 до 15 лет)	8	2	1,722	$p \leq 0,05$

Примечания: $F_{\text{эмп}}$ — критерий Фишера; М — отцы, Ж — матери.

Отцы детей до 10 лет чаще отмечали проблемы, связанные с отсутствием адекватной реакции и агрессивностью по отношению к себе, детям, животным, предметам, плохой успеваемостью в школе. В обществе существует стереотипное мнение о том, что отец начинает играть роль в воспитании детей только по достижению ими определенного возраста. Однако с первых дней жизни ребенка оба родителя помогают ему в развитии. Согласно теории Э. Эриксона, в период до 1 года закладывается «базовое» доверие или недоверие окружающему миру. Как правило, отец является для ребенка наиболее ярким представителем внешнего мира, тогда как мать — внутреннего. И, безусловно, негативный путь развития на данной стадии может приводить в дальнейшем к агрессивному поведению, нарушению взаимоотношений с окружающими, нежеланию проявлять себя вовне, за пределами семьи.

Больше всего трудностей отмечали отцы подростков 11–15 лет, стремившихся к независимости, имевших свое мнение, формировавших новые смыслы, менявших авторитеты, выстраивающих границы личного пространства, отношений, свободы действий, личной жизни. Это подчеркивало необходимость сохранения контакта родителей с детьми этого возраста, понимания и принятия их внутренних и внешних изменений, оказания им необходимой эмоциональной поддержки.

Матери школьников 6–10 лет чаще всего отмечали проблемы плохой успеваемости. Объяснить это можно тем, что, как правило, они сопровождали детей в школу, активнее взаимодействовали со школьными педагогами, помогали де-

лать уроки, были всегда информированы об успеваемости ребенка и решали вопросы повышения мотивации к обучению.

У подростков 10–15 лет матери, которые становились «проводником» во внутренний мир посредством проявления чувств и эмоций и были более чутки к эмоциональному состоянию детей, подчеркивали эмоциональную реактивность, необдуманные, грубые, резкие ответы, острые реакции на определенные слова, замечания, ситуации.

Все это подчеркивает необходимость сохранения контакта родителей с детьми подросткового возраста, понимания и принятия их как внутренних, так и внешних изменений, оказания им необходимой эмоциональной поддержки.

В различной степени также появлялись трудности в процессе воспитания детей у родителей с высшим и неполным высшим или средним профессиональным образованием (табл. 2).

Таблица 2

Различные трудности детско-родительских отношений у родителей с высшим, неполным высшим, средним профессиональным образованием, в %

Трудности	ВО	С/С	F _{эмп}	Уровень значимости различий (p)
Пассивность (до 1 года)	8	21	4,591	p ≤ 0,01
Недостаточный контроль мышечных движений (до 1 года)	14	9	1,976	p ≤ 0,05
Вспышки гнева и раздражительности, перепады настроения (до 1 года)	14	8	2,181	p ≤ 0,05
Обидчивость (с 3 до 6 лет)	29	38	2,35	p ≤ 0,01
Эмоциональная восприимчивость, тревожность, страхи (с 3 до 6 лет)	27	19	2,35	p ≤ 0,01
Агрессивность по отношению к себе, детям, животным, предметам (с 3 до 6 лет)	4	2	1,699	p ≤ 0,05
Эгоизм, жадность (с 3 до лет 6)	6	3	1,699	p ≤ 0,05
Плохая успеваемость в школе (с 6 до 10 лет)	5	13	3,459	p ≤ 0,01
Нарушение правил поведения в школе (с 6 до 10 лет)	10	16	1,735	p ≤ 0,05
Трудности адаптации в социальной среде (с 6 до 10 лет)	9	13	1,796	p ≤ 0,05
Высокий уровень школьной тревожности (с 6 до 10 лет)	20	13	2,241	p ≤ 0,05
Плохая успеваемость в школе (с 10 до 15 лет)	9	18	3,121	p ≤ 0,01
Эмоциональная реактивность (с 10 до 15 лет)	14	10	1,747	p ≤ 0,05
Интернет-зависимость, навязчивое стремление использовать интернет и проведение большого количества времени в сети (с 10 до 15 лет)	37	47	2,495	p ≤ 0,01
Трудности профессионального самоопределения (с 15 до 18)	18	9	3,386	p ≤ 0,01
Низкая самооценка (с 15 до 18 лет)	10	3	3,447	p ≤ 0,01
Тревожность за будущее (с 15 до 18 лет)	16	11	1,964	p ≤ 0,05
Интернет-зависимость (с 15 до 18 лет)	17	23	1,928	p ≤ 0,05
Неспособность установить длительные отношения и дружбу (с 15 до 18 лет)	4	1	2,097	p ≤ 0,05
Постоянные вызовы попыткам установить границы или правила для подростка (с 15 до 18 лет)	6	2	2,603	p ≤ 0,01
Отсутствие помощи по ведению домашнего хозяйства (с 15 до 18 лет)	10	6	2	p ≤ 0,05
Иждивенческая позиция (с 15 до 18 лет)	6	1	3,41	p ≤ 0,01

Примечания: F_{эмп} – критерий Фишера; ВО — родители с высшим и неполным высшим образованием, С/С — родители со средним специальным образованием.

Родители с высшим образованием с трудностями, представленными в таблице 2, сталкивались чаще, чем родители с неполным высшим и средним профессиональным образованием. Это можно объяснить тем, что родители с высшим образованием, имея более высокий уровень интеллектуального развития и психолого-педагогической компетентности, лучше понимали сложности, с которыми им приходилось сталкиваться по мере взросления детей в процессе их воспитания. Вместе с тем психолого-педагогическая компетентность предполагала не только знание о том, что происходит с ребенком, но и его готовность и способность правильно поддержать ребенка, помочь ему разобраться с возникающими поведенческими и эмоциональными трудностями, восстановить доверительный контакт и т. д. (Холодкова, Кабанченко, 2018, с. 359). Иными словами, нужно создать такую среду для ребенка, в которой он будет успешно проходить все этапы формирования и становления личности.

В полных и неполных семьях у родителей также возникали различные трудности при выстраивании детско-родительских отношений.

Таблица 3

Различные трудности детско-родительских отношений
в полных и неполных семьях, в %

Трудности	ПС	НС	F _{эмп.}	Уровень значимости различий (p)
Гиперактивность, истерические проявления, эмоциональная зависимость и привязанность к родителям (до 1 года)	12	19	2,2	p ≤ 0,05
Упрямство (с 1 года до 3 лет)	35	47	2,293	p ≤ 0,05
Обидчивость (с 3 до 6 лет)	25	38	1,957	p ≤ 0,05
Высокий уровень школьной тревожности (с 6 до 10 лет)	9	19	2,612	p ≤ 0,01
Плохая успеваемость в школе (с 10 до 15 лет)	20	10	2,209	p ≤ 0,05
Эмоциональная реактивность (с 10 до 15 лет)	14	8	1,872	p ≤ 0,05
Прогулы школьных занятий (с 15 до 18 лет)	8	4	1,676	p ≤ 0,05

Примечания: F_{эмп.} – критерий Фишера; ПС — полная семья, НС — неполная семья.

Родители, воспитывавшие детей в полных семьях, сталкивались с меньшим количеством трудностей детско-родительских отношений, чем в неполных: в семье, которая является первым социализирующим институтом (Фонталова, 2005, с. 103), имеет огромное значение факт, воспитывается ли ребенок двумя родителями или одним (табл. 3).

Тем не менее даже в полной семье отцы и матери часто отмечали гиперактивность детей до 1 года, упрямство детей 1–3 лет, обидчивость дошкольников 3–6 лет, начинавших более чутко воспринимать отношение к себе окружающих людей, так как для них становилось значимым общение со взрослыми.

Особенно часто у детей младшего школьного возраста 6–10 лет встречались высокий уровень школьной тревожности, поскольку обучение сопровождалось выраженным эмоциональным реагированием, существенно влиявшим на процессы формирования первых компетенций; страхи перед неуспехом среди сверстников, неуверенность в себе, приводившая к отказу от выполнения трудных заданий и упражнений (Ширванова, Каримова, 2019, с. 75).

В процессе воспитания в полной семье подростков старше 10 лет родители отмечали плохую успеваемость в школе, эмоциональную реактивность ($p \leq 0,05$) и прогулы школьных занятий.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена были обнаружены значимые связи между показателями выбора трудностей детско-родительских отношений, которые отмечали родители, имеющие детей различного возраста (табл. 4).

Таблица 4

Значимые связи между трудностями детско-родительских отношений при воспитании детей различных возрастов

Показатели	Коэффициент корреляции (r)
Трудности до 1 года и трудности с 1 года до 3 лет	0,453**
Трудности до 1 года и трудности с 3 до 6 лет	0,325**
Трудности до 1 года и трудности с 6 до 10 лет	0,345**
Трудности до 1 года и трудности с 10 до 15 лет	0,173**
Трудности до 1 года и трудности с 15 до 18 лет	0,211**
Трудности с 1 года до 3 лет и трудности с 3 до 6 лет	0,509**
Трудности с 1 года до 3 лет и трудности с 6 до 10 лет	0,416**
Трудности с 1 года до 3 лет и трудности с 10 до 15 лет	0,259**
Трудности с 1 года до 3 лет и трудности с 15 до 18 лет	0,326**
Трудности с 3 до 6 лет и трудности с 6 до 10 лет	0,578**
Трудности с 3 до 6 лет и трудности с 10 до 15 лет	0,360**
Трудности с 3 до 6 лет и трудности с 15 до 18 лет	0,431**
Трудности с 6 до 10 лет и трудности с 10 до 15 лет	0,469**
Трудности с 6 до 10 лет и трудности с 15 до 18 лет	0,501**
Трудности с 10 до 15 лет и трудности с 15 до 18 лет	0,662**

Примечание: ** — корреляция определена на уровне достоверности $p \leq 0,01$.

Обнаруженные значимые положительные связи между трудностями в процессе воспитания детей разных возрастов указывали на то, что чем раньше (до года или в возрасте от 1 года до 3 лет) родители сталкивались с проблемами, тем больше их возникало на следующих этапах развития ребенка.

Следует отметить, что воспитательный процесс является многофакторным и комплексным: на него могут влиять состояние здоровья, генетическая предрасположенность, место рождения и взросления, культурные особенности семьи, а также психические особенности ребенка, его мировоззрение, взгляды на жизнь, имеющиеся социальные установки, навыки коммуникации с внешним миром и др. (Кузнецов, 2014, с. 71), которые во многом зависят от родителей и стиля их воспитания. Обнаруженные связи между трудностями во взаимоотношениях родителей и детей различных возрастных групп указывают на необходимость позитивного разрешения проблем в самом раннем возрасте, которое возможно лишь при высоком уровне родительских компетенций.

Корреляционные связи между возрастом родителей и трудностями воспитания детей обнаружены не были.

Выводы. Обобщая результаты проведенного исследования, сделаем выводы о трудностях, которые возникали у родителей детей разного возраста в процессе воспитания.

С появлением ребенка родители сталкивались с его гиперактивностью, эмоциональной зависимостью и привязанностью к ним. Данные проблемы продолжали встречаться у детей до 6 лет. С поступлением в общеобразовательное учреждение у младших школьников появлялась неуверенность в себе и формировалась низкая учебная мотивация. У младших подростков с 10 лет, уже имевших различные гаджеты, возникали проблемы, связанные с интернет-зависимостью, существовавшие и у старших подростков. С 15 до 18 лет актуальными становились также трудности выбора профессии и переживания тревоги за свое будущее.

Кроме того, были выявлены различия в трудностях, с которыми сталкивались отцы и матери, родители с различным уровнем образования и родители, воспитывавшие детей в полных и неполных семьях.

Так, отцы, являвшиеся примером для сыновей и дочерей в плане реализации себя как личности во внешнем мире, чаще всего встречались с трудностями детей в процессе коммуникации, при проявлении своей позиции и завоевании места среди сверстников и формировали у них необходимые для этого навыки. Матери, активно взаимодействующие с учителями школьников, помогающие делать уроки и точно чувствующие эмоциональное состояние детей, отмечали проблемы плохой успеваемости, низкой мотивации к учению, эмоциональную реактивность, необдуманные, грубые, резкие ответы в различных ситуациях.

Чем выше было образование родителей, тем чаще и больше трудностей они отмечали в процессе воспитания. С одной стороны, это могло указывать на лучшее понимание ими психологических особенностей детей и психолого-педагогическую подготовленность, а с другой — на высокий уровень притязаний.

Даже в полной семье при нормальном, благополучном развитии ребенка родители сталкивались с определенными трудностями, связанными с возрастными кризисами развития детей, и отмечали гиперактивность, упрямство, обидчивость, школьную тревожность и плохую успеваемость в школе.

Чем раньше родители начинали отмечать трудности воспитания своих детей, тем больше они проявлялись и в дальнейшем.

Список источников

1. Бондаренко Я. А. Изучение осведомленности в семейной истории: психологическое благополучие и девиантное поведение // Психолого-педагогические исследования. — 2020. — Т. 12, № 1. — С. 72–85.
2. Голзицкая А. А., Кисельникова Н. В., Куминская Е. А., Лаврова Е. В., Карпинский К. В., Греськова П. А. Динамика предмета социологических и психологических исследований семьи и родительства в изменяющемся социокультурном контексте // Социальная психология и общество. — 2020. — Т. 11, № 3. — С. 5–21.
3. Диденко Е. Я. Детско-родительские отношения молодых людей с сенсорными нарушениями и их родителей : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2016. — 211 с.
4. Ермолаева М. В., Смирнова О. В. Особенности родительского общения как фактор психологического благополучия подростков // Психологическая наука и образование. — 2020. — Т. 25, № 1. — С. 51–62.
5. Кузнецов Д. А. Воспитание как вид деятельности и многофакторный процесс // Мир науки, культуры, образования. — 2014. — № 4 (47). — 71–72.
6. Плешаков В. А. Киберонтология и психология безопасности информационной сферы: аспект киберсоциализации человека в социальных сетях интернет-среды // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4, Педагогика. Психология. — 2010. — Вып. 4 (19). — С. 131–141.

7. Санина Е. И., Дегтярев Е. А. Профилактика кибербуллинга как цель социализации подростков в условиях цифровой среды // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 68-4. — С. 141–144.
8. Слободчиков В. И. Антропологический смысл и духовно-нравственные основы семейной жизни // Профилактика зависимостей. — 2017. — № 2. — С. 1–8.
9. Собкин В. С., Федотова А. В. Сеть как пространство социализации современного подростка // Консультативная психология и психотерапия. — 2019. — Т. 27, № 3. — С. 119–137. DOI: 10.17759/cpp.2019270308
10. Фонталова Н. С. К вопросу о самоотношении подростков из неполных и полных семей // Сибирский психологический журнал. — 2005. — № 21. — С. 103–105.
11. Холодкова О. Г., Кабанченко Е. А. Особенности психологической компетентности родителей подростков // Мир науки, культуры и образования. — 2018. — № 4 (71). — С. 358–361.
12. Ширванова Ф. В., Каримова Д. Н. Особенности проявления школьной тревожности // Санкт-Петербургский образовательный вестник. — 2019. — № 1 (29). — С. 74–79.

References

1. Bondarenko Ja. A. The Significance of Family History Awareness: Psychological Well-being and Deviant Behaviour. *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija* [Psychological and Pedagogical Research]. 2020, vol. 12, no. 1, pp. 72–85. (In Russian).
2. Golzickaja A. A., Kisel'nikova N. V., Kuminskaja E. A., Lavrova E. V., Karpinskiĭ K. V., Gres'kova P. A. The Dynamics of Sociological and Psychological Research of Family and Parenthood in the Changing Sociocultural Context. *Social'naja psihologija i obshhestvo* [Social Psychology and Society]. 2020, vol. 11, no. 3, pp. 5–21. (In Russian).
3. Didenko E. Ja. *Detsko-roditel'skie otnoshenija molodyh ljudej s sensornymi narushenijami i ih roditelej* [Children-Parents Relationships of Young People with Sensory Disabilities and their Parents]. St. Petersburg, 2016, 211 p. (In Russian).
4. Ermolaeva M. V., Smirnova O. V. The Peculiarities of Parent-Child Communication as a Factor of Teenagers' Psychological Well-being. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2020, vol. 25, no. 1, pp. 51–62. (In Russian).
5. Kuznecov D. A. Education as an Activity and a Multifaceted Process. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija* [The World of Science, Culture and Education]. 2014, no. 4 (47), 71–72. (In Russian).
6. Pleshakov V. A. Cyber-technology and the Psychology of Information Security: Cyber-socialization in Social Networks. *Vestnik Pravoslavnogo Syjato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Serija 4, Pedagogika. Psihologija* [Bulletin of St. Tikhon Humanitarian University. Series 4, Pedagogy. Psychology]. 2010, iss. 4 (19), pp. 131–141. (In Russian).
7. Sanina E. I., Degtjarev E. A. Preventing Cyber Bulling as an Aim of Teenagers' Socialization in a Digital Environment. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2020, no. 68-4, pp. 141–144. (In Russian).
8. Slobodchikov V. I. Anthropological Sense and Spiritual Values of Family Life. *Profilaktika zavisimostej* [Preventing Addiction]. 2017, no. 2, pp. 1–8. (In Russian).
9. Sobkin V. S., Fedotova A. V. The Internet as a Space for Modern Teenagers' Socialization. *Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija* [Counseling Psychology and Psychotherapy]. 2019, vol. 27, no. 3, pp. 119–137. DOI: 10.17759/cpp.2019270308. (In Russian).
10. Fontalova N. S. To the Issue of Self-Attitude in Teenagers from Complete and Incomplete Families. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal]. 2005, no. 21, pp. 103–105. (In Russian).
11. Holodkova O. G., Kabanchenko E. A. Psychological Competence of Parents of Teenagers. *Mir nauki, kul'tury i obrazovanija* [World of Science, Culture and Education]. 2018, no. 4 (71), pp. 358–361. (In Russian).
12. Shirvanova F. V., Karimova D. N. Manifestations of School Anxiety. *Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik* [St. Petersburg Educational Bulletin]. 2019, no. 1 (29), pp. 74–79. (In Russian).

Информация об авторах

Зинатуллина Азалия Маратовна — аспирант Московского государственного психолого-педагогического университета, главный аналитик Федерального ресурсного центра психологической службы в системе образования Российской академии образования.

Ульянина Ольга Александровна — доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, профессор Департамента психологии Высшей школы экономики, главный научный сотрудник научно-исследовательского центра Академии управления МВД России.

Любка Елена Ивановна — главный специалист Федерального ресурсного центра психологической службы в системе образования Российской академии образования.

Гукасова Марина Павловна — аспирант Московского педагогического государственного университета, главный аналитик Федерального ресурсного центра психологической службы в системе образования Российской академии образования, специалист отдела организации оценочных процедур Московского городского педагогического университета.

Саликова Эвелина Мария Вячеславовна — главный аналитик Федерального ресурсного центра психологической службы в системе образования Российской академии образования, научный сотрудник Московского городского педагогического университета.

Information about the authors

Zinatullina Azaliya Maratovna — Postgraduate of Moscow State Psychological and Pedagogical University, Chief Analyst of the Federal Resource Centre for Psychological Support in Education of the Russian Academy of Education.

Ulyanina Olga Aleksandrovna — Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor in the Department of Psychology at Higher School of Economics. Senior Researcher of the Research Centre of the Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

Lyubka Elena Ivanovna — Chief Specialist of the Federal Resource Centre for Psychological Support in Education of the Russian Academy of Education.

Gukasova Marina Pavlovna — Postgraduate of Moscow State Pedagogical University, Chief Analyst of the Federal Resource Centre for Psychological Support in Education of the Russian Academy of Education, Specialist of the Assessment and Evaluation Department at Moscow State Pedagogical University.

Salikova Evelina Mariya Vyacheslavovna — Chief Analyst of the Federal Resource Centre for Psychological Support in Education of the Russian Academy of Education, Researcher at Moscow State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 09.07.2021; одобрена после рецензирования 17.09.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 09.07.2021; approved after reviewing 17.09.2021; accepted for publication 22.10.2021.

Научная статья

УДК 371.78

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.002

Особенности адаптации современных пятиклассников при переходе из начальной школы в основную

Маркова Ирина Ивановна

Воронежский государственный

педагогический университет

Воронеж, Россия

irivmark@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены особенности адаптации современных пятиклассников при переходе из начальной школы в основную.

В понимании детства, по мнению автора, важно сопоставление характеристик детей современности и прошлого, поэтому в статье сравниваются адаптационные процессы пятиклассников 2006 и 2020 годов.

Сравнительно-исторические исследования необходимы для четкого понимания того, как со временем изменяется отношение обучающихся к школе и учебной деятельности, их школьная мотивация, система межличностных отношений, чтобы выявить проблемы, а также ресурсы, новые возможности современных детей и проектировать адресные и точные маршруты их психолого-педагогического сопровождения.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что социально-психологическая адаптация к среднему звену школы у современных пятиклассников, по сравнению со сверстниками 2006 года, протекает сложнее, и имеет специфические особенности, которые выражаются в сниженном уровне учебно-познавательной мотивации и менее эмоциональном отношении к школе, доминировании низкого уровня школьной тревожности, противоречивости чувств, переживаемых в школе.

Адаптационный процесс современных пятиклассников при переходе из начальной школы в среднее звено сопровождается высоким уровнем фрустрации, потребности в достижении успеха, страха не соответствовать ожиданиям окружающих, переживаниями усталости, беспокойства, сомнений, тревоги за будущее, гнева, свойственными социальному стрессу. У большинства из них средний уровень эмоционального отношения к учению с несколько сниженной познавательной мотивацией. В связи с этим изучение особенностей и динамики основных критериев адаптированности современных пятиклассников является актуальным и необходимым для повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения данного процесса педагогами, психологами, родителями.

Ключевые слова: пятиклассники, младшие подростки, адаптация, переход из начальной в основную школу.

Для цитирования: Маркова И. И. Особенности адаптации современных пятиклассников при переходе из начальной школы в основную // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 22–33. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.002.

Original article

Fifth-year Students' Adaptation to Secondary School

Markova Irina Ivanovna

Voronezh State
Pedagogical University
Voronezh, Russia
irivmark@mail.ru

Abstract. The article treats some peculiarities of contemporary fifth graders' adaptation to secondary school.

The author maintains that contemporary schoolchildren are different from schoolchildren of the past. The article, therefore, compares adaptation problems experienced by fifth-year students in 2006 and adaptation problems experienced by fifth-year students in 2020.

Comparative-historical analysis enables one to investigate students' attitude to school and studying, to explore their learning motivation, to compare communication problems experienced by modern students and pupils who attended school decades ago. Comparative-historical analysis enables a researcher to investigate resources and opportunities available to contemporary students in order to design individual learning itineraries and provide psychological and pedagogical support for all students.

The hypothesis of the research is that social and psychological adaptation of contemporary fifth-year students to secondary school is different from adaptation of fifth-year students in 2006. Contemporary fifth graders experience more problems, their adaptation to school is a more complicated process, they have lower learning motivation and are less emotionally attached to their school, they are less anxious about their academic achievement, they experience more controversial emotions associated with their school and studying.

Contemporary fifth graders experience excessive frustration, they want to be academically successful, they fear lest they should not meet expectations of others, experience fatigue, anxiety, doubt, uncertainty about the future, anger associated with social stress. The majority of students have low academic motivation and are not highly emotional about their studies. The investigation of the peculiarities of contemporary fifth graders' adaptation to secondary school is relevant and is a prerequisite to ensuring effective psychological and pedagogical support.

Key words: fifth-year students, early adolescence, primary-secondary transition.

For citation: Markova I. I. Fifth-year Students' Adaptation to Secondary School. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 4 (60), pp. 22–33. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.002.

Введение. Переход учащихся из начальной в основную школу — во многом трудный и значимый этап адаптации, сложность которого определяется новыми социальными условиями: повышением объема учебного материала, появлением новых учителей, увеличением их количества, предъявлением к учебной деятельности требований более высокого уровня.

Учащиеся пятых классов — младшие подростки 10–12-летнего возраста — кризисного периода, который связан с физиологическим созреванием, сменой ведущего вида деятельности, поэтому переход пятиклассников в среднее звено сопровождается повышением тревожности, неуверенности в себе.

В. Н. Литвиненко под адаптацией младшего подростка при переходе из начальной в основную школу понимает «многосторонний активный процесс его вхождения в новую социальную ситуацию развития, детерминированный объективными и субъективными факторами; содействует формированию адекватных требованиям образовательной среды способов поведения, направленных на овладение учебной деятельностью как социально значимой, на эффективное взаимодействие с субъективно новой для школьника социальной средой, определяющей его дальнейшее личностное и социальное развитие» (Литвиненко, 2014, с. 114).

На важность сформированности навыков адаптированности у детей обращается внимание в современном Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования. Одним из личностных результатов учащихся средней школы является «освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах».

Социальные и культурные трансформации, происходящие в обществе, способствуют изменениям в социальной ситуации развития современных детей, определяют новые явления в феноменологии их развития, поэтому в понимании детства важно сопоставление характеристик детей современности и прошлого. Возрастные особенности современных детей и подростков не всегда могут быть объективно отражены через нормативы и закономерности, выявленные ранее, на которые традиционно ориентируется психолого-педагогическая практика. Нужны современные исследования, позволяющие проследить тенденции и направленность происходящих изменений в развитии детей. От ученых-психологов ждут определения перспектив развития ребенка в современном обществе, установления приоритетов в его развитии на разных этапах онтогенеза, что напрямую связано с выявлением психологических и педагогических оснований организации современной школы.

Педагогическому сообществу необходимо четкое понимание того, как со временем изменяется отношение обучающихся к школе и учебной деятельности, содержание их школьной мотивации, система межличностных отношений для выявления проблем и новых возможностей современных детей.

В современных психолого-педагогических исследованиях проблемы адаптации пятиклассников к среднему звену школы можно выделить ряд направлений:

– изучение влияния образовательных и необразовательных факторов на психолого-педагогические адаптационные процессы обучающихся (Безрукавный, 2018);

– исследование взаимосвязи особенностей адаптации к школе пятиклассников и разных уровней сформированности новообразований психики — внутреннего плана действий, интеллектуальной рефлексии, произвольности психических процессов (Худаева, Панич, Овсянникова, 2017);

– рассмотрение адаптации учащихся пятых классов как одного из этапов адаптации школьников к образовательной среде в критические периоды развития (Литвиненко, 2015);

– изучение динамики психологического благополучия учащихся и роли осознанной саморегуляции учебной деятельности в обеспечении его стабильности (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019);

– выявление трудностей адаптации пятиклассников к обучению в средней школе и проблемы их дезадаптации (Литвиненко, 2019);

– оценка эффективности программ сопровождения процесса адаптации учеников пятого класса (Иванова, 2016).

Результаты отмеченных исследований не позволяют понять особенности адаптации современных пятиклассников к среднему звену школы на данном этапе развития образования, в новых исторических, социальных, педагогических, психологических условиях.

Психологи, изучая современное детство, отмечают, что, в отличие от своих ровесников прошлых поколений, современные российские дети и подростки имеют особенности в психофизиологическом развитии, изменения в когнитивной и личностной сфере, в межличностном взаимодействии (Данилова, 2019; Марцинковская, Полева, 2017; Поливанова, Бочавер, Нисская, 2017).

Встречаются единичные исследования, в которых сравниваются учащиеся советской эпохи и современные пятиклассники, но проблема их адаптации к новым образовательным условиям не выступает предметом специального изучения. Так, К. Н. Поливанова, А. А. Бочавер, А. К. Нисская, исследовав взросление пятиклассников в 1960-х и 2010-х годах, обнаружили, что ценность учебы сохраняется у большинства пятиклассников в связи с поддержкой значимости учебной деятельности в семье и школе. Исходя из основных положений концепции ведущей деятельности, у детей с переходом на этап подросткового возраста должны происходить изменения, так как правила подростковой группы становятся более важными, чем ценность правил школы и учебной деятельности; отношения с ровесниками приобретают большую значимость, чем отношения с учителем. Однако ученые обнаружили, что указанные признаки сосуществуют параллельно или одновременно отсутствуют, не обязательно вытесняя друг друга (Поливанова, Бочавер, Нисская, 2017).

Е. Е. Данилова, изучив содержание и динамику мотивационных предпочтений современных младших школьников и младших подростков, отметила, что в большинстве своем ученики положительно относятся к школе, стремятся хорошо учиться, но 13,7 % детей не хотят ходить в школу, имея негативное отношение к учению, и с каждым годом обучения степень выраженности данной тенденции увеличивается. У современных младших подростков, по сравнению со сверстниками советского времени, большую ценность представляет семья, родители, нежели педагоги или сверстники. Особенно значение семьи возрастает на этапе обучения в пятом классе (Данилова, 2019).

Цель исследования — выявить особенности адаптации современных пятиклассников к новым условиям обучения в средней школе.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что адаптация к школе у современных пятиклассников, по сравнению со сверстниками 2006 года, сопровождается отличительными особенностями: сниженным уровнем эмоционального отношения к школе и учебно-познавательной мотивации, доминированием низкого уровня школьной тревожности, противоречивостью чувств по отношению к школе.

Методы и методики исследования. В ходе исследования адаптации пятиклассников к среднему звену школы были использованы теоретические и психодиагностические методы, а также методы обработки эмпирических данных и интерпретации. В качестве конкретных психодиагностических методик использовались «Методика диагностики уровня школьной тревожности» Б. Филлипса; «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» А. М. Прихожан; методика «Чувства в школе» С. В. Левченко. Статистическая значимость различий в адаптации пятиклассников 2006 и 2020 года при переходе из начальной в основную школу подтверждалась с помощью многофункционального критерия ϕ -Фишера.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МКОУ «Никольская СОШ» Новоусманского района Воронежской области. Автором, который более 20 лет работает педагогом-психологом в данном образовательном учреждении,

было проведено сравнение адаптационных процессов 40 пятиклассников (17 девочек и 13 мальчиков 11–12 лет) 2006 года и 36 учащихся пятого класса (15 девочек и 11 мальчиков) 2020 года, обучение которых проходило в одном образовательном учреждении, одним и тем же педагогическим составом. Исследование осуществлял один и тот же педагог с помощью одинакового набора психодиагностических методик в начале октября.

Обсуждение основных результатов. Анализ результатов исследования *школьной тревожности* по опроснику Ч. Филлипса показал следующие особенности пятиклассников разных лет.

У пятиклассников 2006 года доминировал (был выражен у 67 %) низкий уровень переживания социального стресса. Они были удовлетворены отношениями с одноклассниками, испытывали положительные эмоции от общения с ними в школе. У 25 % пятиклассников 2006 года и у 61 % пятиклассников 2020 года выявлен средний уровень переживания социального стресса. С одними сверстниками у них складывались нормальные межличностные отношения, с другими возникали определенные противоречия, сопровождавшиеся некоторой неудовлетворенностью. У 39 % современных пятиклассников был выражен высокий уровень переживания социального стресса, при котором доминировали отрицательные эмоции в ходе социальных контактов.

Большинство (75 %) пятиклассников 2006 года имели низкий уровень фрустрации потребности в достижении успеха, чувствовали себя успешными школьниками, были довольны своими достижениями в школе. У 78 % пятиклассников 2020 года выражен высокий уровень фрустрации потребности в достижении успеха, при котором негативные переживания мешали достигать хорошей результативности, ощущать себя эффективными.

Низкий уровень страха самовыражения встречался у 42 % пятиклассников 2006 года и у 44 % пятиклассников 2020 года. Эти учащиеся достаточно легко предьявляли себя, демонстрировали свои возможности, редко испытывали неуверенность в себе. Высокие значения по данному параметру встречались у 16 % пятиклассников 2006 года и у 33 % современных пятиклассников. Эти младшие подростки испытывали негативные переживания по поводу ситуаций, требовавших самораскрытия другим, были стеснительны, застенчивы (табл.).

У 42 % пятиклассников 2006 года и 54 % пятиклассников 2020 года доминировал высокий уровень страха ситуации проверки знаний. Они сильно волновались, отвечая на вопросы учителя, выполняя контрольные и проверочные работы. Волнение охватывало их еще до того, как приступить к заданию. Выполнив его, школьники беспокоились, хорошо ли справились, мечтали о том, чтобы стать более уверенными, смелыми. Низкий уровень страха в данной ситуации был выявлен у 42 % пятиклассников 2006 года и у 22 % современных пятиклассников, которые спокойно воспринимали проверку своих знаний в школе.

У 67 % пятиклассников 2006 года и 39 % учащихся 2020 года доминировал низкий уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Среди современных пятиклассников каждый второй (50 %) испытывал высокий уровень данного вида страха: им было важно мнение других относительно своих достижений, ожидания сопровождались тревогой. Ученики были ориентированы на негативные оценки себя, боялись высказываться, сделать ошибку, из-за которой они станут объектами насмешек и унижений, переживали, что не оправдывают ожидания родителей по поводу получаемых оценок.

Таблица

Выраженность школьной тревожности у учеников пятых классов

Уровень	2006 год	2020 год
Общая тревожность в школе, в %		
Высокий	17	44
Средний	33	28
Низкий	50	28
Переживание социального стресса, в %		
Высокий	8	39
Средний	25	–
Низкий	67	61
Фрустрация потребности в достижении успеха, в %		
Высокий	–	78
Средний	25	22
Низкий	75	–
Страх самовыражения, в %		
Высокий	16	34
Средний	42	22
Низкий	42	44
Страх ситуации проверки знаний, в %		
Высокий	42	56
Средний	16	22
Низкий	42	22
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих, в %		
Высокий	17	50
Средний	16	11
Низкий	67	39
Физиологическая сопротивляемость стрессу, в %		
Высокий	17	50
Средний	16	11
Низкий	67	39
Проблемы и страхи в отношениях с учителями, в %		
Высокий	–	6
Средний	25	50
Низкий	75	44

У 75 % пятиклассников 2006 года и 44 % пятиклассников 2020 года был выявлен низкий уровень страха в отношениях с учителями. Доминировал положительный эмоциональный фон отношений с педагогами. Педагоги учитывали индивидуальные особенности обучающихся, доступно и доходчиво объясняли необходимый материал, поддерживали равноправие между учениками, обеспечивали их психологическую поддержку.

У половины (50 %) пятиклассников 2006 года доминировал низкий уровень общей тревожности в школе. Менее чем у половины (44 %) пятиклассников 2020 года был высокий уровень общей тревожности в школе.

Таким образом, у пятиклассников 2020 года уровень общей тревожности в школе был выше, чем у пятиклассников 2006 года. У современных пятиклассников также был высокий уровень социального стресса, страха не соответствовать ожиданиям окружающих, фрустрации потребности в достижении успеха и низкая физиоло-

гическая сопротивляемость стрессу. По сравнению с современными школьниками, пятиклассники 2006 года реже переживали страх не соответствовать ожиданиям окружающих и социальный стресс, чаще реализовывали потребность в достижении успеха, осуществляли конструктивное взаимодействие с учителями.

Анализ результатов исследования *мотивации учения и эмоционального отношения к учению* у пятиклассников по методике А. М. Прихожан привел к следующим выводам.

У 38 % пятиклассников 2006 года и 29 % пятиклассников 2020 года отмечался высокий уровень познавательной активности. Средний ее уровень был выражен у 31 % пятиклассников 2006 года и 35 % их современных сверстников, низкий — у 31 % учащихся 2006 года и у 41% учащихся 2020 года (рис. 1).

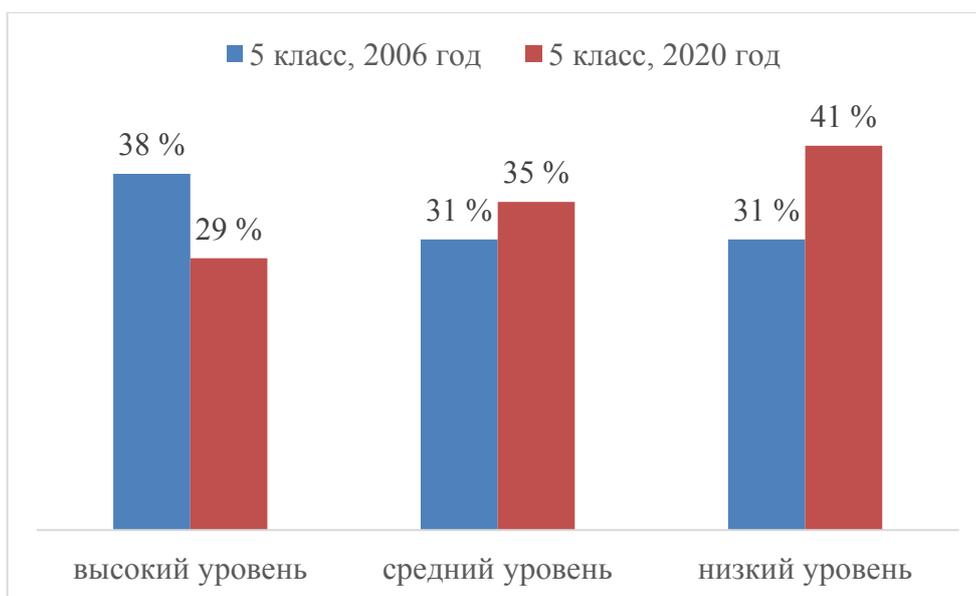


Рис. 1. Уровень познавательной активности пятиклассников

Низкий уровень гнева имели 54 % пятиклассников 2006 года и 41 % пятиклассников 2020 года, средний его уровень — 46 % учащихся 2006 года и 35 % учащихся 2020 года, а высокий — только у 29 % современных учеников пятого класса, которые часто бывали раздражены и рассержены, желали накричать и стукнуть кулаком по столу. Значимых различий между школьниками сравниваемых групп не было.

Уровень мотивации к учению у пятиклассников сравниваемых групп различен. У пятиклассников 2006 года доминировал II уровень отношения к учению: у 38,5 % выражена продуктивная мотивация, положительное отношение к учению (рис. 2). У современных пятиклассников доминировал III уровень эмоционального отношения к учению: 59 % из них имели средний уровень мотивации с несколько сниженной познавательной мотивацией. 30,8 % учащихся 2006 года и 24 % учащихся 2020 года имели IV уровень эмоционального отношения к учению, указывающий на то, что мотивация у этих детей снижена, выражены признаки «школьной скуки», эмоциональное отношение к учению носит негативную окраску. 7,7 % пятиклассников 2006 года имели I уровень отношения к учению, то есть положительное эмоциональное отношение к нему и продуктивную познавательную мотивацию. Резко отрицательное отношение к учебной деятельности проявляется у 5 % современных пятиклассников (V уровень). Среди их сверстников 2006 года ученики с такими показателями отсутствуют.

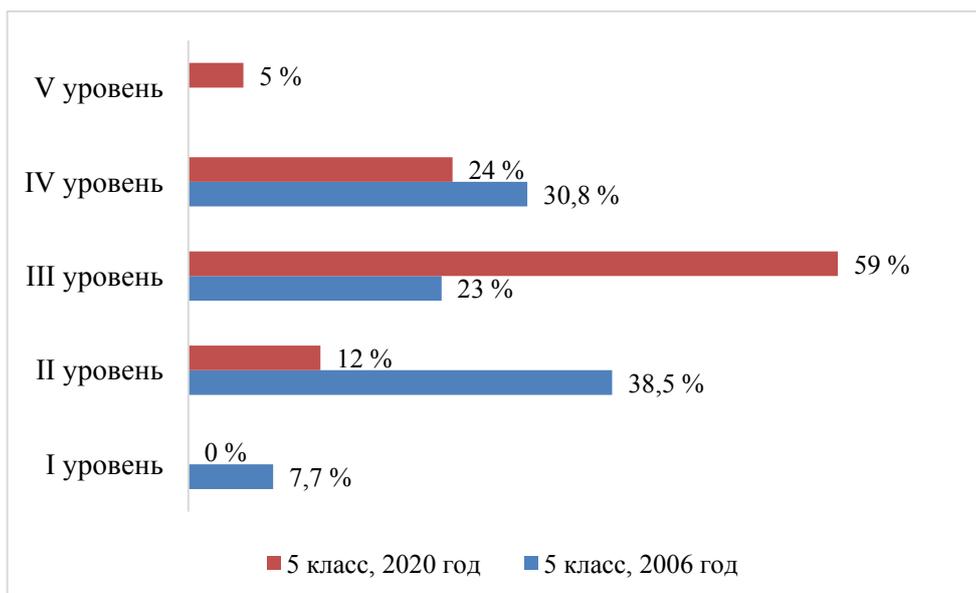


Рис. 2. Уровень мотивации учения у сравниваемых групп пятиклассников

Таким образом, по сравнению с пятиклассниками 2006 года, пятиклассники 2020 года имели более низкий уровень эмоционального отношения к учению с несколько сниженной познавательной мотивацией. У учащихся 2006 года были более выражены продуктивная мотивация, положительное отношение к учению.

Большинство пятиклассников 2006 года испытывали в школе спокойствие (77%), уверенность в себе (77%), усталость (77%); более половины — радость (62%), благодарность (62%) и симпатию к учителям (62%) и лишь небольшое их количество — неудовлетворенность собой (23%), чувство унижения (23%) (рис. 3).

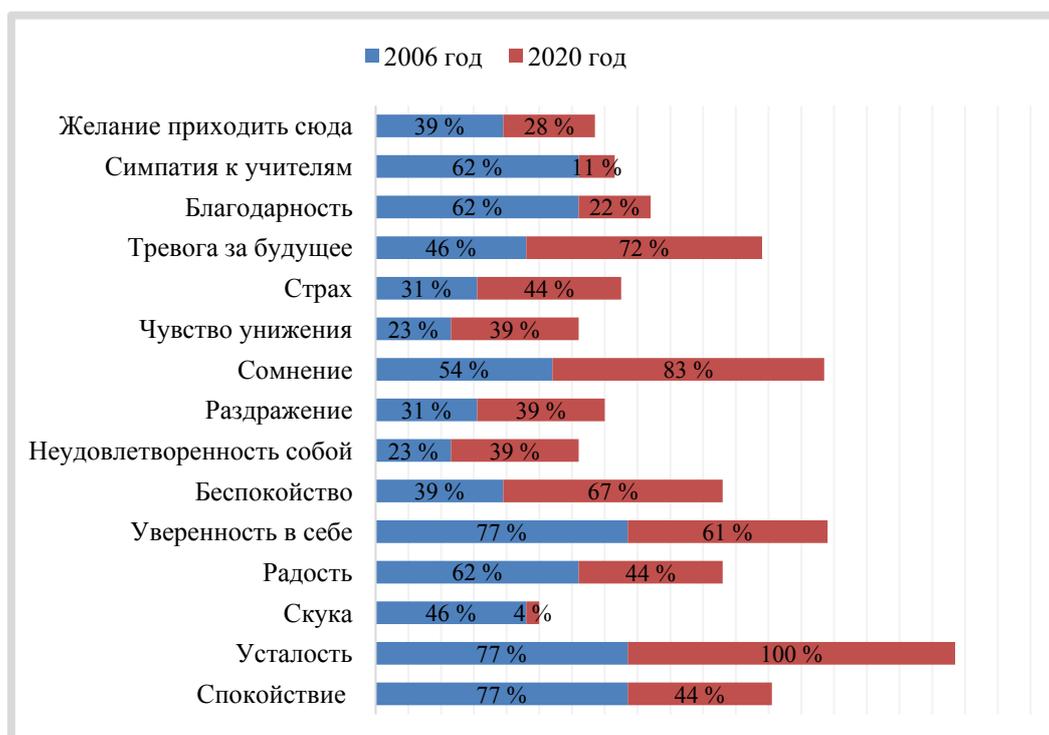


Рис. 3. Чувства, которые переживали пятиклассники в школе

Все (100 %) пятиклассники 2020 года испытывали чувство усталости, большинство из них — сомнение (83 %), тревогу за будущее (72 %), беспокойство (67 %), несмотря на уверенность в себе (61 %) и только немногие — желание приходить в школу (28 %), благодарность (22 %), симпатию к учителям (11 %).

Таким образом, в школе пятиклассники 2020 года чаще испытывали отрицательные чувства, в то время как чувства пятиклассников 2006 года носили позитивный характер.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Адаптационный процесс пятиклассников 2006 года к среднему звену школы характеризовался низким уровнем переживания социального стресса, фрустрации потребности в достижении успеха, страха не соответствовать ожиданиям окружающих. По сравнению с современными школьниками, среди них было больше детей с высоким уровнем физиологической сопротивляемости стрессу, они реже сталкивались с проблемами во взаимодействии с учителями, у них доминировал II уровень положительного отношения к учению; была выражена продуктивная мотивация, положительное отношение к учению; они часто испытывали спокойствие, благодарность, симпатию к учителям и редко — гнев.

У пятиклассников 2020 года, в отличие от сверстников 2006 года, был обнаружен высокий уровень общей школьной тревожности, фрустрации потребности в достижении успеха, высокий уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. Эти школьники чаще переживали социальный стресс; у них доминировал III средний уровень отношения к учению с несколько сниженной познавательной мотивацией. В школе они часто испытывали гнев, усталость, беспокойство, сомнение, тревогу за будущее.

Таким образом, можно констатировать, что процесс социально-психологической адаптации к среднему звену школы у современных пятиклассников протекает сложнее, чем у их сверстников четырнадцать лет назад. Возможно, это связано с тем, что проводимая в настоящее время модернизация образования характеризуется ростом интеллектуальных и эмоциональных нагрузок у школьников. Педагоги отмечают, что в новых образовательных стандартах приоритет отдается интеллектуальному развитию школьников, при этом наблюдается сокращение объема воспитательной работы с ними.

Современные пятиклассники находятся в условиях ненормированных учебных нагрузок. Сокращение учебной недели привело к увеличению количества уроков в течение дня. Наблюдается увеличение объема проверочных работ. Систематичным стало проведение всероссийских проверочных работ (ВПР). Учебный процесс превращается в «натаскивание» детей, из него уходят «живые» формы уроков, творчество, возможность самостоятельного выбора, нестандартность. Педагоги отмечают несоответствие программного материала интеллектуальным возможностям детей, максимальные темпы его прохождения сочетаются со сниженной работоспособностью младших подростков.

Кроме того, одна из особенностей современного процесса обучения — повышенный уровень ожиданий родителей от собственных детей. Взрослые, ориентируясь на требования и стандарты общества, увеличивают давление на детей. Любая деятельность при этом превращается в соревнование. Удовольствие от познания превращается в борьбу за успех, друзья начинают рассматриваться как соперники. Со временем прессинг увеличивается, оказывая негативное влияние на психическое состояние современных пятиклассников. Длительный эмоциональный стресс, изнуряющий детский организм, формирует неуверенность в себе, отсутствие интереса к учебному процессу, агрессию либо апатию.

Следует также учитывать, что, к сожалению, в настоящее время образование перестает восприниматься как ценность. До некоторого времени оно являлось престижным. Сегодня многие дети убеждены, что хорошо зарабатывать, иметь достаток, материальные блага, высокий статус в обществе можно и без особых успехов в обучении. Вокруг много наглядных примеров, когда большие деньги зарабатывают люди, которые с трудом окончили школу. Средства массовой информации показывают, что вершин достигают порой недоучки, лишенные талантов и способностей. Когда образование утрачивается как ценность, человек перестает быть Человеком. Поскольку образование перестает нести культуру, оно перестает быть способом жизни, ее смыслом. Зачем получать образование, которое нужно непонятно кому? Ученики не скрывают того, что не видят смысла, не понимают, ради чего учиться, трудиться.

Результаты эмпирического исследования могут использоваться учителями, педагогами-психологами в процессе целенаправленного психолого-педагогического сопровождения учеников пятых классов на этапе их адаптации к обучению в среднем звене школы. Психолого-педагогическое обеспечение адаптации пятиклассников может включать в себя подготовительные мероприятия, проводимые еще в четвертом классе, когда педагог-психолог знакомит будущего классного руководителя, учителей-предметников с результатами психодиагностического исследования личностных характеристик четвероклассников, особенностями класса, его традициями.

На этапе адаптации к среднему звену школы классный руководитель и педагог-психолог проводят работу по сплочению обучающихся в коллектив и формируют благоприятный психологический климат. Они согласовывают требования разных педагогов к учащимся, содержательным и формально-организационным сторонам их работы, поведению, обеспечивают преемственность требований начальной и средней школы, медленное, постепенное их усложнение и введение новых.

Педагогам важно учитывать, что для пятиклассников важна эмоциональная насыщенность урока, доброжелательность, доступность и непосредственность учителя. Выпускники начальной школы нуждаются в неподдельном интересе к своей личности, во внимании к персональным результатам в учебной и внеучебной деятельности, хотя обучение в средних классах школы связано с определенной деиндивидуализацией, обезличиванием подхода педагога к ученику.

Для повышения учебной мотивации младших подростков целесообразно находить взаимосвязь изучаемого на уроках материала и увлечений, интересов детей. Поскольку пятиклассники сталкиваются с новыми требованиями к учебной деятельности, одним из главных направлений работы в этом возрасте должно быть формирование общеучебных навыков и умений учиться в процессе создания ситуаций успеха для учеников, когда получается учиться и хочется добиваться больших успехов с использованием методов активного и интерактивного обучения. Педагог-психолог может проводить специальные занятия на темы: «Как выполнять домашние задания?», «Почему иногда не хочется учиться и что с этим делать?», «Как лучше запоминать?».

Перспективным является дальнейшее изучение динамики основных критериев адаптированности современных пятиклассников.

Список источников

1. Безрукавный О. С. Проблемы психолого-педагогической адаптации обучающихся при переходе в основную школу // Психолого-педагогические исследования. — 2018. — Т. 10, № 3. — С. 1–11.

2. Данилова Е. Е. Содержание и динамика мотивационных предпочтений современных младших школьников и младших подростков // Психологическая наука и образование. — 2019. — Т. 24, № 4. — С. 51–61.
3. Иванова Е. А. Социально-педагогическая адаптация пятиклассников к обучению в средней школе // Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательных сфер. — Витебск : Витеб. гос. ун-т им. П. М. Машерова, 2016. — С. 60–63.
4. Литвиненко Н. В. Психологические факторы и условия адаптации младших подростков при переходе из начальной в основную школу // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. — 2014. — № 10. — С. 112–117.
5. Литвиненко Н. В. Характер межличностных отношений как показатель адаптированности школьников к образовательной среде // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2-1. — С. 477.
6. Литвиненко Н. В. Психологические особенности дезадаптированных к образовательной среде детей и подростков // Мир науки. Сер. «Педагогика и психология». — 2019. — Т. 7, № 5. — С. 56.
7. Марцинковская Т. Д., Полева Н. С. Поколения эпохи транзитивности: ценности, идентичность, общение // Мир психологии. — 2017. — № 1 (89). — С. 24–37.
8. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. — 2019. — Т. 24, № 4. — С. 5–21.
9. Поливанова К. Н., Бочавер А. А., Нисская А. К. Взросление пятиклассников: 1960-е VS 2010-е // Вопросы образования. — 2017. — № 2. — С. 185–205.
10. Худаева М. Ю., Панич О. Е., Овсянникова Е. А. Особенности адаптации к школе пятиклассников с разным уровнем сформированности новообразований психики // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 56-10. — С. 343–350.

References

1. Bezrukavnyj O. S. Psychological and Pedagogical Adaptation of Children in Mainstream Education. *Psichologo-pedagogicheskie issledovanija* [Psychological and Pedagogical Research]. 2018, vol.10, no. 3, pp. 1–11. (In Russian).
2. Danilova E. E. The Content and Dynamics of Motivation in Primary School Children and Young Adolescents. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2019, vol.24, , no. 4, pp. 51–61. (In Russian).
3. Ivanova E. A. Social and Pedagogical Adaptation of Fifth-Year Students to Secondary School. *Povyshenie kachestva professional'noj podgotovki specialistov social'noj i obrazovatel'nyh sfer* [Improving the Quality of Teachers' and Social Workers' Professional Development]. Vitebsk, Vitebsk State University named for P. M. Masherov Publ., 2016, pp. 60–63. (In Russian).
4. Litvinenko N. V. Psychological Factors and Conditions of Junior Adolescents' Adaptation to Secondary School. *Fundamental'nye i prikladnye issledovanija: problemy i rezul'taty* [Fundamental and Applied Research: Problems and Results]. 2014, no. 10, pp. 112–117. (In Russian).
5. Litvinenko N. V. Interpersonal Relations as an Indicator of Schoolchildren's Adaptation to Learning Environment. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Contemporary Issues of Science and Education]. 2015, no. 2-1, pp. 477. (In Russian).
6. Litvinenko N. V. Psychological Peculiarities of Children's and Adolescents' Maladaptation to Learning Environment. *Mir nauki. Serija "Pedagogika i psihologija"* [World of Science. Pedagogy and Psychology series]. 2019, vol.7, no. 5, pp. 56. (In Russian).
7. Marcinkovskaja T. D., Poleva N. S. People of the Epoch of Transitivity: Values, Identity, Communication. *Mir psihologii* [World of Psychology]. 2017, no. 1 (89), pp. 24–37. (In Russian).

8. Morosanova V. I., Bondarenko I. N., Fomina T. G. Conscious Self-regulation and Motivational Characteristics in Junior Adolescents with Different Dynamics of Psychological Wellbeing *Psihologičeskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2019, vol.24, , no. 4, pp. 5–21. (In Russian).

9. Polivanova K. N., Bochaver A. A., Nisskaja A. K. Maturing of Fifth-Year Students: the 1960s vs the 2010s. *Voprosy obrazovanija* [Issues of Education]. 2017, no. 2, pp. 185–205. (In Russian).

10. Hudaeva M. Ju., Panich O. E., Ovsjannikova E. A. Fifth-Year Students' Adaptation to School Depending on their Mental Readiness. *Problemy sovremennogo pedagogičeskogo obrazovanija* [Issues of Modern Pedagogy]. 2017, no. 56-10, pp. 343–350. (In Russian).

Информация об авторе

Маркова Ирина Ивановна — кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Воронежского государственного педагогического университета.

Information about the author

Markova Irina Ivanovna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Applied Psychology at Voronezh State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 22.08.2021; одобрена после рецензирования 03.09.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 22.08.2021; approved after reviewing 03.09.2021; accepted for publication 22.10.2021.

Научная статья

УДК 371.12:37.018.12

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.003

Анализ представлений родителей о роли педагога-психолога в образовательной организации

Ольхина Елена Александровна

Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина
Нижний Новгород, Россия
olkhina.e@yandex.ru

Медведева Елена Юрьевна

Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина
Нижний Новгород, Россия
medvedeva4278@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены оценочные суждения родителей относительно профессиональной деятельности педагога-психолога. Указано на необходимость повышения результативности совместной деятельности педагога-психолога и родителей для эффективного решения образовательных задач. В обзоре литературы обобщены исследования, касающиеся общественных стереотипов различных групп населения о психологах. Подчеркнут недостаток научных знаний о экспектации субъектов образования в отношении психологической службы.

В экспериментальном исследовании проанализированы представления родителей, воспитывающих детей дошкольного и школьного возраста, о назначении и основных направлениях работы педагога-психолога в образовательной организации. Доказано наличие низкого уровня родительской осведомленности о функционале педагога-психолога, что затрудняет эффективное сотрудничество педагогов, родителей и администрации детского сада и школы. Акцентировано внимание на наличии малодифференцированных представлений семьи о профессиональной деятельности психолога. При отсутствии личного опыта обращения к данному специалисту у большинства респондентов отмечены нереалистичные требования к кругу его обязанностей и компетенций. Среди родительской общественности зафиксирован крайне низкий уровень востребованности психологической помощи. Отмечено противоречие между формально озвученным мнением родителей о важности психологической службы в образовании и их стойким нежеланием лично и с ребенком обращаться за консультацией к педагогу-психологу.

В резюмирующей части статьи обобщены комментарии и предложения родителей о совершенствовании психологической службы образования и сделаны выводы по итогам теоретико-экспериментального исследования.

Ключевые слова: семья, родители, обучающиеся, дети, педагог-психолог, специалист, образовательная организация, детский сад, школа, образование, профессиональная деятельность, взаимодействие, сотрудничество.

Для цитирования: Ольхина Е. А., Медведева Е. Ю. Анализ представлений родителей о роли педагога-психолога в образовательной организации // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 34–44. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.003.

Original article

The Analysis of Parents' Ideas about the Role of Educational Psychologists in an Educational Institution

Olkhina Elena Aleksandrovna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin
Nizhny Novgorod, Russia
olkhina.e@yandex.ru

Medvedeva Elena Yuryevna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin
Nizhny Novgorod, Russia
medvedeva4278@yandex.ru

Abstract. The article treats parents' attitudes to educational psychologists' professional duties. The article highlights that in order to effectively solve education-related tasks, educational psychologist and parents should cooperate and coordinate their efforts. The article reviews and summarizes research dedicated to the investigation of people's stereotypes about psychologists and their work. The authors underline that people's expectations about psychological support are largely underinvestigated.

The research analyzes expectations parents of preschool and school children have about educational psychologists' work in educational institutions. The article maintains that parental unawareness of educational psychologists' work hinders teacher-parent collaboration and negatively influences the cooperation between parents and educational institutions. The article underlines that families usually have limited understanding of educational psychologists' work. The majority of respondents who have never received psychological support have perverse ideas about educational psychologists' responsibilities and competencies. Parents rarely seek psychological support. The article underlines the discrepancy between parents' conviction that psychological support is beneficial and important and their extreme unwillingness to resort to professional psychological help.

The authors generalise parents' comments and propositions related to psychological support in educational institutions and draw conclusions on the basis of theoretical results and experimental outcomes.

Key words: family, parents, students, children, educational psychologist, specialist, educational institution, kindergarten, school, education, professional activities, cooperation, collaboration.

For citation: Olkhina E. A., Medvedeva E. Yu. The Analysis of Parents' Ideas about the Role of Educational Psychologists in an Educational Institution. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 4 (60), pp. 34–44. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.003.

Введение. Одним из значимых показателей качества услуг в сфере образования выступает эффективная система взаимодействия всех субъектов образовательных отношений. Ее основу составляют адекватные представления родителей,

педагогов, обучающихся и администрации образовательной организации о роли, функционале и обязанностях каждого практического работника. Единое понимание цели и основных направлений работы специалистов разного профиля составляет особую ценность, обеспечивающую решение стратегических и актуальных задач обучения и воспитания детей. Объединение усилий ради достижения значимой цели наиболее успешно протекает при рефлексивно-деятельностном подходе к построению образовательных отношений (Пец, 2019). Он служит надежной базой для моделирования взаимодействия с позиции оценки педагогов и родителей как субъектов собственной деятельности, способных эффективно действовать в различных жизненных и профессиональных ситуациях, ориентированных на саморазвитие и ответственное отношение к результатам взаимодействия всех участников образовательных отношений (Зарецкий, 2011). Особое значение подход приобретает при сотрудничестве образовательной организации и семьи, где ответственность за обучение, воспитание и развитие ребенка распределяется равномерно. Создаются условия для построения равнопартнерских отношений и эффективной коммуникации среди участников образовательного процесса.

Значимая роль в процессе принадлежит педагогу-психологу, в компетенции которого находится создание психологически комфортной, безопасной и коммуникативно насыщенной образовательной среды (Филиппова, 2013). Однако эта профессиональная роль слабо оценивается педагогами и родителями. Несмотря на то что перечень обязанностей и трудовых действий этого специалиста подробно описан в профессиональном стандарте и различных нормативных документах, на практике наблюдается достаточно низкий уровень осведомленности субъектов образования о роли, целях и задачах психологической службы (Кирт, 2019).

Особенно серьезный дефицит знаний по рассматриваемому вопросу испытывают родители. Исследователи объясняют это недостаточной психологической культурой населения и наличием ряда общественных стереотипов о профессиональной деятельности психолога (Орлова, 2010; Ковецкий, Беляев, Коверзина, 2011; Hartwig, 2002). На необходимость их преодоления у различных социальных групп акцентируют внимание многочисленные социально-психологические исследования. Согласно их данным в общественном сознании психолог чаще всего ассоциируется с врачом-психотерапевтом, наделенным преимущественно положительными личностными качествами (Маленов, 2017; Мурашенкова, Дядик, 2016; Родин, Кузнецова, Сорокина, 2012; Wiggins, Weslander, 1979). Образ психолога с точки зрения населения определяется учеными как малодифференцированный, противоречивый и нереалистичный из-за отсутствия ясных представлений о содержании его деятельности (Тимошук, Канар, 2018). У пользователей интернета особые опасения связаны с нежеланием взаимодействовать с непрофессиональным психологом-шарлатаном. Они утверждают, что среди психологического сообщества подобное явление встречается нередко.

Подробно в психолого-педагогической литературе изучен образ психолога в сознании студенчества. Развернуто представлены научные разработки проблемы формирования суждений о будущей профессии у студентов психологических направлений подготовки. Литературный обзор свидетельствует о преобладании работ, касающихся имиджа психолога, особенностей становления его профессионального образа «Я» и пр. (Bozadzhiev, 2008, Смирнова, 2019, Кирт, 2019). Экспектации субъектов образования в отношении психологической службы относительно недавно стали объектом научной дискуссии и вызвали серьезный интерес в связи с необходимостью внедрения рефлексивно-деятельностного подхода в об-

разовании (Орлов, 2006, Абрис. 2001). Крайне мало работ, в которых рассматриваются оценочные суждения родителей как основных заказчиков образовательных услуг о значении и функционале педагога-психолога (Данилова, 2019).

Недостаток научных знаний в этой области ограничивает продуктивное взаимодействие детского сада, школы и семьи. В свою очередь, адекватные представления о психологе формируют четкие ожидания родителей, влияют на их поведение в процессе общения со специалистом, определяют установки и готовность к сотрудничеству и эффективной коммуникации (Кочнева, Гришина, 2019). Осмысление себя как активного и ответственного субъекта взаимодействия создает условия для полноценной реализации рефлексивно-деятельностного подхода в практике образовательных отношений.

Таким образом, изучение факторов и закономерностей в формировании родительской осведомленности о психологической службе образования имеет весомую научную новизну и актуальность. С практической точки зрения анализ данной проблематики создает предпосылки для оптимизации взаимодействия школы и семьи и совершенствования системы подготовки в вузе педагогов-психологов. Без решения данного вопроса будет затруднена реализация потенциала современной образовательной организации.

Актуальность проблемы подтвердила необходимость проведения эксперимента, *целью* которого явилось изучение представлений родителей о деятельности педагога-психолога в образовательной организации. В основу исследования легло концептуальное положение о том, что реализация рефлексивно-деятельностного подхода в решении образовательных задач является оптимальной в современных условиях. Позиция активного ответственного субъекта деятельности предполагает высокий уровень взаимодействия, базирующийся на грамотном распределении и адекватной оценке профессиональных ролей и компетенций.

Концепция исследования позволила сформулировать *гипотезу* о том, что родители обладают недостаточным уровнем осведомленности о содержании профессиональной деятельности и функционале педагога-психолога и не испытывают потребности в психологической помощи для себя и своего ребенка. Для получения доказательств выдвинутой гипотезы и обоснования концептуальных позиций был проведен эксперимент, в котором приняли участие 216 отцов и матерей в возрасте от 22 до 46 лет. Среди них 39,4 % респондентов воспитывают детей дошкольного возраста, посещающих детские сады. Семьи с обучающимися в общеобразовательной начальной школе составили 60,6 % опрошенных. Активное участие в анкетировании приняли женщины, составившие 81 % от экспериментальной выборки, мужчины — 19 %.

Методы исследования. Исследование проводилось в дистанционном формате с использованием авторского опросника «Родители о педагоге-психологе» в Google-форме. Для достижения цели исследования при разработке анкеты были заложены три ключевых критерия:

- 1) уровень осведомленности родителей о профессиональной деятельности педагога-психолога;
- 2) наличие личного опыта взаимодействия и желания получать психологическую помощь в образовательной организации;
- 3) представления родителей о востребованности психологической службы в современной образовательной организации.

Опросник содержал вводную часть, позволяющую установить возраст и пол испытуемых, а также уровень образования их ребенка в настоящий момент. В основной части опроса изучались представления родителей о роли и функциях педа-

гога-психолога в образовательной организации. Анализировались востребованность психологической помощи среди родительской общественности и их запросы при обращении к данному специалисту. В заключительной части опросного листа предлагалось высказать комментарии, замечания и предложения. С целью повышения объективности полученных данных были подобраны образовательные организации, в штате которых есть ставка педагога-психолога. С согласия администрации этих учреждений и родителей семьи получили возможность принять участие в онлайн-анкетировании.

Обсуждение основных результатов. Анализ основной части анкеты позволил убедиться, что 75 % родителей знают о наличии в детском саду или школе педагога-психолога, а 25 % респондентов дали ответ «не знаю». Отрицали наличие психологической службы в образовательной организации 5 % респондентов. Полученные данные наглядно свидетельствуют о необходимости проведения учреждениями просветительской работы с семьями на предмет знакомства с содержанием деятельности психолога. Важным в связи с этим будет и повышение профессиональной активности самих штатных сотрудников на родительских собраниях, мероприятиях и пр. Особенно важна активизация психологической службы в контексте реализации ФГОС, ориентированных на психологизацию образования.

Необходимость популяризации деятельности педагога-психолога подтверждается экспериментальными данными о низкой востребованности психологической помощи среди родителей. На отсутствие личного опыта обращения к психологу указали 75 % респондентов. Они уточнили, что не видят для себя необходимости в посещении данного специалиста. О личном приеме у психолога сообщили 25 % участников анкетирования, получавших консультацию в основном по вопросам воспитания детей дошкольного возраста.

Никогда не обращались за психологической поддержкой со своим ребенком 64 % семей, уверенных в отсутствии проблем и трудностей психологического характера у их детей. Воспользовались образовательными услугами педагога-психолога 34 % респондентов. Представленные количественные данные могут свидетельствовать и о нежелании семей обнародовать факт посещения педагога-психолога даже в анонимной форме. Следовательно, большинство участников опроса не расценивают данного специалиста как значимого члена педагогического коллектива и не видят результатов его деятельности. Наблюдается крайне низкая рефлексия в построении коммуникации с психологом в настоящий момент и в перспективе. В данной ситуации констатировать наличие рефлексивно-деятельностного подхода в практике образовательных отношений не представляется возможным.

Среди посетивших психолога родителей в 41,6 % случаев актуальна проблема поведения ребенка как дошкольного, так и школьного возраста. На протяжении образовательного маршрута в детском саду и первом классе для 31 % семей остается сложным вопрос социально-психологической адаптации детей. Формальный образовательный запрос озвучили 22,2 % респондентов, вынужденных посетить педагога-психолога в связи с тестированием ребенка перед школой. К наименее встречающимся ответам в 5,4 % случаев следует отнести нежелание детей ходить в образовательную организацию, решение конфликтных ситуаций в группе и классе. Обобщая родительские запросы на психологическую помощь, следует констатировать, что представления респондентов о вариативности и полноте поддержки ограничены. Они полагают, что получить консультацию о возрастных особенностях, причинах неуспеваемости, трудностях общения можно у педагога или воспитателя. Таким образом, сложившаяся оценка родителями профессиональ-

ных ролей и зон ответственности в педагогическом коллективе выступает дополнительным доказательством ограниченности представлений о функционале сотрудников сопровождения.

По итогам консультаций с педагогом-психологом 59,4 % семей остались удовлетворены работой и качеством оказываемых услуг специалиста, а 40,5 % высказались об обратном. Они указали на формальное отношение к обязанностям педагога-психолога и большие временные затраты на его посещение. Сопоставительный анализ ответов этой группы респондентов позволил установить, что неудовлетворенность родителей чаще всего связана с необходимостью подвергать оценке уровень развития их ребенка в связи с поступлением в школу. Среди причин отрицательного отношения часть родителей указала на неумение специалиста найти к ним и ребенку индивидуальный подход и расхождения в оценке детского развития. Следовательно, осознание и оценка результатов совместной деятельности со стороны родителей носит негативный характер и не может выступать основанием для успешной реализации рефлексивно-деятельностного подхода во взаимодействии образовательной организации и семьи.

Несмотря на низкую востребованность среди родительской общественности психологической помощи, 91,6 % респондентов уверены, что специалист данного профиля должен быть в современной образовательной организации. Сторонники этой позиции в комментариях уточняли, что подобная необходимость оправдана при условии реальной работы психолога, а не формального заполнения им бумаг. Категорически не согласны с наличием ставки педагога-психолога в детском саду или школе 8,6 % родителей. Они считают, что это искусственное расширение штата и функций образовательной организации, призванной давать прежде всего качественное образование.

Понимание большинством респондентов необходимости психологической службы свидетельствует о происходящих изменениях в общественном сознании. Они подтверждаются ответами 89,3 % участников опроса полагающих, что в обращении за консультацией к психологу нет ничего предвзятого. Постепенно искореняется стереотип о том, что в психологической поддержке нуждаются только психически нездоровые люди. Категоричную точку зрения озвучили 10,7 % респондентов, уверенных, что все клиенты психолога имеют психические отклонения. Сопоставление их ответов позволяет констатировать, что подобную позицию чаще демонстрируют респонденты, обращавшиеся к психологу, но оставшиеся неудовлетворенными его работой.

Представленные экспериментальные данные наглядно демонстрируют противоречивые и малодифференцированные представления родителей о роли педагога-психолога в образовательной организации. Большинство высказывают социально одобряемое и актуальное сегодня мнение о необходимости психологизации образования и совершенствования системы психологического сопровождения обучающихся. Значительная часть участвующих в эксперименте, однако, не имеет личного опыта общения с данным специалистом и не планирует взаимодействие с ним. Они предполагают, что для других семей психологическая помощь важна и обязательна, но лично им и их ребенку она не требуется. По мнению таких родителей, педагог-психолог может участвовать в образовательном процессе как вспомогательный и лично для них незначимый компонент.

Противоречивость суждений респондентов четко прослеживается в сложившихся у них представлениях о функциях и основных направлениях работы педагога-психолога в образовательной организации. Данный вопрос был пред-

ставлен в открытой форме, что позволило получить широкую вариабельность родительских мнений. К наиболее распространенным ответам, носящим крайне недифференцированный и формальный характер, следует отнести такие, как решение психологом проблем детей, психологическая поддержка и помощь в решении сложных вопросов в жизни ребенка. Эти суждения проистекают из общего контекста понимания слова, но свидетельствуют об отсутствии реального опыта общения с психологом. Мы не можем ожидать от родителей научных определений его функционала, но анализ фраз позволяет констатировать преимущественно о формальном подходе к ответу.

В решении проблем родителей и детей, по мнению большинства респондентов, специалист занимает в основном пассивную позицию. Он наблюдает за детским развитием и психическим состоянием, чтобы своевременно сообщать о возможных трудностях родителям и педагогам. Респонденты не считают его активным субъектом собственной профессиональной деятельности. Некоторые родители полагают, что психолог только беседует с детьми с целью выявления и разбора сложных жизненных ситуаций. Распространены ответы респондентов о помощи специалиста в решении конфликтных ситуаций и адаптации ребенка в школе или дошкольном образовательном учреждении. Часть родителей уверена, что психологическая служба создается для работы с трудными детьми и выполняет контрольно-проверочную функцию. Встречались и критические замечания о том, что психолог только тестирует детей, а результаты не предоставляет. К наименее распространенным ответам можно отнести представления родителей о том, что педагог-психолог оказывает помощь детям в развитии навыков общения и коррекции недостатков поведения. Крайне редко встречаются упоминания о поддержке психологом педагогов и администрации образовательной организации. Эти суждения давали родители, посещавшие психологические консультации. В свою очередь, высказывания не посещавших психолога респондентов носят умозрительный характер. Это свидетельствует о крайне поверхностных представлениях родителей о функционале специалиста.

Таким образом, в качестве приоритетного направления работы респонденты отмечают психологическое консультирование детей, реже — родителей. Встречаются упоминания о психодиагностике обучающихся и единично представлены ответы о психологическом просвещении без уточнения адресата. Некоторые комментарии можно условно отнести к психокоррекции поведения и эмоционально-волевой сферы детей. Отсутствуют ответы, касающиеся вопросов психопрофилактики и психологической экспертизы. С позиции субъектного подхода приоритет в работе педагога-психолога, по мнению семей, остается за обучающимися. Родители редко видят себя субъектом психологической помощи, при этом ни педагогов, ни администрацию не отождествляют с данным функционалом. Следовательно, они не видят реального сотрудничества между членами педагогического коллектива на предмет психологического сопровождения. Затруднительно организовать эффективное взаимодействие без активного участия в этом процессе всех субъектов этой деятельности. Нарушается и базовый принцип реализации рефлексивно-деятельностного подхода.

Стилистика высказываний респондентов имеет преимущественно эгоцентрическую направленность. Нам не удалось обнаружить таких словосочетаний, как вместе с родителями, сотрудничество, совместное решение проблем и пр. Участники анкетирования не считают себя субъектами совместной деятельности, которые несут равную ответственность за обучение и воспитание ребенка. Ре-

спонденты демонстрировали низкий уровень рефлексии во взаимодействии с психологом. В ряде анкет наблюдается тенденция возложения заботы о психическом здоровье их детей на плечи специалиста.

Заключительную часть анкеты составили предложения участников эксперимента, что представляет особый интерес для совершенствования командной работы в образовательной организации. Часть родителей приветствовала бы помощь специалиста в преодолении стресса у учеников, связанного с выпускными экзаменами и текущей аттестацией. Семьи, воспитывающие детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), акцентировали внимание на том, что необходимо повышать квалификацию работника во взаимодействии с аутичным ребенком. Большинство респондентов настаивали на более активном участии педагога-психолога в родительских собраниях и распространении знаний среди родительской общественности о роли специалиста в детском саду или школе.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Обобщая результаты экспериментального исследования, важно подчеркнуть, что реализация рефлексивно-деятельностного подхода в решении образовательных задач остается на низком уровне. Основные заказчики услуг в сфере образования — родители — демонстрируют крайне недифференцированные, поверхностные и нереалистичские представления о роли, целях и направлениях работы психологической службы образования. Низкий уровень родительской осведомленности сочетается с недостаточной востребованностью психологической помощи. При данных обстоятельствах родители не демонстрируют стремления становиться активными субъектами совместной деятельности в решении задач обучения и развития детей.

Большинство родителей никогда не обращались к педагогу-психологу сами и не планируют делать это со своим ребенком. Вместе с тем они согласны с обязательным наличием в каждой современной образовательной организации специалиста, оказывающего помощь всем обучающимся, за исключением их детей. Большинство участников опроса оценивают психолога как возможного, но лично для них незначимого члена педагогического коллектива. Они имеют крайне нечеткие представления о его профессиональной роли и демонстрируют низкий уровень рефлексии во взаимодействии с ним. Респонденты не отождествляют педагога-психолога с активным и ответственным субъектом профессиональной деятельности.

Выводы наглядно свидетельствуют о насущной необходимости со стороны образовательной организации популяризировать знания о психологической службе среди родительской общественности. Частично данная задача решается СМИ, и уже наблюдаются определенные изменения в общественном сознании относительно работы психолога и людях, получающих психологическую поддержку. Большинство респондентов не видят в обращении к психологу ничего предосудительного. Однако личностная озвучиваемая позиция у участников эксперимента остается неизменной: психологическая служба образования важна, но нашей семье она не требуется.

Список источников

1. Данилова Е. Е. Представления современных родителей о собственном детстве и детстве своего ребенка: опыт сравнительного исследования // Вестник Мининского университета. — 2019. — Т. 7, № 2. — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/990/727> (дата обращения: 19.08.2021).
2. Зарецкий В. Как учителю работать с неуспевающим учеником : Теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода. — М. : Чистые пруды, 2011. — 32 с.

3. Кавецкий И. Т., Беляев С. А., Коверзина И. А. Стереотипы в представлениях о профессиональной деятельности психологов // Инновационные образовательные технологии. — 2011. — № 4 (28). — С. 72–78.
4. Кирт Л. Н. Представления родителей об имидже психолога дошкольного образовательного учреждения // Актуальные проблемы психологии. — Петрозаводск. — 2019. — С. 32–35.
5. Кочнева Е. М., Гришина А. В. О создании модели психолого-педагогического опровержения позитивного родительства // Вестник Мининского университета. — 2019. — Т. 7, № 3. — URL : <https://vestnik.mininiver.ru/jour/article/view/1012/742> (дата обращения: 19.08.2021).
6. Кулинич Д. О. Представления о психологии и психологической помощи людей, имеющих опыт взаимодействия с психологом // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2018. — Т. 6, № 1 (18). — С. 286–288.
7. Маленов А. А. Представления о профессии «психолог» у потенциальных потребителей психологического образования зрелого возраста // Непрерывное образование как условие устойчивого развития личности и общества : сб. ст. по материалам науч.-практ. конф. — 2017. — С. 119–127.
8. Мурашенкова Н. В., Дядик В. К. Социальные представления населения о психологе как фактор успешности оказания психологической помощи // Актуальные проблемы общества, науки и образования: современное состояние и перспективы развития : сб. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф. — 2016. — С. 364–371.
9. Орлова И. Н. Представление о профессии психолога // В мире научных открытий. — 2010. — № 4-18 (10). — С. 93–94.
10. Орлов В. А. Экспектации субъектов образовательного процесса относительно роли школьного психолога как фактор эффективности их взаимодействия : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2006. — 180 с.
11. Пец О. И. Психолого-педагогические условия продуктивного развития психологической компетентности родителей младших школьников : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2019. — 188 с.
12. Родин В. Б., Кузнецова С. В., Сорокина О. С. Образ психолога в обыденном сознании // Проблемы современной психологии: теория, практика, эксперимент : сб. по материалам науч.-практ. конф. молодых ученых, посвящ. 40-летию кафедры психологии. — Саратов : Наука, 2012. — С. 136–138.
13. Смирнова Е. Д. Исследование образа психолога в представлении современного человека: возрастные и гендерные аспекты // Актуальные проблемы психологической науки : сб. ст. по материалам Междунар. науч. конф. / под ред. Е. С. Горбуновой. — 2019. — С. 262–263.
14. Тимошук И. Г., Канар С. М. Особенности представлений современной молодежи о личности практикующего психолога: теоретический анализ // Современные научные исследования и разработки. — 2018. — Т. 1, № 5 (22). — С. 617–618.
15. Филиппова И. Н. Образ педагога-психолога в представлениях субъектов образования // Личность в современных изменяющихся условиях : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. — 2013. — С. 527–534.
16. Abric J-C. A Structural Approach to Social Representations // Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions / Eds. by K. Deaux, G. Philogène. — Oxford : Blackwell Publishers. — 2001. — Pp. 42–47.
17. Bozadzhiiev V. L. Professional competences and image of “psychologist” profession // European journal of natural history. — 2008. — N 3. — Pp. 27–35.
18. Hartwig S. G. Surveying Psychologists’ Public Image with Drawings of a “Typical” Psychologist // South Pacific Journal of Psychology. — 2002. — Vol. 14. — Pp. 69–75.
19. Wiggins J., Weslander D. Personality characteristics of counselors rated as effective or ineffective // Journal of Vocational Behavior. — 1979. — N 15 — Pp. 175–185.

References

1. Danilova E. E. Modern Parents' Ideas about their Childhood and about their Children's Childhood: Comparative Research. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2019, vol. 7, no. 2, URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/990/727> (accessed: 19.08.2021). (In Russian).
2. Zareckij V. *Kak uchitelju rabotat' s neuspevajushhim uchеником : Teorija i praktika refleksivno-dejatel'nostnogo podhoda* [How to Teach Slow Learners: Theory and Practice of a Reflexive Approach]. Moscow, Clean Ponds Publ., 2011, 32 p. (In Russian).
3. Kaveckij I. T., Beljaev S. A., Koverzina I. A. Stereotypes about the Profession of a Psychologist. *Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii* [Innovative Educational Technologies]. 2011, no. 4 (28), pp. 72–78. (In Russian).
4. Kirt L. N. Parents' Ideas about Psychologists in Preschool Educational Institutions. *Aktual'nye problemy psihologii* [Relevant Issues of Psychology]. Petrozavodsk, 2019, pp. 32–35. (In Russian).
5. Kochneva E. M., Grishina A. V. Psychological and Pedagogical Support of Positive Parenthood. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2019, vol. 7, no. 3, URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1012/742> (accessed: 19.08.2021). (In Russian).
6. Kulinich D. O. Psychology and Psychological Support as Viewed by People who Have Experience of Dealing with a Psychologist. *Azimuth nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija* [Azimuth of Scholarly Research: Pedagogy and Psychology]. 2018, vol. 6, no. 1 (18), pp. 286–288. (In Russian).
7. Malenov A. A. The Profession of Psychologists as Viewed by Adult Psychology Students. *Neprevyvnoe obrazovanie kak uslovie ustojchivogo razvitija lichnosti i obshhestva: sbornik statej po materialam nauchno-prakticheskoy konferencii* [Continuous Education as a Prerequisite to Stable Personal and Social Development: Proceedings of a Research Conference]. 2017, pp. 119–127. (In Russian).
8. Murashenkova N. V., Djadik V. K. People's Ideas about a Psychologist as a Factor Ensuring Successful Psychological Assistance. *Aktual'nye problemy obshhestva, nauki i obrazovanija: sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitija : sbornik po materialam III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Relevant Issues of Society. Proceedings of the 3rd International Conference]. 2016, pp. 364–371. (In Russian).
9. Orlova I. N. Psychologist as a Profession. *V mire nauchnyh otkrytij* [In the World of Scientific Discoveries]. 2010, no. 4-18 (10), pp. 93–94. (In Russian).
10. Orlov V. A. *Jekspektacii sub#ektov obrazovatel'nogo processa odnositel'no roli shkol'nogo psihologa kak faktor jeffektivnosti ih vzaimodejstvija* [People's Expectations Pertaining to School Psychologists as a Factor Promoting Effective Cooperation]. Moscow, 2006, 180 p. (In Russian).
11. Pec O. I. *Psihologo-pedagogicheskie uslovija produktivnogo razvitija psihologicheskoy kompetentnosti roditelej mladshih shkol'nikov* [Psychological and Pedagogical Conditions Promoting Psychological Competence in Parents of Junior Schoolchildren]. Moscow, 2019, 188 p. (In Russian).
12. Rodin V. B., Kuznecova S. V., Sorokina O. S. Psychologists as Viewed by Mass Consciousness. *Problemy sovremennoj psihologii: teorija, praktika, jeksperiment: sbornik po materialam nauchno-prakticheskoy konferencii molodyh uchenyh, posvjashhennoj 40-letiju kafedry psihologii* [Issues of Modern Psychology: Theory, Practice, Experiment: Proceedings of a Research Conference Dedicated to the 40th Anniversary of the Department of Psychology]. Saratov, Science Publ., 2012, pp. 136–138. (In Russian).
13. Smirnova E. D. Investigating the Image of a Psychologist as Viewed by odern People: Age and Gender Aspects. *Aktual'nye problemy psihologicheskoy nauki : sbornik statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Relevant Issues of Psychology: Proceedings of an International Research Conference]. Gorbunova E. S. (ed.). 2019, pp. 262–263. (In Russian).

14. Timoshuk I. G., Kanar S. M. Modern Young People's Ideas about Practicing Psychologists: a Theoretical Analysis. *Sovremennye nauchnye issledovanija i razrabotki* [Modern Research and Development]. 2018, vol. 1, no. 5 (22), pp. 617–618. (In Russian).

15. Filippova I. N. Educational Psychologists as Viewed by Participants of the Educational Process. *Lichnost' v sovremennyh izmenjajushhijah uslovijah : sbornik statej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Personality in Modern Changing Conditions: Proceedings of the 2nd Research Conference]. 2013, pp. 527–534. (In Russian).

16. Abric J-C. A Structural Approach to Social Representations. *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions*. Deaux K., Philogène G. (eds.). Oxford, Blackwell Publishers Publ., 2001, pp. 42–47.

17. Bozadzhiev V. L. Professional Competences and Image of “Psychologist” Profession. *European Journal of Natural History*. 2008, no. 3, pp. 27–35.

18. Hartwig S. G. Surveying Psychologists' Public Image with Drawings of a “Typical” Psychologist. *South Pacific Journal of Psychology*. 2002, vol. 14, pp. 69–75.

19. Wiggins J., Weslander D. Personality Characteristics of Counselors Rated as Effective or Ineffective. *Journal of Vocational Behavior*. 1979, no. 15, pp. 175–185.

Информация об авторах

Ольхина Елена Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Медведева Елена Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Логопедия» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Information about the authors

Olkhina Elena Aleksandrovna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Medvedeva Elena Yuryevna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology, Head of the Speech Therapy Centre at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin

Статья поступила в редакцию 27.08.2021; одобрена после рецензирования 09.09.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 27.08.2021; approved after reviewing 09.09.2021; accepted for publication 22.10.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 45–57.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 4 (60), pp. 45–57.

Научная статья

УДК 378.147:378.437

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.004

Теория и практика педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов в вузе

Сучкова Ольга Алексеевна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

o.suchkova@365.rsu.edu.ru

Байкова Лариса Анатольевна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

l.baykova@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования, цель которого заключалась в создании системы педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов в вузе во внеаудиторной деятельности. Требования, используемые для успешной образовательной деятельности: материально-техническое оснащение в соответствии с нормами, учет индивидуальных особенностей обучающихся, применение и учет здоровьесберегающих технологий, научно-исследовательская, методическая и диагностическая работа, воспитательная и творческая деятельность.

Уточнены определения понятий «педагогическое сопровождение» и «профессиональное становление будущих педагогов», раскрыта сущность данных феноменов, теоретически обоснованы критерии профессионального становления будущих педагогов в период ранней взрослости.

Дана краткая характеристика авторской программы педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов во внеаудиторной деятельности в вузе, созданной на основе теоретической модели в контексте деятельностного и синергетического подходов: целей, задач, методов, упражнений педагогического сопровождения профессионального становления, а также форм дистанционного педагогического взаимодействия обучающихся и преподавателя с использованием приемов педагогического коучинга, основанного на идеях способности человека к саморазвитию и креативности.

Представлены результаты формирующего эксперимента.

Ключевые слова: профессиональное становление будущих педагогов, педагогическое сопровождение профессионального становления будущего педагога, формирующий эксперимент, авторская программа, дистанционный педагогический коучинг.

Для цитирования: Сучкова О. А., Байкова Л. А. Теория и практика педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов в вузе // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 45–57. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.004.

Original article

Providing Pedagogical Support to Novice Teachers in Universities: Theoretical and Applied Issues

Suchkova Olga Alekseyevna

Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
o.suchkova@365.rsu.edu.ru

Baykova Larisa Anatolyevna

Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
l.baykova@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article presents the results of a theoretical and empirical research whose aim was to elaborate a system of pedagogical support of novice teachers during extracurricular activities. The article dwells on prerequisites to effective education: modern equipment satisfying students' educational needs, health-saving technologies, research work, methodological work, diagnostics, academic and creative activities.

The article focuses on such notions as pedagogical support and novice teachers' professional development. It discusses the essence of the phenomenon and theoretically substantiates criteria of novice teachers' professional development.

The article provides a concise description of a program developed by the authors of the article and aimed at enhancing novice teachers' pedagogical support during extracurricular activities in universities. The program is formulated within the framework of the activity approach and the synergy approach. The article characterizes the aims, objectives, methods, tasks used to ensure pedagogical support to novice teachers. It also focuses on student-teacher interaction in online learning environments. It is based on the principles of creativity and self-development.

The article provides the results of an experimental investigation aimed at assessing the effectiveness of the aforementioned program.

Key words: novice teachers' professional development, pedagogical support of novice teachers, experimental investigation, author-developed program, online teacher training.

For citation: Suchkova O. A., Baykova L. A. Providing Pedagogical Support to Novice Teachers in Universities: Theoretical and Applied Issues. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 4 (60), pp. 45–57. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.004.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» о необходимости создания условий для духовно-нравственного, творческого и профессионального развития подрастающего поколения, а также требованиями ФГОС ВО 3++ по направлению «Педагогическое образование» к повышению качества профессиональной подготовки педагогов.

Успешность профессионального становления обучающихся в высшей школе является базой для дальнейшего профессионального развития и эффективной профессиональной деятельности в современных условиях научно-технологической трансформации социально-культурной среды и интенсивного развития современного

образования на всех уровнях. В связи с этим актуализируются научная и практическая проблемы разработки инновационного содержания и методов педагогического сопровождения профессионального становления будущего педагога в высшей школе, определения комплекса методов мониторинга эффективности данного процесса.

Проблемам профессионального развития и профессиональной подготовки педагогов посвящены работы Б. Г. Ананьева, О. С. Анисимова, А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой, А. П. Ситникова и др.

Е. В. Булгаковой (2005), Т. В. Кудрявцевым (1986), Н. Б. Трофимовой (2011), В. Д. Шадриковым (2010) профессиональное становление личности рассматривается как начальный этап развития профессионально значимых качеств личности. Факторами профессионального становления студентов в работах А. В. Чемякиной (2015) и Л. И. Шумской (2005) называются образовательный процесс, целенаправленная профессиональная подготовка, социокультурная среда, самообразование и самореализация обучающихся.

Тем не менее в педагогической науке недостаточно полно разработаны вопросы педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов в условиях интенсивного применения ИКТ в образовательном процессе вуза, в частности в условиях дистанционного обучения.

Цель исследования — раскрыть сущность понятий «педагогическое сопровождение» и «профессиональное становление будущих педагогов», критерии и показатели профессионального становления будущих педагогов в период ранней взрослости, представить результаты формирующего эксперимента, направленного на проверку авторской программы педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов во внеаудиторной деятельности.

В исследовании использовались теоретические (теоретический анализ работ, теоретическое моделирование, изучение и обобщение педагогического опыта) и эмпирические (констатирующий и формирующий эксперименты) **методы научного исследования**, а также стандартизированные психодиагностические методики: КОС-2, «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева, «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Определение уровня самоактуализация личности» Э. Шострома, «Оценка социально-психологической адаптации», «Способность педагога к эмпатии», тест «Оценка агрессивности педагога» А. Ассингера, «Стиль конфликтного поведения» методика К. Н. Томаса, «Оценка профессиональной направленности личности учителя». Для обработки и подтверждения результатов исследования применялись методы математической статистики: t-критерий Фишера для подтверждения статистического сходства двух выборок; t-критерий Пирсона для сравнения средних значений двух средних выборок, определения взаимосвязей между разными критериями или потребностями данных выборок; G-критерий знаков для подтверждения статистически достоверного сдвига исследуемого качества.

Обсуждение основных результатов. Методологическую основу исследования составили деятельностный (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.) и синергетический (В. Г. Буданов, Е. Н. Князева, И. Р. Пригожин и др.) подходы. Деятельностный подход основан на принципах активности, субъектности, единства сознания и деятельности, целостности, единства внешней и внутренней деятельности, рефлексивности, учета ведущей деятельности, непрерывности, творчества, психологической комфортности; синергетический — на принципах саморазвития, нелинейности, вариативности, открытости, гомеостатичности, иерархичности, наблюдаемости, неустойчивости, динамической иерархии.

Теоретической основой педагогического сопровождения профессионального становления стали положения о развитии и изучении личности (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, Е. И. Исаев, Т. В. Кудрявцев, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.); о формировании значимых качеств личности, в том числе профессиональных, педагогических (Б. Г. Ананьев, Е. А. Климов, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, Т. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.); о сущности педагогического сопровождения (Е. А. Бережных, О. А. Воскресенко, С. Г. Григорьев, В. В. Неволина, И. И. Поташова, Е. С. Салахутдинова и др.); о сущности профессионального становления (Э. Ф. Зеер, Т. В. Кудрявцев, Л. М. Митина, О. И. Чиранова, В. Д. Шадриков, Л. А. Янкина и др.).

В ходе теоретического анализа работ уточнены определение понятия «профессиональное становление будущего педагога» и сущность феномена «профессиональное становление», теоретически обоснованы критерии и показатели трех уровней профессионального становления будущего педагога.

Профессиональное становление будущего педагога — процесс формирования профессионально значимых качеств личности и универсальных компетенций, являющихся базовыми для дальнейшего профессионального развития.

Критериями и показателями профессионального становления будущего педагога являются личностное развитие (показатели: смысложизненные ориентации, социально-психологическая адаптированность; самоактуализация личности); гуманистическая позиция педагога (показатели: ценностные ориентации, умеренный уровень агрессивности, эмпатийность; принятие других); базовые профессионально важные качества (коммуникативные и организационные склонности, профессиональная направленность учителя).

Авторская программа педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов в вузе прошла проверку в ходе двухлетнего формирующего эксперимента, целью которого была проверка ее содержания, методов и средств реализации.

Гипотеза формирующего эксперимента заключалась в предположении о том, что реализация авторской программы в экспериментальной группе будет способствовать увеличению количества обучающихся со средним и высоким уровнем профессионального становления.

Базой формирующего эксперимента выступал Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина. В эксперименте участвовали первокурсники (101 человек), обучающиеся по педагогическим направлениям подготовки, в возрасте 17–19 лет (51 человек — экспериментальная группа, ЭГ, 50 человек — контрольная, КГ).

Стартовая диагностика была проведена в сентябре 2019 года в контрольной и экспериментальной группах с помощью методик «Смысложизненные ориентации», «Социально-психологическая адаптация», «Профессиональная направленность личности педагога», «Самоактуализация личности», «Агрессивность педагога», «Уровень эмпатийности педагога», «КОС-2».

С помощью методики «Агрессивность педагога» высокий уровень агрессивности был выявлен у 35,3 % студентов педагогических специальностей ЭГ и у 32,0 % студентов педагогических специальностей КГ (рис. 1–2). Студенты с высоким уровнем агрессивности могли быть неуравновешенными и проявлять жесткость в общении, имевшие низкий уровень чаще всего были миролюбивы, не очень уверены в себе, в своих возможностях и силах, не умели отстаивать свою точку зрения; с умеренным уровнем агрессивности были достаточно уверены в себе, могли выстроить отношения в форме конструктивного диалога.

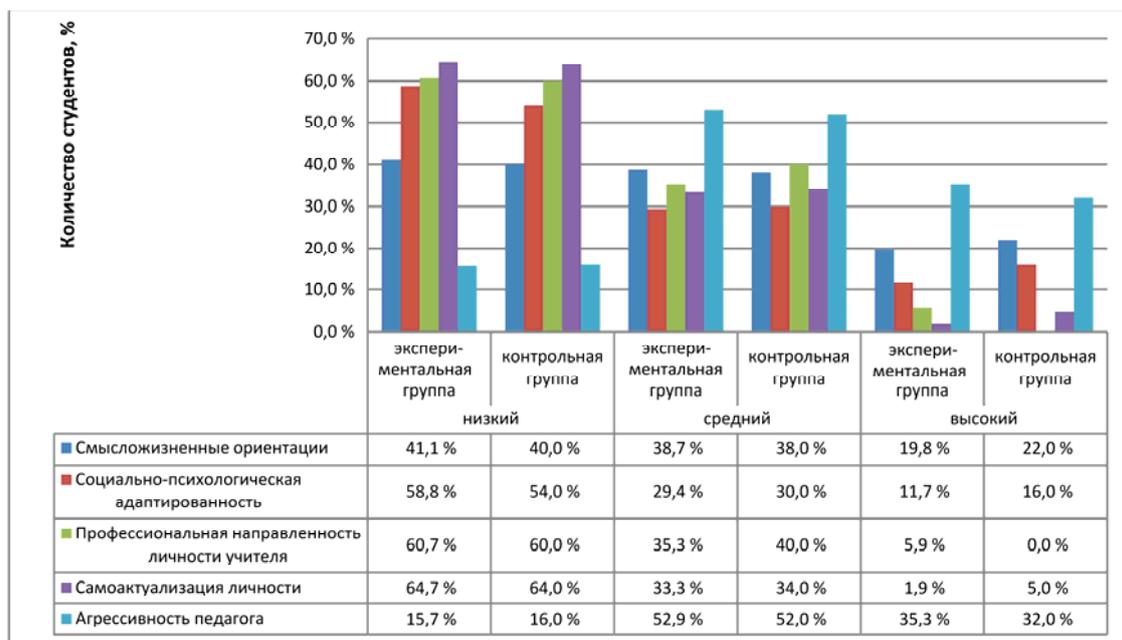


Рис. 1. Результаты стартовой диагностики в экспериментальной и контрольной группах студентов

Диагностика с помощью методики «Смысложизненные ориентации» выявила у 41,1 % студентов педагогических специальностей в ЭГ и у 40,0 % студентов в КГ низкие баллы по шкалам «Цели в жизни», «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией», «Локус контроля — Я», «Локус контроля — жизнь или управляемость жизни».

Низкие баллы по шкале «Цели в жизни» свидетельствуют о том, что студенты не имеют четких целей в жизни, живут вчерашним днем. Низкие баллы по шкале «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» показывают, что будущие педагоги не удовлетворены своей жизнью полностью или частично в настоящее время. Низкие баллы по шкале «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией» подтверждают неудовлетворенность прожитой частью. Низкие баллы по шкале «Локус контроля — Я» показывают неверие в свои силы и способность контролировать события собственной жизни, низкие баллы по шкале «Локус контроля — жизнь, или управляемость жизни» — уверенность человека в том, что жизнь неподвластна осознанному контролю.

По методике «Профессиональная направленность личности учителя» установлен низкий уровень сформированности профессиональной направленности у 60,7 % будущих педагогов в ЭГ и у 60 % — в КГ. Уточнение результатов по шкалам «Общительность», «Организованность», «Направленность», «Интеллигентность» показало, что у 60 % из них недостаточно сформирована профессиональная мотивация, понятие о педагогической деятельности, а профессионально важные качества личности педагога находятся в стадии формирования.

По методике «Социально-психологическая адаптация» выявлен низкий уровень социально-психологической адаптированности у 58,8 % будущих педагогов в ЭГ и 54,0 % — в КГ.

Низкие индексы по шкале «Принятие себя / непринятие себя» говорят о том, что многие обследованные студенты еще не готовы принимать себя, открыто выражать свои чувства и эмоционально реагировать на резкую смену ситуаций.

Низкие индексы по шкале «Принятие других / неприятие других» говорят о том, что половина студентов педагогических специальностей не готова принимать окружающих, а также находить их достоинства и принимать недостатки.

Низкие индексы по шкале «Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт» свидетельствуют о том, что многие из них эмоционально нестабильны, имеют некоторые проблемы с выражением чувств и эмоций.

Также был выявлен низкий индекс по шкале «Внутренний контроль / внешний контроль». Половина будущих педагогов полагает, что на события жизни повлияла внешняя среда, ситуации или окружающие люди, а не результат их деятельности или действий.

Невысокий индекс по шкале «Доминирование/ведомость» говорит о том, что многие из студентов педагогических специальностей могут испытывать сложности в новой обстановке, межличностном общении.

По методике «Самоактуализация личности» определен низкий уровень самоактуализации у 64,7 % будущих педагогов ЭГ и 64 % будущих педагогов в КГ.

Таким образом, результаты диагностики показали, что более половины первокурсников не умеют принимать самостоятельные решения, подвержены влиянию внешних факторов, демонстрируют высокий уровень агрессивности, низкий уровень социально-психологической адаптированности и самоактуализации личности, низкий уровень сформированности профессиональной направленности.

С помощью методики «Уровень эмпатийности педагога» был выявлен очень низкий ее уровень у 15,7% будущих педагогов, а низкий — у 52,9 % из них. В контрольной группе очень низкий уровень эмпатийности был характерен для 18 %, а низкий — для 52 % опрошенных.

С помощью методики «КОС-2» в экспериментальной группе был установлен очень низкий уровень коммуникативных склонностей у 31,3 % студентов и низкий — у 49,0 % студентов; очень низкий уровень организаторских склонностей — у 27,5 % и низкий — у 47,1 % студентов.

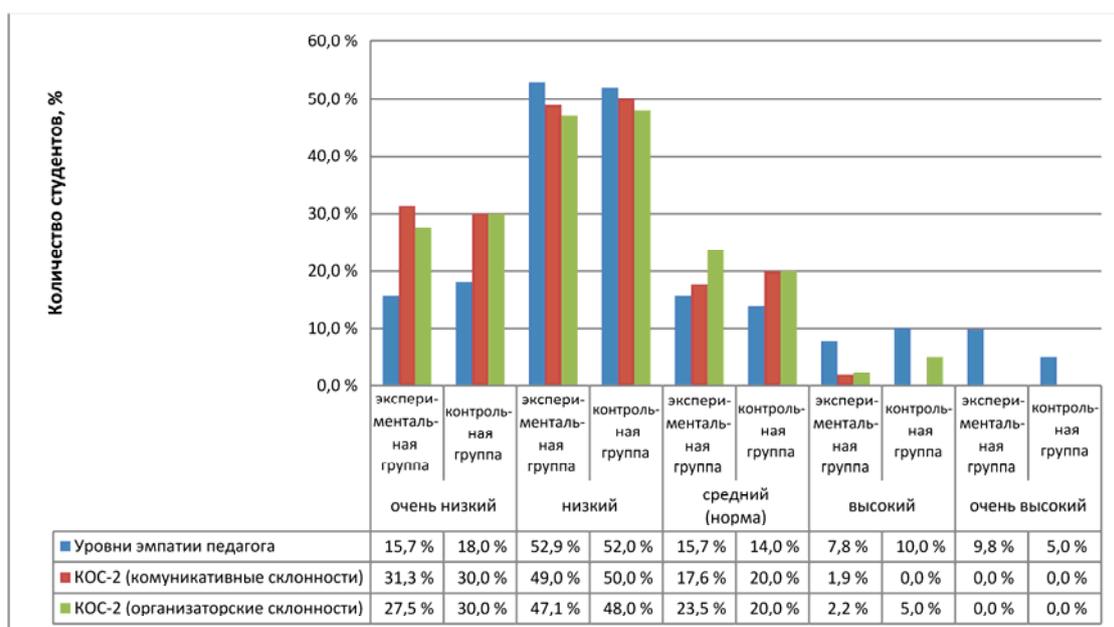


Рис. 2. Результаты стартовой диагностики в экспериментальной и контрольной группах

В контрольной группе очень низкий уровень коммуникативных склонностей имели 30,0 % студентов педагогических специальностей, низкий уровень — 50,0 %; очень низкий уровень организаторских склонностей — 30,0 % и низкий — 48,0 % студентов педагогических специальностей.

Таким образом, стартовая диагностика выявила еще одну проблему, связанную с тем, что две трети первокурсников не обладают достаточным уровнем сформированности коммуникативных и организаторских склонностей.

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

С сентября 2019 по май 2021 года осуществлялся формирующий эксперимент по авторской программе «Педагогическое сопровождение профессионального становления будущего педагога» в ходе внеаудиторной воспитательной работы при непосредственном взаимодействии куратора со студентами экспериментальной группы и опосредованно на платформах ZOOM, MOODLE, Instagram, Wix, Tik-Tok.

Целью данной программы было формирование и развитие показателей профессионального становления будущего педагога.

При реализации программы активно применялись методы и приемы педагогического коучинга, направленного на саморазвитие обучающихся, на стимулирование их креативности, на актуализацию личностного опыта и потенциала. Ориентируясь на развивающие цели каждого занятия, педагог предлагал студентам упражнения на выбор, часто вместе с группой обучающихся уточнялись правила той или иной игры, с учетом пожеланий первокурсников дополнялись роли в ролевой игре и т. п.

Приведем примеры упражнений программы «Педагогическое сопровождение профессионального становления будущего педагога».

Упражнение «Профессионально значимые качества педагога». Развивающая цель упражнения — развитие аналитических умений, обучающихся, уяснение сущности профессионально важных качеств педагога. Задание каждому студенту: на листе бумаги представить 10 важных качеств педагога, которые могут быть обозначены в виде рисунка, схемы или описаны действиями. Далее первокурсники разбиваются на пары. Один описывает качество, не называя его, может показать пантомиму, а задача партнера угадать, о каком качестве идет речь.

Приведем примеры, как студенты описывали ряд важных качеств педагога. Ответственность — выполнение обещаний, умение отвечать за свои поступки, понимание последствий своих действий или поступков. Любовь к детям — способность верить в ребенка, создание условий для успешного усвоения материала, здоровые отношения между учителем и учеником, отсутствие предвзятости. Самосовершенствование — умение находить новую информацию, совершенствование себя как человека или как педагога, способность к принятию изменений, возможность переходить от одного качества к другому.

Эссе на тему «Я — педагог». Задание студентам: объяснить, каким представляется современный педагог. Цель эссе — развитие рефлексивных умений обучающихся, умений соотносить свои качества личности с требованиями к современному педагогу.

В ходе формирующего эксперимента проводились онлайн-встречи с педагогами, вебинары «Секреты Всероссийской проверочной работы: анализируем, делаем выводы», «Учись учиться: как развивать учебные навыки», «Развитие навыков учеб-

ной деятельности при организации самоконтроля»; круглые столы по темам «Педагогические проблемы и пути их решения», «Современные технологии обучения и воспитания: от традиций к инновациям»; мастер-классы («Средства для укрепления личного бренда в социальных сетях»).

Проведена работа и в интерактивном формате: вебинары-встречи с педагогами «Передовой педагогический опыт»; вебинар «Решение педагогических проблемных ситуаций» (учитель Т. В. Астахова, МБОУ СОШ «№ 25», г. Новомосковск). Со студентами выполнялись групповые творческие задания (создание веб-сайтов, разработка интернет-проектов на платформе Wix и индивидуальные творческие проекты «Самопрезентация» (создание видеofilmа о себе, представление о профессиональной деятельности педагога, представление себя в профессии) на базе Instagram или Tik-Tok), созданы обучающие сайты «Профессионально важные качества педагога», «Образ педагога в современном обществе», «Я-педагог» на платформе Wix; интернет-курс «Педагогическое сопровождение профессионального становления будущего педагога в вузе» на платформе Moodle и др. Большинство форм и методов работы осуществлялись на принципах педагогического коучинга (Парслоу, Рей, 2003; Аткинсон, Чойс, 2010; Андреева, 2013), в основе которого лежит идея опоры на способности самого человека к саморазвитию и его креативности.

В конце второго года обучения была проведена итоговая диагностика с помощью методик, использованных на этапе стартовой диагностики.

Итоговая диагностика показала определенные позитивные изменения в личности 37,2 % обучающихся экспериментальной группы по шкалам «Цели в жизни», «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией», «Локус контроля — Я», «Локус контроля — жизнь, или управляемость жизни» (рис. 3–4).

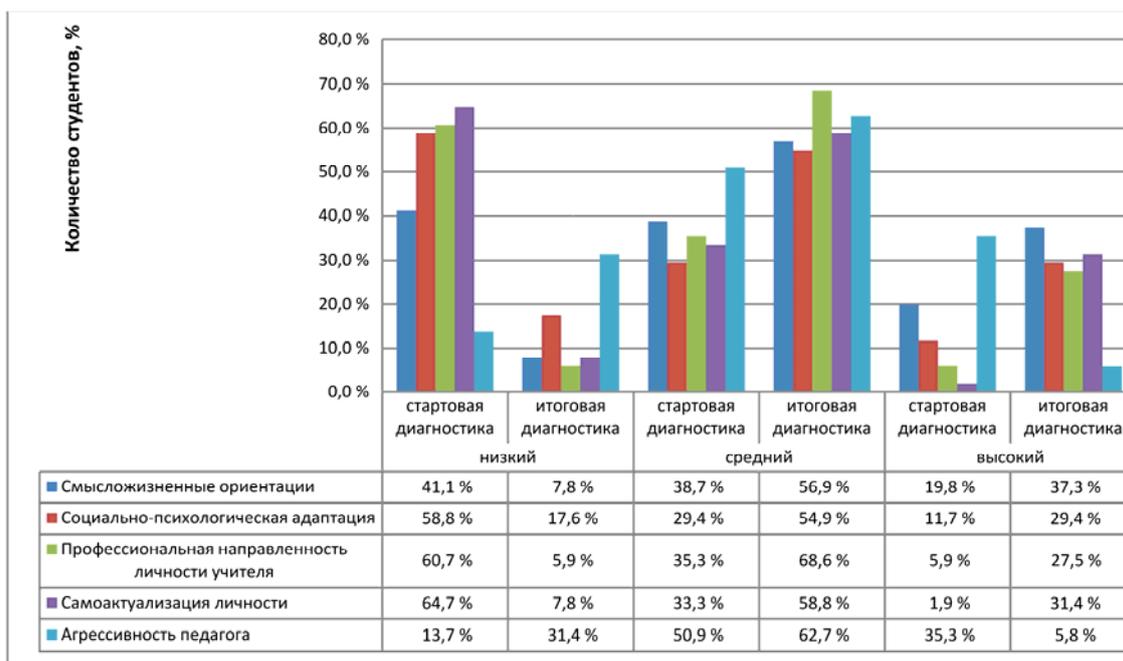


Рис. 3. Результаты стартовой и итоговой диагностики в экспериментальной группе

По данным методики «Социально-психологическая адаптация» позитивные изменения произошли у 41,2 % студентов педагогических специальностей. Средний уровень адаптированности показали 54,9 % будущих педагогов, высокий уровень — 29,4 %. Это означает, что большинство студентов (83,3 %) экспериментальной группы знали и принимали себя и свои недостатки, умели выражать свои чувства, быстро адаптировали эмоциональное состояние в зависимости от изменений ситуации, были способны управлять своими эмоциями, понимали эмоциональное состояние окружающих, по отношению к другим были достаточно толерантны, принимали окружающих такими, какие они есть, обладали культурой общения.

По данным методики «Педагогическая направленность личности учителя» позитивные изменения произошли у 54,8 % человек. Средний уровень сформированности профессиональной направленности личности в конце формирующего эксперимента продемонстрировали 68,6 % студентов педагогических специальностей (изначально было 35,3 %), высокий уровень — 27,5 % (было — 5,9 %).

По данным методики «Самоактуализация личности» позитивные изменения произошли у 56,9 % будущих педагогов: 58,8 % студентов педагогических специальностей показали средний уровень самоактуализации, а 31,4 % — высокий, с характерными проявлениями в поведении, умением оценивать адекватно свои достоинства, уважать себя, принимать себя вне зависимости от оценки окружающих, распознавать добро и зло, принимать других людей.

По данным методики «Агрессивность педагога» позитивные изменения произошли у 29,5 % студентов. Умеренный уровень агрессивности показали 62,7 % будущих педагогов, для которых было характерно дружелюбное общение, способность отстаивать точку зрения в конструктивном диалоге.

По данным методики «Уровни эмпатийности» в ходе формирующего эксперимента позитивные изменения произошли у 62,8 % студентов экспериментальной группы. По данным методики «КОС-2» позитивные изменения произошли у 70,5 % из них по шкале «Коммуникативные склонности» и у 62,9 % — по шкале «Организаторские склонности».

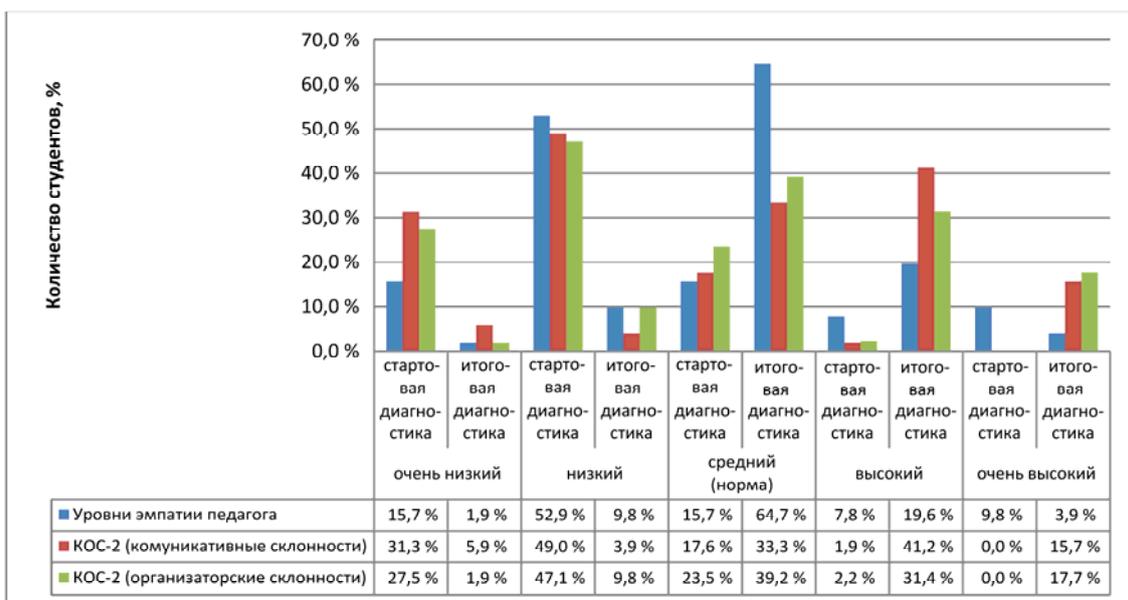


Рис. 4. Результаты стартовой и итоговой диагностик в экспериментальной группе

Установлено, что в экспериментальной группе у 49,7 % будущих педагогов эмпатийность была развита на уровне нормы: они были способны устанавливать межличностные связи, реагировать на настроение собеседника, быть эмоционально отзывчивым, хорошо переносить критику. Коммуникативные и организационные склонности развиты у большинства на очень высоком, высоком и среднем уровнях.

Таким образом, работа по программе «Педагогическое сопровождение профессионального становления будущих педагогов» стимулировала развитие у студентов экспериментальной группы личностных и необходимых базовых профессиональных качеств: по всем показателям произошли статистически достоверные позитивные изменения в личности у 50–70 % из них.

В ходе исследования с помощью критерия Пирсона (Крохалев, Скопинов, Телешев, 2018) были выявлены корреляционные связи между некоторыми показателями (цели в жизни, внутренний контроль, направленность и др.) профессионального становления будущего педагога (рис. 5).

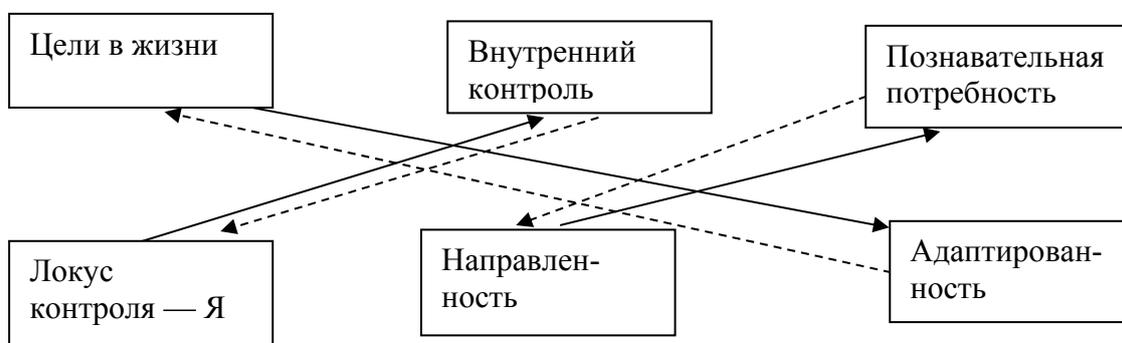


Рис. 5. Корреляционные связи между показателями профессионального становления будущего педагога

Примечание: прямые взаимосвязи обозначены прямыми линиями, обратные — пунктирными

Критерий Пирсона подтвердил прямые взаимосвязи профессиональной направленности, познавательной потребности обучающихся, определенных целей в жизни и успешной социально-психологической адаптации. Это означает, что работа по программе «Педагогическое сопровождение профессионального становления будущего педагога», разработанной в контексте деятельностного и синергетического подходов, создает условия для целостного личностного и профессионального саморазвития обучающихся.

Анализ результатов итоговой и стартовой диагностик в контрольной группе показал, что статистически достоверные изменения в личности произошли лишь у 10–18 % студентов (рис. 6–7).

Так, с помощью методики «Смысложизненные ориентации» были обнаружены позитивные изменения у 10 % из них. Изменения уровней с низкого на средний уровень продемонстрировали 8 %, со среднего на высокий уровень — один студент.

По данным методики «Социально-психологическая адаптация» позитивные изменения произошли у 16 % будущих педагогов. Изменения уровней с низкого на средний уровень продемонстрировали 14 %, со среднего на высокий уровень — один из них.

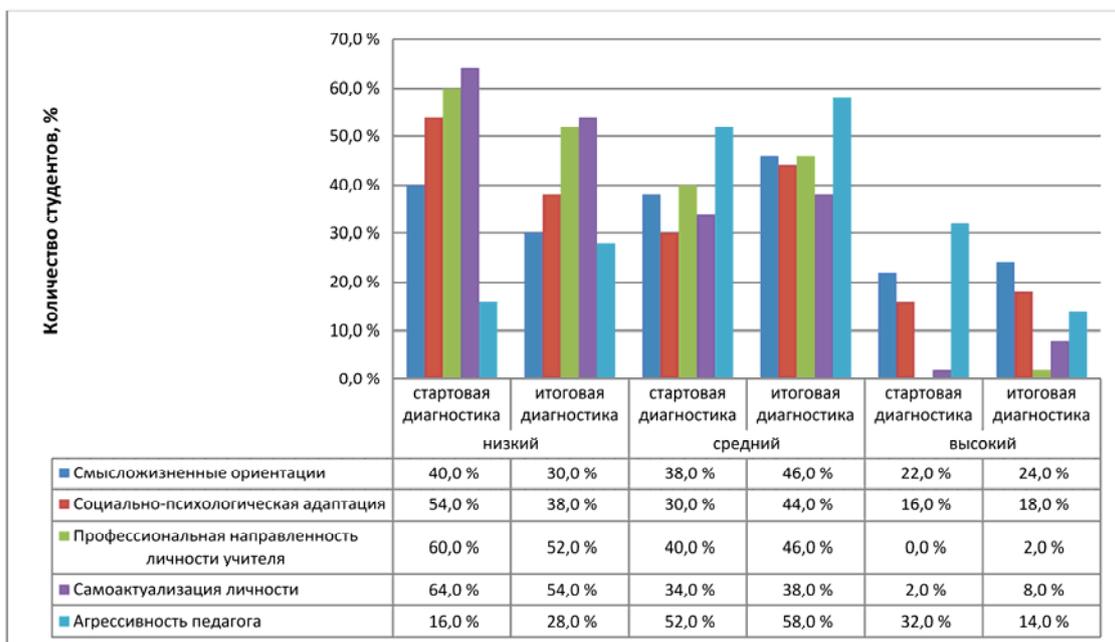


Рис. 6. Результаты стартовой и итоговой диагностики в контрольной группе

По данным методики «Педагогическая направленность личности учителя» позитивные изменения произошли у 8 % студентов педагогических специальностей. Изменения уровней с низкого на средний продемонстрировали 6 %, со среднего на высокий уровень — один из них.

По данным методики «Самоактуализация личности» позитивные изменения произошли у 10 % будущих педагогов. Изменения уровней с низкого на средний уровень продемонстрировали 4 %, со среднего на высокий уровень — 6 % из них.

По данным методики «Агрессивность педагога» позитивные изменения произошли у 18 % студентов контрольной группы. Изменения уровней с низкого на средний продемонстрировали 6 %, со среднего на низкий — 12 % из них.

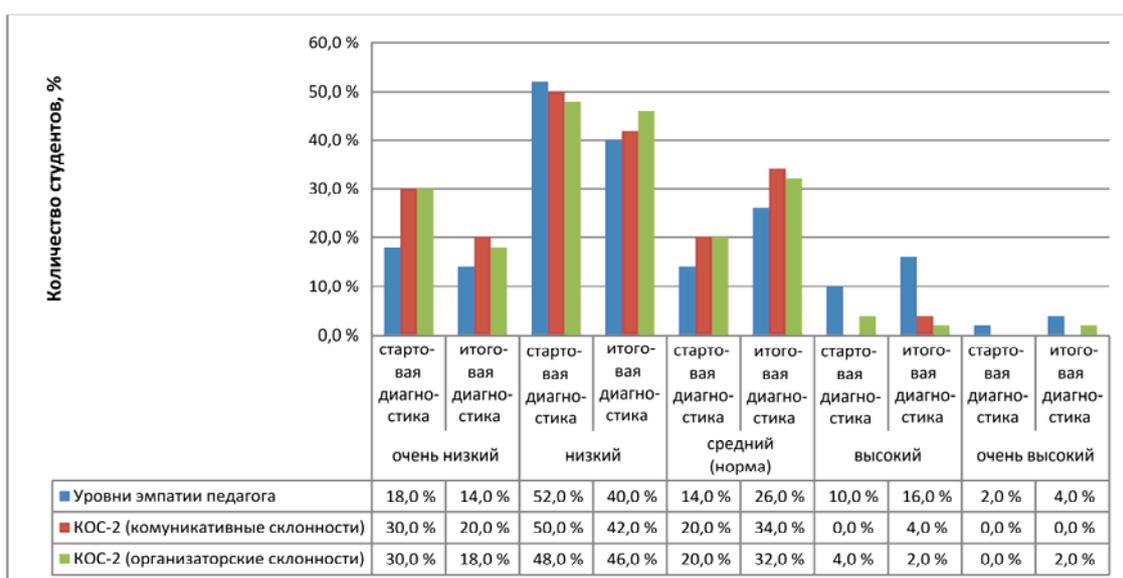


Рис. 7. Результаты стартовой и итоговой диагностик в контрольной группе

По данным методики «Уровни эмпатийности» в ходе формирующего эксперимента позитивные изменения произошли у 16 % студентов контрольной группы. По данным методики «КОС-2» позитивные изменения произошли у 18 % этих студентов по шкале «Коммуникативные склонности» и у 14 % человек — по шкале «Организационные склонности».

Применение критерия Пирсона не выявило взаимосвязей между отдельными показателями (цели в жизни, внутренний контроль, направленность и др.) профессионального становления будущего педагога.

Выводы. Теоретико-эмпирическое исследование показало результативность системы педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов, созданной в контексте деятельностного и синергетического подходов.

Авторская программа позволила эффективно организовать педагогическое взаимодействие с обучающимися в дистанционном режиме на платформах Zoom, Wix, Instagram, Tik-Tok с применением приемов педагогического коучинга, опирающегося на идеи опоры на способности к творчеству и саморазвитию человека.

Полученные результаты итоговой диагностики подтвердили гипотезу о том, что реализация авторской программы «Педагогическое сопровождение профессионального становления будущего педагога» позволяет создать условия для его личностного и профессионального саморазвития, стимулирует профессиональное становление, повышает уровень сформированности базовых профессиональных качеств, необходимых для дальнейшего профессионального развития будущих педагогов. Результативность авторской программы подтверждена методами математической статистики.

Список источников

1. Андреева М. О. Коучинг как профессионально-педагогическая компетентность современного учителя // Региональная школа управления. — 2013. — № 1. — URL : <https://coachingineducation.ru/kouching-kak-professionalno-pedagogicheskaya-kompetentnost-sovremennogo-uchitelya> (дата обращения: 17.08.2021).
2. Аткинсон М., Чойс Р. Т. Наука и искусство коучинга. Внутренняя динамика. — Киев : Companion Group, 2010. — 208 с.
3. Булгакова Е. В. Профессиональное становление студентов вуза в процессе гуманитарной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Кемерово, 2005. — 21 с.
4. Крохалев В. Я., Скопинов С. А., Телешев В. А. Статистика : учеб. пособие. — Екатеринбург : Урал. гос. мед. ун-т, 2018. — 114 с.
5. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения. — М. : МЭИ, 1986.
6. Парслоу Э., Рей М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. — СПб. : Питер, 2003. — 204 с.
7. Трофимова Н. Б., Степанова Г. С., Поленякина Е. В. Профессиональное становление личности студента в процессе педагогической практики : учеб.-метод. пособие. — Воронеж : Воронеж. гос. пед. ун-т, 2011. — 40 с.
8. Чемякина А. В. Психология профессионального развития : учеб. пособие. — Ярославль : Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2015. — 100 с.
9. Шадриков В. Д. Профессиональные способности. — М. : Университетская книга, 2010. — 320 с.
10. Шумская Л. И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации : дис. ... д-ра психол. наук. — Мн., 2005. — 363 с.

References

1. Andreeva M. O. Couching as Modern Teachers' Professional Competence. *Regional'naja shkola upravlenija* [Regional School of Management]. 2013, no. 1, URL : <https://coachingineducation.ru/kouching-kak-professionalno-pedagogicheskaya-kompetentnost-sovremennogo-uchitelya> (accessed: 17.08.2021). (In Russian).
2. Atkinson M., Chojs R. T. Nauka i iskusstvo kouchinga. *Vnutrennjaja dinamika* [The Science and Art of Couching Internal Dynamics]. Kiev, Companion Group Publ., 2010, 208 p. (In Russian).
3. Bulgakova E. V. *Professional'noe stanovlenie studentov vuza v processe gumanitarnoj podgotovki* [University Students' Professional Development through Humanitarian Activities]. Kemerovo 2005, 21 p. (In Russian).
4. Krohalev V. Ja., Skopinov S. A., Teleshev V. A. *Statistika* [Statistics]. Yekaterinburg, Ural State Medical University Publ., 2018, 114 p. (In Russian).
5. Kudrjavcev T. V. *Psihologicheskij analiz dinamiki professional'nogo samoopredelenija* [Psychological Analysis of the Dynamics of Professional Self-Determination]. Moscow, Moscow Institute of Economy Publ., 1986. (In Russian).
6. Parslou Je., Rej M. *Kouching v obuchenii: prakticheskie metody i tehniki* [Couching in Educaiton: Practical Methods and Techniques]. St. Petersburg, 2003, 204 p. (In Russian).
7. Trofimova N. B., Stepanova G. S., Polenjakina E. V. *Professional'noe stanovlenie lichnosti studenta v processe pedagogicheskij praktiki* [Students' Professional Development during Internship]. Voronezh, Voronezh State Pedagogical University Publ., 2011, 40 p. (In Russian).
8. Chemjakina A. V. *Psihologija professional'nogo razvitija* [Psychology of Professional Development]. Yaroslavl, Yaroslavl State University named for P. G. Demidov Publ., 2015, 100 p. (In Russian).
9. Shadrikov V. D. *Professional'nye sposobnosti* [Professional Abilities]. Moscow, University Books Publ., 2010, 320 p. (In Russian).
10. Shumskaja L. I. *Lichnostno-professional'noe stanovlenie studentov v processe vuzovskoj socializacii* [Professional and Personal Students' Development through University Socialization. 2005, 363 p. (In Russian).

Информация об авторах

Сучкова Ольга Алексеевна — аспирант кафедры педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Байкова Лариса Анатольевна — доктор педагогических наук, профессор Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Suchkova Olga Alekseyevna — Postgraduate of the Department of Pedagogy and Pedagogical Education at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Baykova Larisa Anatolyevna — Doctor of Pedagogy, Professor at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 18.08.2021; одобрена после рецензирования 02.09.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 18.08.2021; approved after reviewing 02.09.2021; accepted for publication 22.10.2021.



Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 58–69.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 4 (60), pp. 58–69.

Научная статья

УДК 378.147:378.437

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.005

Готовность будущего учителя иностранного языка к профессиональной деятельности: социокультурный аспект

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

Смирнова Елена Алексеевна

Псковский государственный университет
Псков, Россия
aspirpskgu@rambler.ru

Аннотация. Ковид-ограничения, влияние связанных с ними факторов внешней среды на внутренние процессы всех стран, на структуру традиционно сложившихся систем, на специфику выстраивания технологических процессов затруднили коммуникацию в ее традиционном формате, в то же время возникла острая необходимость расширения социокультурных контактов, а процессы осуществления межкультурной коммуникации переместились в пространство безграничного сетевого взаимодействия.

Происходящие изменения больше всего на себе ощущают специалисты профессиональной сферы «Человек — Человек», которые вынуждены искать новые пути и механизмы решения актуальных задач взаимодействия. Особая роль в этом принадлежит учителю иностранного языка, который в новых условиях вынужден решать образовательные задачи по двум векторам: саморазвиваться в закрытой среде (с ограничениями в связи с пандемией) и приобщать обучающихся к культурным ценностям страны изучаемого языка часто при отсутствии возможности «живого» общения, что делает вопрос развития социокультурной компетенции в закрытом мире острым и актуальным.

В статье рассмотрено понятие «социокультурная компетенция», среди важнейших составляющих которого авторы выделяют культурную идентичность. Также представлены компоненты и критерии сформированности социокультурной компетенции.

Авторы представляют результаты анкетирования 112 студентов — будущих учителей иностранного языка, целью которого являлось определение степени сформированности социокультурной компетенции как одного из аспектов готовности к профессиональной деятельности.

Одной из задач анкетирования было выявление наиболее эффективных технологий формирования социокультурной компетенции. Среди таковых будущие учителя особо выделили интерактивные технологии, в основе которых лежит решение кейсов, метод проектов, дебаты, форсайт-технологии и технологии развития критического мышления, которые не только повышают интерес к изучению иностранного языка, но и расширяют его предметное содержание, способствуя формированию у обучающихся социокультурной компетенции в новых условиях.

Ключевые слова: культурная идентичность, социокультурная компетенция, будущий учитель иностранных языков, готовность будущего учителя к профессиональной деятельности, интерактивные технологии в цифровой среде.

Для цитирования: Дони́на И. А., Воднева С. Н., Смирнова Е. А. Готовность будущего учителя иностранного языка к профессиональной деятельности: социокультурный аспект // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 58–69. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.005.

Original article

Novice Foreign Language Teachers' Readiness to Professional Activities: a Sociocultural Aspect

Donina Irina Aleksandrovna

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

Vodneva Svetlana Nikolayevna

Pskov State University
Pskov, Russia
wodnewa@yandex.ru

Smirnova Elena Alekseyevna

Pskov State University
Pskov, Russia
aspirpskgu@rambler.ru

Abstract. Traditional communication has been hindered because of limitations imposed by the COVID-19 pandemic as well as because of external factors which influence internal processes within all countries. At the same time, there is an acute necessity to expand sociocultural contacts and to engage in online intercultural communication.

Specialists working in the sphere of communication acutely sense the change and are forced to search for new ways and mechanisms of solving communication tasks. Foreign language teachers play an important role in solving contemporary educational tasks: they

engage in self-development despite limitations imposed by the COVID-pandemic, they motivate their students to learn and appreciate native speakers' values when "live" communication is often impossible. Therefore, the issue of developing students' sociocultural competence gains a new urgency and relevance.

The article focuses on the notion of sociocultural competence, whose crucial element is cultural identity. The article also focuses on the components and criteria of sociocultural competence formation.

The authors present the results of a survey which encompassed 112 students (novice foreign teachers) whose aim was to assess novice teachers' sociocultural competence as a factor pertaining to one's readiness to perform professional activities.

The survey was aimed at identifying effective strategies of sociocultural competence formation. Novice teachers underlined the importance of interactive technologies, case solving, project method, debates, foresight technologies, critical thinking, which enhance involvement in foreign language learning and secure effective sociocultural competence formation in contemporary conditions.

Key words: cultural identity, sociocultural competence, novice foreign language teacher, novice teacher's readiness to perform professional activities, digital interactive technologies.

For citation: Donina I. A., Vodneva S. N., Smirnova E. A. Novice Foreign Language Teachers' Readiness to Professional Activities: a Sociocultural Aspect. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 4 (60), pp. 58–69. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.005.

Актуальность. Сегодня мир динамично меняется, развиваются коммуникационные процессы. Люди стремятся выезжать за границу с познавательными целями: изучают другие страны, приобретают их самобытные товары, сложную технику, этнические тренды, работают в совместных командах, в том числе в виртуальной среде. Тем самым усиливается диалог культур, происходит интериоризация чужих ценностей. В то же время наблюдается процесс сужения реальных и одновременно расширения виртуальных каналов коммуникации.

Происходящие изменения больше всего на себе ощущают специалисты профессиональной сферы «Человек — Человек», которые вынуждены искать новые пути и механизмы решения актуальных задач взаимодействия. Особая роль в этом принадлежит учителю иностранного языка, перед которым стоит задача культурного воспитания обучающегося через понимание и принятие культуры, обычаев, традиций других стран в новых условиях.

Федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней образования предписывают получение метапредметных и предметных результатов, связанных с изучением культуры другой страны, но в ситуации ограничений, когда границы закрыты, часто единственной возможностью общения является виртуальная среда. Таким образом, возникает противоречие между необходимостью межкультурного взаимодействия и отсутствием возможности общения в реальной среде.

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения (3++) предписывают выпускникам педагогических направлений подготовки овладение универсальными компетенциями, среди которых есть способность воспринимать межкультурное разнообразие общества и способность осуществлять коммуникацию, в том числе на иностранном языке, которая формируется при освоении дисциплины «Иностранный язык», основной целью которой является формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Иноязычная коммуникативная компетенция определена И. Л. Бим как «способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка». Среди ее составляющих выделяют языковую, речевую, компенсаторную, учебную и социокультурную, которая предполагает «культурную идентичность» (Бим, 2002, с. 12).

К приоритетной задаче государственной политики в области образования относится формирование системы национальных ценностей, пронизывающей все уровни образования, с целью воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов России, исторических и национально-культурных традиций (Президент России. Официальный сайт. URL : <http://special.kremlin.ru/events/president/news/16470>).

В обновленной Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года особое внимание обращается на важность формирования общероссийской гражданской и культурной идентичности, которая основана на сохранении русской культурной доминанты и приверженности базовым ценностям российского общества (Указ о внесении изменений в Стратегию государственной национальной политики на период до 2025 года. URL : <http://kremlin.ru/acts/news/59348>).

Целевая установка на развитие культурной идентичности отражена и в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. В число приоритетных задач данной Стратегии входит «защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти» (Стратегия национальной безопасности Российской Федерации. URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046/page/4>).

Вопросы становления и сохранения национальной и культурной идентичности находятся в поле зрения многочисленных междисциплинарных исследований, рассматривающих данное понятие с различных позиций социально-гуманитарных наук, и приобретают в последнее время в различных сферах научного знания все большую актуальность. Сегодня многих ученых волнует вопрос о том, как сформировать культурную идентичность в условиях отсутствия традиционных возможностей.

Понятие «культурная идентичность» рассматривалось Н. Н. Федотовой, Н. А. Абузаровой, И. К. Гончаровой и др. Принцип идентичности был включен в терминологический аппарат материалов ЮНЕСКО, в которых идентичность понимается как «жизненное ядро культуры, тот динамический принцип, через который общество, опираясь на свое прошлое, черпая силу в своих внутренних возможностях и осваивая внешние достижения..., осуществляет процесс постоянного развития» (цит. по: Матузков, 2014, с. 63).

В современном научном дискурсе феномен идентичности всегда связан с культурой, так как именно культура создает идентичность и выступает ее результатом (Гончарова, Липец, 2019). Этот процесс осложняется переменами, происходящими в современном мире: локдауны, закрытие границ, невозможность свободного перемещения, виртуальная коммуникация обуславливают проблемы культурного обмена как технологического, так и психологического характера.

Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин понимают культурную идентичность как «осознанное принятие человеком соответствующих культурным норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, понимание своего “я” с позиций тех характеристик, которые приняты в данном обществе, са-

моотождествление себя с культурными образцами именно этого общества» (Грушевицкая, Попков, Садохин, 2003, с. 65); немецкий культуролог Ю. Рот — как «результат процесса осознания себя частью определенной (родной) культуры и подразумевает определенную степень отождествления себя с этой культурой и другими ее представителями и соответственно определенную степень отграничения или обособления от других культур» (Рот, 2006, с. 216). Особенно важно обращать внимание на противопоставление своей и чужой культур, поскольку именно процесс восприятия различий создает потребность личности в осознании своей национальной и культурной идентичности.

По мнению Ю. Рот, культурная идентичность имеет две необходимые составляющие: когнитивную, включающую знания о родной культуре, ее традициях, истории и т. п., и эмоциональную, то есть эмоциональную оценку принадлежности к родной культуре и ее представителей (Там же).

Современное иноязычное образование на протяжении последних десятилетий характеризуется усилением включения культурологического аспекта в образовательную парадигму, что, в свою очередь, закономерно привлекает внимание ученых к явлениям, актуализирующим особую значимость данного контекста профессиональной подготовки будущего педагога.

Так, по мнению Н. Д. Гальсковой, современный процесс иноязычного образования выступает «как процесс приобщения обучающихся через различные каналы к культурным ценностям, формирующим языковое и национальное сознание личности, направленное на концептуальное осознание родной и чужой культуры, своей идентичности, собственной универсальной сущности как культурно-исторических субъектов» (Гальскова, 2020, с. 13).

Методологической доминантой профессионального языкового образования, в том числе подготовки учителя иностранного языка, стала культурологическая парадигма (Дмитриева, Оберемко, 2018). Можно констатировать, что современный профессиональный образ личности учителя иностранного языка трансформировался и приобрел «новую атрибутивную характеристику — лингвокультурную» с акцентом на аксиологическую составляющую (Гальскова, 2020, с. 12). Считаем, что культурная идентичность как понимание культурных норм и образцов поведения другой страны и языка является тем фактором, который помогает осмыслению культурно-ценностных доминант и обеспечивает диалог культур.

Таким образом, важнейшей составляющей профессиональной подготовки современного педагога является формирование его готовности к реализации культурологического аспекта иноязычного образования, причем вызовы современности будущий учитель должен уметь принять сам и быть готов научить ориентироваться в них обучающихся, что составляет основу иноязычного образования. Данный контекст выдвигает особый комплекс требований к будущему учителю иностранного языка, который должен обладать способностью и готовностью формировать у обучающихся актуальное представление о современном поликультурном мире; знакомить их с культурными ценностями не только страны изучаемого иностранного языка, но и родной культуры; развивать у них умение наблюдать и анализировать различия и сходства в разных культурах.

Владение отмеченной способностью характеризует культурологическую составляющую личности учителя, который владеет знанием о лингвокультурном разнообразии актуальных поликультурных сообществ; осознает свою национально-культурную принадлежность; понимает и принимает иные культуры как рав-

ноценные; умеет смотреть из другой перспективы на «свое» и внимательно относиться к «чужому»; обладает развитым мировосприятием на уровне разных лингвокультур и способностью позитивно взаимодействовать с представителями других социокультурных сообществ (Гальскова, 2020, с. 12).

По мнению Е. А. Николашиной, составляющими социокультурной компетенции будущего учителя являются знания о стране, ее истории, духовных ценностях, культурных традициях и особенностях национального менталитета носителей языка, опыт общения, предполагающий правильный выбор стиля общения с носителями языка, правильное толкование явлений иноязычной культуры, умение решать социокультурные конфликты в процессе общения; владение различными языковыми средствами при общении с носителями языка, включающее в себя умение правильно употреблять социально маркированные языковые единицы, а также адекватно сравнивать родной и иностранный языки (Николашина, 2018).

Вместе с А. Т. Ахметзяновой мы понимаем под социокультурной компетенцией студента — будущего педагога способность и готовность к взаимодействию в межкультурной среде, подразумевающая умение правильно ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей, владение навыками социокультурной коммуникации и взаимодействия, в том числе в профессиональной среде, с учетом принятых в обществе морально-правовых норм. Она формируется во внеучебной деятельности вуза, развивая в будущем педагоге лидерские качества, включая студенческий потенциал в соуправлении вузом (Ахметзянова, 2015).

И. В. Коняхина, Г. А. Рагозина особо подчеркивают другую важную составляющую социокультурной компетенции педагога — способность к критическому мышлению и умение адекватно «оценивать ситуативные особенности окружающей действительности... прогнозировать характер и ход изменений» (Коняхина, Рагозина, 2014, с. 2821).

По мнению Е. А. Николашиной, социокультурная компетенция способствует развитию коммуникативной компетенции и формируется разными способами, в том числе при взаимодействии с иноязычной культурой (Николашина, 2018).

И. Л. Бим выделяет четыре составляющие (компоненты) социокультурной компетенции: социолингвистическую, предметную, общекультурную и страноведческую (Бим, 2010, с. 44).

Среди критериев сформированности социокультурной компетенции называют ценностно-мотивационный, который характеризуется положительным отношением к языку, культурным ценностям и традициям страны изучаемого языка / языка общения, желание общаться на этом языке; когнитивный, предполагающий наличие знаний культуры, истории, традиций, норм речевого поведения; и поведенческий, который предусматривает умение вести себя в ситуациях межкультурного взаимодействия (Ахметзянова, 2015). Предлагаем включить в поведенческий критерий такие аспекты, как готовность к межкультурному взаимодействию, самообразованию в рамках иностранного языка, саморазвитию в иноязычной культуре.

Понятие «культурная идентичность» пронизывает все критерии сформированности социокультурной компетенции и является фактором и условием эффективного межкультурного взаимодействия.

Ю. А. Кустов, С. В. Стацюк, И. В. Калягина, Д. Н. Машков и другие изучали процесс формирования социокультурной компетенции, однако осталась нерассмотренной готовность учителя иностранного языка к формированию социокуль-

турной компетенции у обучающихся в условиях цифровой реальности и виртуального общения, закрытие границ и значимости этой готовности.

Заметим, что социокультурная компетенция будущего учителя формируется и при помощи таких педагогических технологий, как участие в программах академической мобильности, педагогических стажировках. В настоящее время их использование ограничено, поэтому необходим поиск альтернативных технологий ее формирования в современных условиях.

Гипотеза исследования состояла в том, что в условиях перехода коммуникации в виртуальное пространство развитие социокультурной компетенции будущих педагогов можно осуществлять при активном включении в процесс их профессиональной подготовки современных интерактивных технологий, в том числе в виртуальной среде.

Методики исследования. В ходе исследования применялись теоретические (изучение и анализ научной литературы по проблеме исследования, педагогического опыта по внедрению виртуальных образовательных технологий; понятийно-терминологический анализ базовых определений исследования) и эмпирические (анкетирование студентов — будущих педагогов, наблюдение, сравнение) методы.

Анализ существующих опросников по выявлению уровня сформированности социокультурной компетенции показал, что они не универсальны: например, анкета М. И. Рожкова предназначена для выявления сформированности составляющих социокультурной компетенции, то есть уровня социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности конкретной целевой группы — подростков 14–17 лет, а анкета С. В. Пахотина — для измерения уровня сформированности суммы составляющих социокультурной компетенции.

Нами была разработана анкета для студентов — будущих учителей иностранного языка, которая включала 10 вопросов, направленных на выявление уровня сформированности социокультурной компетенции будущего учителя, согласно обозначенным ранее критериям: ценностно-когнитивному, мотивационному, поведенческому.

Основные результаты исследования. Представим некоторые значимые для нашего исследования результаты анкетирования 112 студентов выпускного и предвыпускного курсов направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование. Иностранные языки» (с двумя профилями подготовки) Псковского государственного университета в возрасте 22–24 лет (98 девушек, 14 юношей).

Анализ результатов анкетирования показал высокий уровень сформированности важнейшего лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции у всех будущих учителей иностранного языка, так как все они знали историю, традиции страны изучаемого иностранного языка.

Что касается когнитивного компонента, у студентов преобладали такие определения национальной культурной идентичности, как «чувство принадлежности к той или иной культуре», «осознание себя представителем той или иной культуры», «отнесение себя к той или иной социально-культурной общности». Из респондентов 12 % считали, что понятия «культурная идентичность» и «национальный характер» являются тождественными, тогда как 88 % из них разделяли данные понятия. Под «национальным характером» будущие педагоги понимали привычки, традиции, стереотипы, особенности и специфику поведения, ценности, которые приписывают одной нации представители других национальностей. Из опрошенных 92 % высказали мнение, что изучение иностранного языка и культуры помогает лучше понять явления родной культуры (рис. 1).

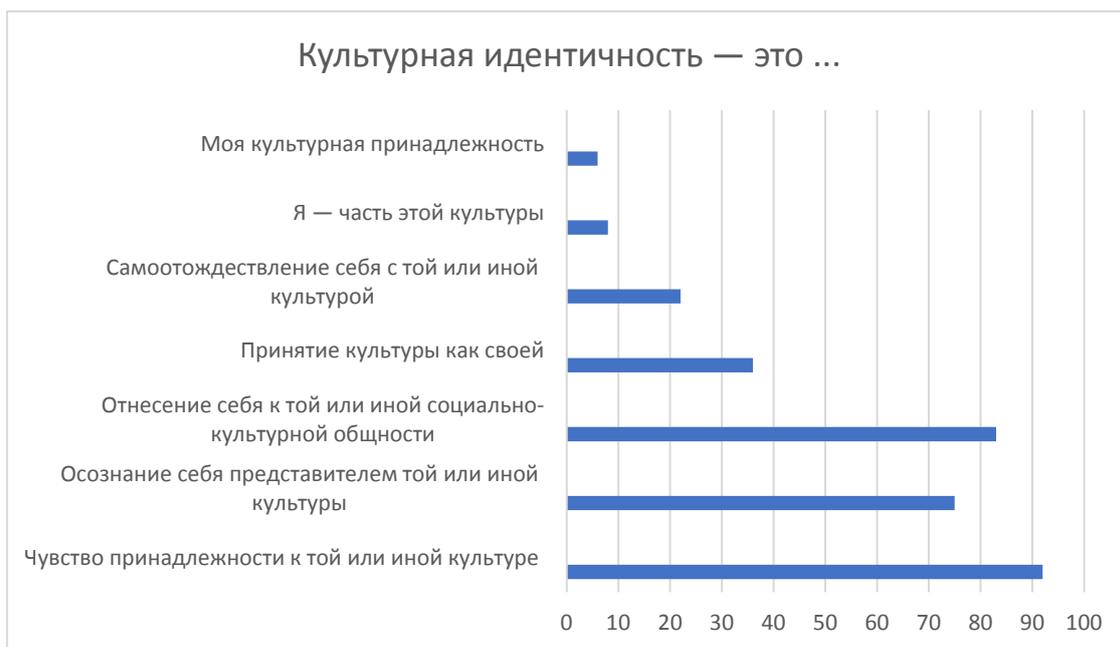


Рис. 1. Определения студентами понятия «культурная идентичность»

Мотивационный компонент социокультурной компетенции оказался недостаточно сформированным у будущих учителей иностранного языка. Так, 74 % из них испытывали гордость за историю страны изучаемого иностранного языка, 22 % — стыд за некоторые исторические факты, касающиеся страны изучаемого иностранного языка (рис. 2).

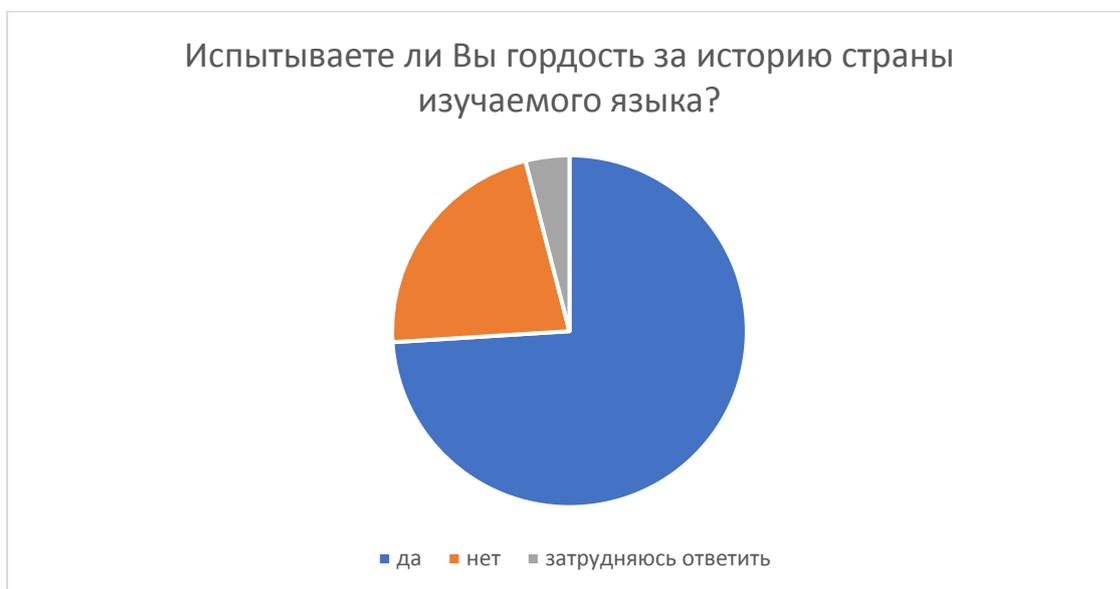


Рис. 2. Ответы студентов на вопрос: «Испытываете ли Вы гордость за историю страны изучаемого языка?»

Результаты исследования сформированности у студентов социокультурной компетенции по поведенческому критерию показали, что все будущие учителя иностранного языка были готовы включать в своей будущей профессиональной дея-

тельности при работе на уроке иностранного языка информацию, относящуюся к следующим разделам: страноведение, культура, особенности менталитета страны преподаваемого языка, однако испытывали трудности в систематизации данного материала и способах включения информации в образовательный процесс в школе.

В ходе исследования также были выявлены наиболее эффективные технологии развития социокультурной компетенции в современных условиях, каковыми, по мнению большинства студентов — будущих педагогов, являются интерактивные технологии, включающие межкультурную коммуникацию и освоение лингвострановедческого контента в виртуальной цифровой среде.

Примером такого занятия может быть телемост с российскими студентами — будущими учителями иностранного языка, обучавшимися на 4 курсе по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки «Иностранный язык и Иностранный язык»)» и немецкими студентами вуза-партнера (Университет прикладных наук Яде, Германия) по теме «Толерантность: за и против». В начале занятия использовалась технология мозгового штурма, где студенты подбирали синонимы к слову «толерантность», обсуждали на немецком языке, что это такое, в чем она выражается, как проявляется в разных культурах. Затем состоялись дебаты на тему «Есть ли границы толерантности?», в ходе которых было выявлено, что толерантность нельзя абсолютизировать, понятие может рассматриваться только в правовом поле. Таким образом, результатом занятия стало не только обсуждение понятия «толерантность», но и развитие иноязычной коммуникативной компетенции, а также интерактивное межкультурное взаимодействие студентов двух стран с применением интерактивных технологий в виртуальной цифровой среде.

Выводы. Традиционно социокультурную компетенцию будущих педагогов формируют на занятиях дисциплин гуманитарного блока, среди которых особая роль отводится иностранному языку.

Миссия современного учителя иностранного языка заключается в постоянном самосовершенствовании, приобщении обучающихся к ценностям культуры страны изучаемого языка.

Проведенное исследование позволило оценить степень готовности современных будущих педагогов к интериоризации ценностей и передаче культуры обучающимся, а также выявить потенциал цифровых интерактивных и игровых технологий в формировании и развитии социокультурной компетенции.

Результаты исследования показали высокий уровень сформированности у студентов — будущих учителей иностранного языка когнитивного и мотивационного компонентов социокультурной компетенции и готовности к профессиональной деятельности, однако на поведенческом уровне они были еще недостаточно готовы к интериоризации и передаче обучающимся иноязычной культуры при помощи современных интерактивных и цифровых технологий, в том числе в виртуальной среде, которые, дополняя традиционные способы, повышают интерес к изучению иностранного языка, расширяют его предметное содержание, способствуют формированию у обучающихся социокультурной компетенции.

Список источников

1. Ахметзянова А. Т. Формирование социокультурных компетенций будущих учителей во внеучебной деятельности вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Кемерово, 2015. — 24 с.

2. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход — основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 2. — С. 11–15.

3. Бим И. Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. — М. : Титул, 2010. — 464 с.
4. Гальскова Н. Д. Лингвокультурная личность как ценность профессионального педагогического образования // Аксиология иноязычного педагогического образования. — М. : Моск. пед. гос. ун-т. — 2020. — С. 12–22.
5. Гончарова И. К., Липец Е. Ю. К определению понятия «культурная идентичность» в контексте глобализации // Культура и цивилизация. — 2019. — Т. 9, № 1А. — С. 13–18.
6. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации : учеб. / под ред. А. П. Садохина, 2003. — С. 54.
7. Дмитриева Е. Н., Оберемко О. Г. Подготовка преподавателя иностранного языка в русле культурологической парадигмы // Язык и культура. — 2018. — № 44. — С. 182–197.
8. Коняхина И. В., Рагозина Г. А. Теоретические основы формирования социально-культурной компетентности учителя общеобразовательной школы во внутришкольном повышении квалификации в условиях освоения и реализации компетентностного подхода // Современная педагогика. — 2014. — № 10. — URL : <https://pedagogika.snauka.ru/2014/10/2821> (дата обращения: 12.04.2021).
9. Матузков Е. П. Культурная идентичность: к определению понятия // Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта. — 2014. — Вып. 2. — С. 62–68. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-identichnost-k-opredeleniyu-ponyatiya> (дата обращения: 12.04.2021)
10. Николашина Е. А. Развитие социокультурной компетенции будущих педагогов, обучающихся по профилю «Обществознание и английский язык» // Концепт. — 2018. — № V11. — С. 48–53. — URL : <http://e-koncept.ru/2018/186112.htm> (дата обращения: 12.04.2021).
11. Президент России. Официальный сайт. — URL : <http://special.kremlin.ru/events/president/news/16470> (дата обращения: 10.09.2021).
12. Рот Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг : учеб.-метод. пособие. — М. : Юнити-Дана, 2006. — 223 с.
13. Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. — URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046/page/4> (дата обращения: 09.09.2021).
14. Указ о внесении изменений в Стратегию государственной национальной политики на период до 2025 года. — URL : <http://kremlin.ru/acts/news/59348> (дата обращения: 10.09.2021).
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). — URL : http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 11.09.2021).

References

1. Ahmetzjanova A. T. *Formirovanie sociokul'turnyh kompetencij budushhih uchitelej vo vneuchebnoj dejatel'nosti vuzov* [Developing Sociocultural Competencies in Novice Teachers during Extracurricular Activities]. Kemerovo, 2015, 24 p. (In Russian).
2. Bim I. L. Student-Centred Approach as a Major Strategy of School Renovation. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign Languages at School]. 2002, no. 2, pp. 11–15. (In Russian).
3. Bim I. L. The Aims and the Content of Foreign Language Learning. A General Approach. *Metodika obuchenija inostrannym jazykam: tradicii i sovremennost'* [Methodology of Foreign Language Teaching: Traditions and Innovations]. Moscow, Titul Publ., 2010, 464 p. (In Russian).

4. Gal'skova N. D. Linguocultural Personality as a Value of Professional Pedagogical Education. *Aksiologija inozajychnogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Axiology of Foreign Language Learning]. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2020, pp. 12–22. (In Russian).
5. Goncharova I. K., Lipec E. Ju. The Issue of Cultural Identity in the Context of Globalization. *Kul'tura i civilizacija* [Culture and Civilization]. 2019, vol. 9, no. 1A, pp. 13–18. (In Russian).
6. Grushevickaja T. G., Popkov V. D., Sadohin A. P. *Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii* [Basis of Intercultural Communication]. Sadohin A. P. (ed.), 2003, pp. 54. (In Russian).
7. Dmitrieva E. N., Oberemko O. G. Foreign Language Teacher Training within the Framework of a Culturological Paradigm. *Jazyk i kul'tura* [Language and Culture]. 2018, no. 44, pp. 182–197. (In Russian).
8. Konjahina I. V., Ragozina G. A. Theoretical Foundations of Sociocultural Competence Formation in Secondary School Teachers during Intra-school Advanced Training within the Framework of Competence Approach. *Sovremennaja pedagogika* [Modern Pedagogy]. 2014, no. 10, URL : <https://pedagogika.snauka.ru/2014/10/2821> (accessed: 12.04.2021). (In Russian).
9. Matuzkov E. P. Cultural Identity: Defining the Notion. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta imeni I. Kanta* [Bulletin of Baltic State University named for I. Kant]. 2014, iss. 2, pp. 62–68, URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-identichnost-k-opredeleniyu-ponyatiya> (accessed: 12.04.2021). (In Russian).
10. Nikolashina E. A. The Development of Sociocultural Competence in Novice Teachers Majoring in Social Studies and the English Language. *Koncept* [Concept]. 2018, no V11, pp. 48–53, URL : <http://e-koncept.ru/2018/186112.htm> (accessed: 12.04.2021). (In Russian).
11. *Prezident Rossii. Oficial'nyj sayt* [President of Russia. Official Site]. URL : <http://special.kremlin.ru/events/president/news/16470> (accessed: 10.09.2021).
12. Rot Ju. *Mezhkul'turnaja kommunikacija. Teorija i trening* [Intercultural Communication: Theory and Training]. Moscow, Unity-Dana Publ., 2006, 223 p. (In Russian).
13. *Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii* [Strategies of National Security of the Russian Federation]. URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046/page/4> (accessed: 09.09.2021). (In Russian).
14. *Ukaz o vnesenii izmenenij v Strategiju gosudarstvennoj nacional'noj politiki na period do 2025 goda* [Statute on Introducing Changes into the Strategy of State National Policy up to 2025]. URL : <http://kremlin.ru/acts/news/59348> (accessed: 10.09.2021). (In Russian).
15. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija — bakalavriat po napravleniju podgotovki 44.03.05 "Pedagogicheskoe obrazovanie" (s dvumja profiljami podgotovki)* [Federal State Educational Standard of Higher Education: 44.03.05 Pedagogical Education (with two profiles)]. URL : http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (accessed: 11.09.2021). (In Russian).

Информация об авторах

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

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

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

Information about the authors

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

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

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

Статья поступила в редакцию 15.09.2021; одобрена после рецензирования 18.10.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 15.09.2021; approved after reviewing 18.10.2021; accepted for publication 22.10.2021.

Научная статья

УДК 378.147:811.161'36

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.006

Лингводидактический аспект грамматики русских темпоральных наречий *всегда, вечно, бесконечно*

Мареева Юлия Александровна

Институт русского языка и культуры

Московского государственного университета

имени М. В. Ломоносова,

Москва, Россия

mar-julia@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен фрагмент системы упражнений на употребление в речи темпоральных наречий, а именно *всегда, вечно, бесконечно*.

Целью нашего исследования является создание наиболее эффективной системы упражнений и заданий для усвоения иностранными учащимися (в нашем случае — грекоговорящими) наречий из синонимико-вариативного ряда *всегда, вечно, бесконечно, постоянно, непрерывно, беспрерывно* и именной темпоральной группы *все время*. Наша система упражнений и заданий рассчитана прежде всего на носителей греческого языка, но может быть успешно использована и с носителями других языков при адаптации части заданий, включающих перевод на родной язык. Разработка выполнена в русле функционально-коммуникативной грамматики и лингводидактической модели языка. В результате опытного обучения подтвердилась высокая эффективность данной системы упражнений: коммуникативная компетенция обучающихся значительно повысилась.

Актуальность выбранной темы обусловлена ее недостаточной изученностью. На базе полученных новых данных могут быть созданы статьи для функционального словаря русских наречий и учебные пособия для изучающих русский язык как иностранный. Кроме того, работа имеет собственно научную значимость, поскольку вносит новые сведения в теорию функциональной грамматики. С учетом наших предложений могут быть внесены изменения в существующие классификации наречий. В перспективе планируется издание грамматики и функционального словаря темпоральных наречий, который будет включать и другие синонимико-вариативные ряды адвербиальных лексем.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингводидактический подход, система упражнений и заданий, функционально-коммуникативная грамматика, адвербиальная лексика, темпоральные наречия, синонимико-вариативный ряд, этноориентированное обучение, социокультурная компетенция, перевод.

Для цитирования: Мареева Ю. А. Лингводидактический аспект грамматики русских темпоральных наречий *всегда, вечно, бесконечно* // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 70–79. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.006.

Original article

Linguodidactic Aspects of Russian Adverbs of Time *всегда, вечно, бесконечно (always, eternally, infinitely)*

Mareeva Yuliya Aleksandrovna

Institute for the Russian Language and Culture
of Moscow State University named for M. V. Lomonosov
Moscow, Russia
mar-julia@yandex.ru

Abstract. The article presents a fragment of a system of exercises aimed at improving one's command of Russian adverbs of time, namely the adverbs *всегда, вечно, бесконечно (always, eternally, infinitely)*.

The aim of the research is to develop an efficient system of exercises and tasks that will enable foreign learners (Greek-speaking learners, in particular) to improve their command of synonymous Russian adverbs *всегда, вечно, бесконечно, постоянно, непрерывно, беспрерывно, все время (always, eternally, infinitely, endlessly, constantly, permanently, incessantly, all the time)*. The system of exercises and tasks is primarily developed to meet the specific requirements of Greek speakers, but it can be successfully adapted to meet the needs of learners from other linguistic and cultural backgrounds. The grammar tasks are designed within a functional and communicative framework and incorporate a linguodidactic model of the language. The results of teaching experiments prove the effectiveness of the system of exercises, for learners' communicative competence increases significantly.

The relevance of the research is accounted for by the fact that it is underinvestigated. The obtained results can be used to create functional dictionary entries for the aforementioned Russian adverbs and to develop manuals for foreign learners of the Russian language. The research is theoretically significant, for it presents new data that can be used within the theory of functional grammar. The author's conclusions can be used to introduce changes into the existing classifications of Russian adverbs of time. The author intends to prepare a grammar manual and a functional dictionary representing adverbs of time and other synonymous adverbs.

Key words: Russian as a foreign language, linguodidactic approach, system of exercises and tasks, functional and communicative grammar, adverbs, adverbs of time, synonyms, variations, ethnic-centred learning, sociocultural competence, translation.

For citation: Mareeva Yu. A. Linguodidactic Aspects of Russian Adverbs of Time *всегда, вечно, бесконечно (always, eternally, infinitely)*. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 4 (60), pp. 70–79. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.006.

Введение. Наречием в целом и наречиями в функционально-коммуникативном аспекте занимались многие отечественные и зарубежные лингвисты.

Объектом нашего изучения стали темпоральные наречия синонимико-вариативного ряда (СВР) *всегда, вечно, бесконечно, постоянно, непрерывно, беспрерывно* и именная темпоральная группа *все время*. Данная группа наречий рассматривается в лингводидактическом аспекте с целью дальнейшего представления в иноязычной аудитории. Несмотря на то что наречия часто оказываются на периферии внимания преподавателей-практиков, их употребление может вызвать значительные сложности у иностранцев.

В ходе исследования мы использовали следующие *методы*: функционально-коммуникативный, сопоставительный, работу с информантами (носители русского языка и инофоны, в первую очередь грекоговорящие), учет родного языка учащихся, наблюдение за процессом усвоения адвербиальной лексики греческими учащимися, а также опытное обучение. Нас интересует специфика речевого функционирования наречий, лексико-грамматические группы наречий, их сочетаемость и правила выбора с учетом ситуации и контекста, а также вскрытие признаков, релевантных для употребления этих слов в речи.

Нами учитывается, что этноориентированная модель обучения является эффективным инструментом развития языковых и речевых навыков и умений иностранных учащихся, что в свою очередь необходимо для успешного осуществления межкультурной коммуникации. Мы опираемся на последние достижения науки и практики в области теории и методики национально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному (РКИ), моделирования учебного процесса, методов и принципов формирования компетенций во всех видах речевой деятельности (Беженарь, 2018).

В результате педагогического эксперимента была доказана *гипотеза*, что применение в преподавании лингводидактической модели языка и функционально-коммуникативного метода описания грамматических явлений способствует эффективному формированию у греческих учащихся коммуникативных навыков и умений.

Изложение основного материала. В основе методики работы с близкими по значению наречиями в иностранной аудитории лежит их комплексный анализ, включающий семантику, стилистику, сочетаемость и другие функциональные характеристики. Важную роль играет сопоставление с иноязычными коррелятами. Результаты комплексного анализа адвербиальных лексем отразились в системе упражнений.

Система упражнений и заданий на различные синонимико-вариативные ряды наречий представлена в пособии «Лексика русского языка» под редакцией Э. Г. Амиантовой (Амиантова, Битехтина, Горбачик, Лобанова, Слесарева, 2006). В кандидатской диссертации Е. Н. Гулидовой подробно проанализированы наречия *долго, давно, недолго, недавно* и др. (Гулидова, 2016). В нашей разработке основной акцент сделан на синонимико-вариативном ряду (СВР) наречий *всегда (никогда), вечно, бесконечно, постоянно, непрерывно, беспрерывно* вместе с именной темпоральной группой *все время*. В статье мы рассмотрим лишь часть адвербиальных лексем из этого ряда (наречия *всегда, вечно, бесконечно*) и продемонстрируем вариант работы с ними в иностранной (грекоязычной) аудитории.

До презентации и введения собственно учебно-тренировочного материала учащимся может быть предложен так называемый входной тест на употребление наречий. Такой тест может выполняться онлайн (с помощью Google-форм или другого сервиса для создания упражнений и тестовых заданий) и включать задания на перевод с новогреческого языка на русский. Таким образом, заранее выявляются «слабые» места и вырабатывается наиболее действенный алгоритм работы над трудными лексемами.

Были отобраны лексические единицы с учетом результатов анализа интерферентных ошибок и испытываемых инофонами (в нашем случае — греками) трудностей. При разработке системы упражнений и заданий (СУЗ) принималось во внимание распределение наречий по уровням владения русским языком в соответствии с государственным стандартом. Полный блок упражнений включает презентацию, отработку и закрепление в речевой практике наречий *всегда, вечно, бесконечно*,

постоянно, непрерывно, беспрерывно и именной темпоральной группы (ИТГ) *все время*. В данной статье описан фрагмент функционально-коммуникативной лингводидактической модели представления языкового материала на примере наречий *всегда, вечно, бесконечно*. Наши упражнения адресованы прежде всего учащимся-филологам, но могут быть использованы и с учащимися других профилей.

Особое место в системе упражнений отведено работе с текстами советских и русских песен («Пусть всегда будет солнце», «Я тебя никогда не забуду» и др.), что способствует формированию как лингвистической, так и социокультурной компетенции, а также привносит в образовательный процесс элемент *edutainment* («обучение с развлечением»).

Привлекаемые тексты песен широко известны почти каждому среднему носителю русского языка, независимо от возраста и социального статуса. Многие приводимые в упражнениях отрывки из песен стали прецедентными высказываниями. Знание этих песен, а также кинофильмов, в которых они исполнялись, исторического и социального контекста позволит расширить ассоциативный фон иностранца на русском языке и будет способствовать дальнейшему формированию его лингвокультурологической субкомпетенции. Песни могут быть прослушаны полностью на занятии или предложены в качестве факультативной работы дома. Преподаватель может сообщить дополнительные сведения о жанрах советской и российской музыки, истории российского кинематографа. В повседневной жизни греков музыка играет большую роль, поэтому использование музыкальных композиций на уроках важно и с точки зрения этнокультурных особенностей восприятия учебного материала.

В упражнениях мы постарались учесть как можно больше лексико-семантических вариантов (ЛСВ) наречий, уделяя особое внимание различным способам выражения близких значений в разговорной речи, синонимике и взаимозаменяемости наречий в схожих контекстах. Система упражнений и заданий включает учебный материал на наблюдение, анализ языковых явлений, их отработку и активное применение в речевой практике (коммуникативные задания). Блок упражнений на выработку навыков использования в устной и письменной речи наречий *всегда, вечно, бесконечно* рассчитан на учащихся, владеющих русским языком в объеме второго сертификационного уровня (B2 в соответствии с общеевропейской системой компетенций). Особое внимание, в частности, обращается на то, что наречия *вечно* и *бесконечно* могут иметь значение ‘очень долго’. В рамках стилистического анализа учащиеся выявляют разговорный лексико-семантический вариант наречия *вечно*, который используется при выражении недовольства. Прочитав ряд примеров, инофоны могут сделать самостоятельные выводы о стилистической разнице в значениях наречий *всегда* и *вечно*: *Мой компьютер **вечно** отключается в неподходящий момент. — Мой компьютер **всегда** работает исправно*. Представлен блок упражнений на взаимодействие семантики наречий и глагольного вида. В заданиях, наряду с учебными, содержатся фрагменты аутентичных текстов, статьи из газет и журналов. В данной статье значительная часть упражнений приводится в сокращении: полный вариант включает большее количество примеров на наблюдение и отработку; также не были включены ключи к заданиям в силу ограниченности рамками статьи.

Функционально-коммуникативный анализ наречий *всегда, вечно, бесконечно* проводился в докторской диссертации Ф. И. Панкова (Панков, 2009). Нами были выделены четыре ЛСВ для наречия *всегда*, четыре ЛСВ — для наречия *бесконечно*, два ЛСВ — для наречия *вечно*. Таким образом, наречия *всегда, вечно, бесконечно* могут выражать значения, указанные далее.

ВСЕГДА: 1) *всегда₁* — ‘на всех временных отрезках’, ‘всю жизнь’ (об отрезке времени, вмещающемся в границы жизни отдельного человека или совпадающем с ней); 2) *всегда₂* — ‘без перерыва’, ‘бесконечно, никогда не переставая, не прекращаясь’; 3) *всегда₃* — ‘очень часто, каждый раз, регулярно’; 4) *всегда₄* — ‘во всякое время, в любой момент’ (при указании на потенциальную возможность действия с глаголами совершенного вида: *Он всегда поможет*).

БЕСКОНЕЧНО: 1) *бесконечно₁* — ‘без начала и конца’, предела, синонимы *безгранично, беспредельно*; 2) *бесконечно₂* — ‘чрезвычайно долго’, ‘продолжительно’, ‘очень долго’; 3) *бесконечно₃* — ‘постоянно’, ‘не прекращаясь’; 4) *бесконечно₄* — ‘очень’.

ВЕЧНО: 1) *вечно₁* — не прекращаясь, не переставая (существовать) многие годы, века; очень длительное время, всегда; 2) *вечно₂* — постоянно, непрерывно, беспрестанно (о проявлении, повторении чего-либо, обычно негативного).

После того как учащиеся ознакомятся с приведенными лексико-семантическими вариантами наречий, им предлагается выполнить упражнение на наблюдение.

Упражнение 1. Прочитайте предложения. Поясните значения наречий *всегда, вечно, бесконечно*.

1. Мне *всегда* нравилась зима больше других времен года. 2. Между ним и сестрой *вечно* были какие-то разногласия. 3. Ночь тянулась *бесконечно*. 4. Ирина *всегда* была ухоженной и одевалась с большим вкусом. 5. Серёжа *вечно* жалуется то на отсутствие денег, то на отсутствие работы. 6. Я *всегда* защищал своего младшего брата. 7. Ничто не может существовать *вечно*. 8. Пьеса Виктора Розова «*Вечно живые*» написана в 1943 году. 9. Цены не могут расти *бесконечно*. 10. Антон *всегда* приходит вовремя. 11. Любить... Но кого же? На время не стоит труда, А *вечно* любить невозможно (М. Лермонтов).

Следующее задание также представляет собой упражнение на наблюдение, но в нем примерами послужили отрывки из популярных песен.

Упражнение 2. Прочитайте отрывки из популярных песен. Определите, какие значения в них выражают наречия *всегда, вечно, бесконечно*.

1. Пусть *всегда* будет солнце, пусть *всегда* будет небо, пусть *всегда* будет мама, пусть *всегда* буду я! 2. Я мог бы выпить море, я мог бы стать другим, *вечно* молодым, *вечно* пьяным; я мог бы стать рекой, быть темною водой, *вечно* молодой, *вечно* пьяный. 3. *Всегда* быть рядом не могут люди, *всегда* быть вместе не могут люди. 4. Где-то на белом свете, там, где *всегда* мороз, трутся спиной медведи о земную ось (песня из кинофильма «Кавказская пленница»). 5. Будь со мной *всегда* ты рядом!. 6. Ты будешь *вечно* со мной.

Некоторые песни могут быть прослушаны полностью либо на занятии, либо в качестве домашнего задания. С помощью этих песен можно ознакомить иностранных учащихся с различными музыкальными стилями и направлениями, с советскими и российскими группами и исполнителями второй половины XX века. На уроке можно обсудить слова песни, роль и значение наречий, которые в данном случае находятся в фокусе нашего внимания, сюжет, чувства героя.

В следующих упражнениях отрабатываются некоторые конкретные значения наречий.

Упражнение 3. Наречия *вечно* и *бесконечно* могут выражать значение «очень долго». В упражнениях 1 и 2 укажите предложения, в которых выражается это значение.

Упражнение 4. Наречия *бесконечно*, *вечно*, *всегда* могут передавать: 1) реальную протяженность однородного действия, то есть *бесконечно долго*, *очень долго*; 2) повторяемость. В упражнениях 1 и 2 отметьте предложения, в которых наречия *всегда*, *вечно*, *бесконечно* указывают на повторяемость действия.

Упражнение 5. Замените там, где это возможно, наречие *бесконечно* наречиями *долго* (*очень долго*), *постоянно*, *очень*.

1. Ночь тянулась *бесконечно*. 2. Море *бесконечно* меняет оттенки. 3. Мне было *бесконечно* грустно.

Упражнение 6. Прочитайте и сравните пары предложений с наречиями *всегда* и *вечно*. В каких случаях используется наречие *всегда*, а в каких — *вечно*? Обратите внимание, что наречие *вечно* может выражать субъективную оценку действия как нежелательного, негативного, недовольство говорящего.

1. Мой компьютер *вечно* отключается в неподходящий момент. — Мой компьютер *всегда* работает исправно. 2. Ирина *вечно* чем-то недовольна, *вечно* ей мало денег. — Лена *всегда* приветлива, на ее лице *всегда* играет улыбка. 3. Он *вечно* занят. — Для нас он *всегда* найдет минутку свободного времени. 4. Я *вечно* теряю ключи. — Мой муж *всегда* все кладет на место.

Подчеркиваем, что в нейтральном контексте и при положительной оценке происходящего чаще всего используется наречие *всегда*, при выражении недовольства, субъективной оценки — наречие *вечно*.

Упражнение 7. Прочитайте предложения. Обратите внимание на разговорные глаголы, употребляемые исключительно в устной речи, с которыми сочетается наречие *вечно*. В случае необходимости посмотрите значение этих глаголов по словарю. Подберите для этих глаголов стилистически нейтральные синонимы.

1. Некоторые люди не придерживаются очереди и *вечно лезут* вперед. 2. Посторонние люди *вечно лезут* с замечаниями и советами, как воспитывать ребенка. 3. Этот парень *вечно ошивается* возле нашего дома. 4. Он *вечно бубнит* себе что-то под нос. 5. В нашем дворе *вечно толкутся* (инфинитив: *толочься*) нетрезвые молодые люди. 6. Она *вечно кривится*, когда ей что-то не нравится. 7. Мой муж *вечно ворчит* и *брюзжит*. 8. В квартире этажом выше *вечно визжат* дети.

Упражнение 8. Прочитайте предложения. Обратите внимание на употребление наречий *всегда*, *вечно*, *бесконечно* с частицей *не*.

1. Ходить в бассейн каждую неделю получается *не всегда*. 2. Нужно работать! *Не вечно* же лясы точить. 3. Нужно осваивать новые технологии, *не вечно* же пользоваться прадедовскими способами. 4. *Не вечно* же кризис будет продолжаться! 5. Словообразовательных моделей очень много, но все-таки *не бесконечно* много.

Мы обращаем внимание учащихся на употребление наречия *вечно* с частицами *не* и *же*: *не вечно же*. В значение частицы и конструкции с нею включается элемент представления о должном развитии событий, которое не имеет места (Безяева, 2002). Сравните: *Пора браться за дела — нельзя же вечно бездельничать!*

Упражнение 9. Запомните глаголы, с которыми часто сочетается наречие *бесконечно*: *тянуться*, *длиться*, *продолжаться*. Составьте собственные предложения с этими глаголами и наречием *бесконечно*.

1. Ночь длилась *бесконечно*. 2. Так *бесконечно* продолжаться не может. 3. Казалось, что день тянулся *вечно*. 4. За подъездной аллеей *бесконечно* тянулся парк. 5. Я устала *бесконечно* повторять тебе одно и то же: тебе нужно взяться за ум и найти работу.

Упражнение 10. Переведите на родной язык и запомните глаголы, с которыми часто сочетается наречие *всегда*: *мечтать, казаться, быть, существовать, жить, чувствовать, нуждаться, оставаться, расти, поддерживать, работать, видеть, следить, заниматься, любить, стеречь, заблуждаться, знать, руководить, мечтать, помнить, отличаться, думать, быть*. Прочитайте предложения, подчеркните глаголы, которые распространяет наречие *всегда*. Составьте собственные предложения с этими глаголами и наречием *всегда*.

1. Я *всегда* мечтал связать свою жизнь с университетом. 2. Людям *всегда* казалось, что важно заглянуть в будущее. 3. Мы *всегда* будем вместе. 4. *Всегда* существовали люди, которым хотелось узнать, что находится за соседней деревней и за далекой горой, за морем. 5. В старину люди *всегда* жили просто и были довольны (А. Чехов). 6. Зритель *всегда* чувствует, если его обманывают. 7. Дети *всегда* нуждаются в поддержке родителей.

Упражнение 11. Наречие *всегда* часто используется с глаголами внутреннего состояния: *всегда грустит, нервничает, гордится, беспокоится*. Прочитайте предложения с этими глаголами и наречием *всегда*. Составьте собственные предложения по аналогии.

1. Моя собака *всегда грустит*, когда я уезжаю в командировку. 2. Я *всегда* ужасно *нервничаю* перед экзаменами. 3. Она *всегда гордилась* успехами своего сына. 4. Елена *всегда беспокоится*, когда ее дочь долго не отвечает на телефонные звонки.

Упражнение 12. Прочитайте предложения. Проанализируйте употребление наречия *вечно*. Подчеркните глаголы, с которыми оно сочетается. Составьте собственные предложения с наречием *вечно* и глаголами, которые оно чаще всего распространяет.

1. Но не *вечно* тянулись каникулы. 2. Я хотела бы только, чтобы *вечно* продолжалась эта прогулка. 3. Ей хотелось, чтобы *вечно* длилась эта неподвижность и эта тишина, в которой ничто их не разделяло. 4. Между ним и вами *вечно* существовала дистанция.

Наречие *вечно* при описании объективной продолжительности действия, как правило, не сочетается с глаголами в настоящем времени. Наречие *всегда* в отличие от наречия *вечно* активно сочетается с глаголами в форме настоящего времени. При выражении субъективной оценки, недовольства фактом чего-либо наречие *вечно* сочетается с глаголами в настоящем времени: *У меня вечно теряются ключи. Он вечно все забывает.*

Упражнение 13. Выразите возмущение, недовольство, используя наречие *вечно*, в следующих ситуациях:

1. Ваша подруга постоянно опаздывает. 2. Ваш друг снова потерял ключи. 3. Ваш коллега по работе часто забывает пересылать вам важные письма. 4. Вы трудоголик, а ваш друг любит проводить время лежа на диване за просмотром фильмов.

Следующие два упражнения представляют собой упражнения на перевод, активизирующие у обучающихся навыки сопоставления двух языковых систем. Предлагается также задание на обратный перевод, который широко применяется в лингводидактике в силу своей практической эффективности и целесообразности.

Упражнение 14. Переведите предложения на новогреческий язык, затем сделайте обратный перевод с новогреческого языка на русский. Оформите задание в виде таблицы.

Предложения на русском языке	Перевод предложений на новогреческий язык	Обратный перевод предложений с новогреческого языка на русский
1. <i>Я бесконечно уважаю этого человека.</i>		
2. <i>Друзья мне всегда помогут.</i>		
3. <i>У него вечно проблемы.</i>		
4. <i>Я всегда покупаю продукты в этом магазине.</i>		
...		

Упражнение 15 направлено на активизацию в речи наречий *всегда, вечно, бесконечно*, а также некоторых синонимичных им наречий *непрерывно, беспрерывно, безостановочно, постоянно*.

Упражнение 15. Переведите предложения с новогреческого языка на русский.

1. Θα σ'αγαλώ *αιώνια*. 2. *Πάντα* όταν χρειάζομαι με βοηθάει. 3. Εκτιμώ τη δουλειά σας *απερίοριστα*. 4. Σε λατρεύω *αλέραντα*! 5. Ανησυχώ *αδιάκοπα* για σένα. 6. Μιλάει *ακατάπανστα* επί ώρες. 7. Χιονίζει *ασταμάτητα* στο κέντρο της πόλης.

При обучении греков русскому языку возможно использование семантизации с помощью перевода (в том числе дословного перевода); объяснения, включающего сопоставление двух языковых систем; системы упражнений и заданий, направленных на перенос навыков, которые уже сформированы на родном греческом языке, и на выработку новых, необходимых для корректного употребления слов и конструкций русского языка, в частности наречий (Мареева, 2016).

Перспективы исследований. Применение разработанной методики будет способствовать более успешному усвоению иностранными учащимися исследованных групп наречий и совершенствованию коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности, чтению текстов различных функциональных стилей и жанров (тексты СМИ, художественная литература XIX–XXI веков, научные статьи и др.). Упражнения способствуют автоматизации навыков корректного употребления наречий в устной и письменной речи.

Отсутствие системного грамматико-лексикографического описания некоторых самостоятельных и служебных категориальных классов слов делает насущным создание функционального словаря русских наречий. Он может включать несколько выпусков по рассмотрению темпоральных, локативных, каузальных и других групп наречий (Панков, 2009). В перспективе мы планируем включить результаты наших исследований в словарные статьи, посвященные темпоральным наречиям.

Список источников

1. Амиантова Э. И., Битехтина Г. А., Горбачик А. Л., Лобанова Н. А., Слесарева И. П. Лексика русского языка : сб. упр. — М. : Флинта : Наука, 2006. — 376 с.
2. Беженарь О. Этноориентированная модель обучения русскому языку италоязычных учащихся вне языковой среды : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2018. — 290 с.
3. Безяева М. Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. — М. : МГУ, 2002. — 752 с.
4. Вохмина Л. Л., Куваева А. С. Попытка создания общей системы упражнений по обучению иноязычной речи (РКИ) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ. — СПб., 2018. — Вып. 6. — С. 1417–1422.

5. Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса : учеб. — М. : МГУ, 2000. — 502 с.
6. Гулидова Е. Н. Грамматика русских наречий: лингводидактический аспект (на материале работы во франкоязычной аудитории) : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2016. — 277 с.
7. Мареева Ю. А. Семантика и функционирование русских наречий в зеркале новогреческого языка // Вестник Московского университета. — Сер. 9 : Филология. — М. : МГУ, 2015. — № 2. — С. 138–144.
8. Мареева Ю. А. Адвербильные лексемы в лингводидактическом аспекте (на материале русского, новогреческого и македонского языков) // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. — 2016. — № 1. — С. 204–209.
9. Панков Ф. И. Функционально-коммуникативная грамматика русского наречия : дис. ... д-ра филол. наук. — М., 2009. — 844 с.
10. Федотова Н. Л., Стамболева (Стамбулиди) З. А. Типичные лексические ошибки в русской речи греческих учащихся (уровень А2) // Научный диалог. — 2018. — № 12. — С. 492–503.

References

1. Amiantova Je. I., Bitehtina G. A., Gorbachik A. L., Lobanova N. A., Slesareva I. P. *Leksika russkogo jazyka* [Russian Lexis]. Moscow, Flinta Publ., Science Publ., 2006, 376 p. (In Russian).
2. Bezhenar' O. *Jetnoorientirovannaja model' obuchenija russkomu jazyku italojazыchnyh uchasъhihsja вне jazykovej sredy* [Ethnicity-Centred Model of Teaching the Russian Language to Italian-Speaking Students without Language Environment]. Moscow, 2018, 290 p. (In Russian).
3. Bezjaeva M. G. *Semantika kommunikativnogo urovnja zvuchashhego jazyka* [Communicative Semantics of a Spoken Language]. Moscow, Moscow State University Publ., 2002, 752 p. (In Russian).
4. Vohmina L. L., Kuvaeva A. S. Attempting to Create a Common System of Exercises for Foreign Language. *Dinamika jazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii. Materialy VI Kongressa Rossijskogo obshhestva prepodavatelej russkogo jazyka i literatury* [The Dynamics of Linguistic and Cultural Processes in Modern Russia. Proceedings of the 6th Congress of Russian Community of Teachers of the Russian Language and Literature]. St. Petersburg, 2018, iss. 6, pp. 1417–1422. (In Russian).
5. Vsevolodova M. V. *Teorija funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa* [A Theory of Functional and Communicative Syntax]. Moscow, Moscow State University Publ., 2000, 502 p. (In Russian).
6. Gulidova E. N. *Grammatika russkih narechij: lingvodidaktičeskij aspekt (na materiale raboty vo frankojazyčnoj auditorii)* [The Grammar of Russian Adverbs: a Linguodidactic Aspect (using the example of French speakers)]. Moscow, 2016, 277 p. (In Russian).
7. Mareeva Ju. A. The Semantics and Functions of Russian Adverbs through the Prism of Modern Greek. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 9 : Filologija* [Bulletin of Moscow University. Series 9: Philology]. Moscow, Moscow University Publ., 2015, no. 2, pp. 138–144. (In Russian).
8. Mareeva Ju. A. Adverbs through the Prism of Linguodidactic Aspects (using the example of the Russian, Modern Greek and Macedonian Languages). *Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota* [Bulletin of Baltic State Fishing Fleet Academy]. 2016, no. 1, pp. 204–209. (In Russian).
9. Pankov F. I. *Funkcional'no-kommunikativnaja grammatika russkogo narechija* [Functional and Communicative Grammar of Russian Adverbs]. Moscow, 2009, 844 p. (In Russian).
10. Fedotova N. L., Stambleva (Stambulidi) Z. A. Greek Students' Typical Lexical Mistakes in Russian Speech (A2). *Nauchnyj dialog* [Scholarly Dialogue]. 2018, no. 12, pp. 492–503. (In Russian).

Информация об авторе

Мареева Юлия Александровна — преподаватель кафедры русского языка Института русского языка и культуры Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

Information about the author

Mareeva Yuliya Aleksandrovna — Teacher in the Department of the Russian Language of the Institute for the Russian Language and Culture of Moscow State University named for M. V. Lomonosov.

Статья поступила в редакцию 22.07.2021; одобрена после рецензирования 20.09.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 22.07.2021; approved after reviewing 20.09.2021; accepted for publication 22.10.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 80–92.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 4 (60), pp. 80–92.

Научная статья

УДК 378.461

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.007

**Элективный курс «Искусство врачевания»
как средство формирования
профессионально-этической культуры студентов
медицинских специальностей**

Мухина Татьяна Геннадьевна

Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н. И. Лобачевского
Нижегород, Россия;
Новосибирский военный ордена Жукова институт
имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации
Новосибирск, Россия;
Академия права и управления Федеральной службы
исполнения наказаний
Рязань, Россия
tg-muhina@yandex.ru

Ганюшкина Елена Валентиновна

Институт филологии и журналистики Национального
исследовательского Нижегородского государственного
университета им. Н. И. Лобачевского
Нижегород, Россия
elenaganyushkina@gmail.com

Васильев Сергей Иванович

Приволжский исследовательский медицинский университет
Минздрава России
Нижегород, Россия
van12-td@yandex.ru

Тухватуллин Булат Талирович

Новосибирский военный ордена Жукова институт
имени генерала армии И. К. Яковлева войск
национальной гвардии Российской Федерации
Новосибирск, Россия
bulat54@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена нормативными и социальными требованиями к качеству подготовки студентов медицинских специальностей в вузе, которая направлена не только на профессиональное обучение, но, в первую очередь, на профессиональное становление специалиста, важной составляющей которого является профессионально-этическая культура. Очевидно, что совершенствование образовательно-воспитательного процесса в вузе с акцентом на формирование профессионально-этической культуры позволит

качественно подготовить выпускников к практической профессиональной деятельности. Однако анализ образовательных программ по специальностям 31.05.01 «Лечебное дело» и 31.05.03 «Стоматология» в современных вузах России выявил дефицит базовых и общепрофессиональных дисциплин, непосредственно направленных на формирование профессионально-этической культуры студентов медицинских специальностей. Длительный процесс формирования профессионально-этической культуры будущих врачей требует согласованности образовательной и внеаудиторной активности и должен проводиться последовательно с первого по шестой учебные курсы, с постепенным усложнением учебных заданий и повышением доли самостоятельности студентов в отработке моделей и ситуаций будущей профессиональной врачебной деятельности. В связи с этим целью исследования являлась разработка и обоснование необходимости изучить элективный курс «Искусство врачевания» как средство формирования профессионально-этической культуры студентов медицинских специальностей.

Авторы статьи выдвинули гипотезу исследования о том, что введение в учебный план и изучение авторского элективного курса «Искусство врачевания» усилит гуманитарную и этическую составляющую образовательно-воспитательного процесса и обеспечит формирование профессионально-этической культуры студентов медицинских специальностей.

В статье на основе теоретического исследования уточняется понятие «профессионально-этическая культура», а также структурные и содержательные компоненты данного понятия. Кратко представлено содержание и формы реализации авторского элективного курса «Искусство врачевания», направленного на формирование знаний и умений осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормами и правилами врачебной этики; анализировать свою профессиональную деятельность с точки зрения врачебной этики; развитие навыков профессионально-этического поведения врача. Данный курс изучается в процессе обучения иностранных студентов иностранному — английскому языку.

Перспективным представляется дальнейшее исследование по увеличению гуманитарного компонента медицинского образования как фактора воспитания в парадигме гуманной профессии врача.

Ключевые слова: профессионально-этическая культура врача, медицинские гуманитарные науки, элективный курс «Искусство врачевания», профессионально значимые личностные качества.

Для цитирования: Мухина Т. Г., Ганюшкина Е. В., Васильев С. И., Тухватуллин Б. Т. Элективный курс «Искусство врачевания» как средство формирования профессионально-этической культуры студентов медицинских специальностей // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 80–92. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.007.

Original article

The Art of Doctoring Elective Course as a Means of Developing Professional Ethics in Medical Students

Muhina Tatyana Gennadyevna

Nizhny Novgorod State National Research
University named for N. I. Lobachevsky
Nizhny Novgorod, Russia;
Novosibirsk Order of Zhukov Institute
named for Army General I. K. Yakovlev
of the National Guards of the Russian Federation
Novosibirsk, Russia;
Academy of Law and Management
of the Federal Penal Service
Ryazan, Russia
tg-muhina@yandex.ru

Ganyushkina Elena Valentinovna

Institute of Philology and Journalism
of Nizhny Novgorod State National Research
University named for N. I. Lobachevsky
Nizhny Novgorod, Russia
elenaganyushkina@gmail.com

Vasilyev Sergey Ivanovich

Privolzhsky Research Medical University
of the Ministry of Health of Russia
Nizhny Novgorod, Russia
van12-td@yandex.ru

Tukhvatullin Bulat Talirovich

Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute
named after Army General I. K. Yakovlev
of the National Guard of the Russian Federation
Novosibirsk, Russia
bulat54@mail.ru

Abstract. The relevance of the research is accounted for by normative and social requirements to the quality of novice doctors' training in medical universities. The quality of medical education is not limited to the quality of novice doctors' professional knowledge and skills. It is aimed at facilitating students' professional development, their professional ethics. It is obvious that vocational education which focuses on professional ethics enables one to effectively prepare students to deal with real-life situations and cope with difficult tasks they are bound to face when working.

However, the analysis of educational programs of the *General Medicine* speciality (31.05.01) and the *Dentistry* specialty (31.05.03) in modern Russian universities shows that there are not enough basic and general medical courses aimed at the development of students' professional ethics. The long process of professional ethics formation requires consistent involvement in curricular and extracurricular activities throughout the six years of studies, with gradual increase of task complexity and gradual increase of students' involvement in independent work. Therefore, the aim of the research is to substantiate the necessity of developing and promoting the *Art of Doctoring* elective course as a means of professional ethics formation in students of medical universities.

The authors of the article hypothesize that the *Art of Doctoring* elective course will enhance the humanitarian and ethical aspects of medical education and will enable a better and more efficient formation of medical students' professional ethics.

The article analyzes the notion of professional ethical culture. It also analyzes the structure and the content of the phenomenon. It presents a concise description of the *Art of Doctoring* elective course aimed at the formation of skills and knowledge students need to efficiently perform their professional duties in full accordance with the norms and rules of medical ethics. The course is offered to foreign students who study English as a foreign language.

The prospects for further investigation of the issue are associated with the increase of the importance of the humanitarian component of medical education as a factor promoting medical students' ethical education.

Key words: doctors' professional ethics, humanitarian studies in medicine, the Art of Doctoring elective course, professionally significant personality traits.

For citation: Muhina T. G., Ganyushkina E. V., Vasilyev S. I. The *Art of Doctoring* Elective Course as a Means of Developing Professional Ethics in Medical Students. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 4 (60), pp. 80–92. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.007.

Введение. В настоящее время, согласно нормативным документам ФГОС ВО, высшие учебные заведения обязаны выпускать конкурентоспособных и высококомпетентных профессионалов, обладающих как профессиональными знаниями и умениями (hard skills), так и универсальными навыками (умение учиться, работать с информацией и осваивать новые технологии, критически мыслить и творчески подходить к решению задач — soft skills). Сформированные компетенции помогают специалистам успешно адаптироваться и осваивать постоянно обновляющиеся требования их профессионального пространства. Кроме того, к профессионально-этическим качествам специалистов также предъявляются довольно высокие требования. Так, в профстандарт медицинских специальностей 31.05.01 «Лечебное дело» и 31.05.03 «Стоматология» включена общепрофессиональная компетенция ОПК-4, согласно которой выпускник, освоивший программу специалитета, должен быть готов реализовать этические и деонтологические принципы в профессиональной деятельности. Таким образом, этическое воспитание специалиста как главная задача педагогики, выдвинутая еще великим К. Д. Ушинским, выходит на первый план в профессиональном образовании.

Выдающийся русский хирург и педагог Н. И. Пирогов, на идеи которого во многом опирается процесс подготовки специалиста в высшей медицинской школе, выделяет воспитание, личностное развитие как неотъемлемый компонент становления врача: «Каждый учитель должен, прежде всего, усвоить, что наука нужна не для одного только приобретения сведений, что в ней кроется, — иногда глубоко, и потому для поверхностного наблюдателя незаметно, — другой важный элемент — воспитательный» (Пирогов, 1910, с. 157).

Анализ образовательных программ по специальностям 31.05.01 «Лечебное дело» и 31.05.03 «Стоматология» в современных вузах России выявил дефицит базовых и общепрофессиональных дисциплин, непосредственно направленных на формирование профессионально-этической культуры будущего врача. В частности, в одном из ведущих вузов России — Институте биологии и биомедицины (ИБМ) ФГАОУ «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского» анализ образовательных программ показал, что лишь дисциплина «Биоэтика» непосредственно направлена на формирование готовности реализовывать этические и деонтологические принципы в профессиональной деятельности. Ряд гуманитарных и социальных дисциплин («История медицины», «Философия», «Общественное здоровье и здравоохранение», «Правоведение», «Социология», «Экономика») способствует освоению морально-этических, правовых, экономических аспектов профессиональной деятельности врача. Однако на данные учебные дисциплины отведено, на наш взгляд, недостаточное количество часов. Например, контактные занятия по дисциплине «Биоэтика» проводятся в объеме 16 ч. Решение проблемы формирования профессионально-этической культуры будущих врачей мы видим в усилении гуманитарной направленности преподавания медико-биологических и клинических дисциплин, гуманизации воспитательной среды развития личности студента, увеличении объема собственно гуманитарных знаний, за счет разработки и введения элективного курса «Искусство врачевания».

Формирование профессионально-этической культуры врача означает освоение общепризнанных медицинских стандартов и ценностей, принципов и норм, принятых и регулирующих профессиональную деятельность. По своей сути это процесс преобразования общественно-профессиональных ценностей в личностные. Профессия врача относится к типу «человек — человек», особенностью которой является тесное общение и взаимодействие с людьми, прежде всего с паци-

ентами и их родственниками, а также с коллегами. Область профессиональной деятельности врача включает сохранение жизни человека и восстановление здоровья, профилактику заболеваний, облегчение страданий при неизлечимых болезнях. Так, медицинская практика, направленная на благо человека, является главной ценностной установкой врачей. Для успешного выполнения профессиональной работы врачу необходимо умение коммуницировать с людьми, устанавливать и поддерживать доверительные отношения с пациентами. Врачу необходимо обладать эмоциональной устойчивостью и умением понимать других людей, проявлять эмпатию, доброжелательность, наблюдательность, оптимистичность, ответственность, бескорыстность. Перечисленные личностные качества, значимые в профессии, влияют на качество выполняемой работы.

Актуальность исследования обусловлена нормативными и социальными требованиями к качеству подготовки студентов медицинских специальностей в вузе, которая направлена не только на профессиональное обучение, но на профессиональное становление специалиста, имеющее в качестве важной составляющей профессионально-этическую культуру. Очевидно, что совершенствование образовательно-воспитательного процесса в вузе с акцентом на формирование профессионально-этической культуры позволит качественно подготовить выпускников к практической профессиональной деятельности.

Цель нашего исследования состояла в разработке и обосновании необходимости изучения элективного курса «Искусство врачевания» как средства формирования профессионально-этической культуры студентов медицинских специальностей.

В качестве **гипотезы исследования** выступило предположение о том, что введение в учебный план и изучение авторского элективного курса «Искусство врачевания» усилит гуманитарную и этическую составляющую образовательно-воспитательного процесса и обеспечит формирование профессионально-этической культуры студентов медицинских специальностей.

Новизна исследования заключается в уточнении понятия «профессионально-этическая культура» и определении структурных и содержательных компонентов; разработке курса «Искусство врачевания», направленного на формирование знаний и умений осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормами и правилами врачебной этики; анализировать свою профессиональную деятельность с точки зрения врачебной этики; развитие навыков профессионально-этического поведения врача. Данный курс изучается в процессе обучения иностранных студентов иностранному — английскому языку.

Методы исследования. Для решения поставленной цели были проведены теоретический анализ педагогических исследований, нормативных документов и анкетирование студентов с последующей обработкой и анализом его результатов.

Исследование проводилось на базе Института биологии и биомедицины ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского».

Методологическими ориентирами проектирования и разработки элективного курса «Искусство врачевания», направленного на формирование профессионально-этической культуры иностранных студентов медицинских специальностей, являлись личностно-деятельностный (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев), аксиологический (О. Г. Дробницкий, М. С. Каган, Л. В. Баева, В. А. Слостёнин) и контекстный подходы (А. А. Вербицкий). Обозначенные концепции взаимообуславливают и взаимодополняют друг друга.

В контексте личностно-деятельностного подхода в рассматриваемом курсе применяются активные и интерактивные образовательные технологии, которые преобразуют образовательный процесс, позволяют ориентировать учебную и воспитательную деятельность на личность студента, ее потенциал, особенности, потребности, индивидуальность, так как, согласно идеям А. Н. Леонтьева (1975), личность обучающегося формируется и проявляется именно в учебной деятельности; ориентировать содержание курса на формирование профессионально-этической культуры студентов медицинских специальностей.

Следующим ключевым методологическим положением при разработке элективного курса является аксиологический (ценностный) подход, предметным полем которого является изучение сущности и природы ценностных ориентаций, а также формирования системы ценностей и ценностных отношений личности к определенным предметам и явлениям окружающей действительности. Данная методологическая концепция позволяет применить аксиологические знания в формировании ценностного компонента профессиональной деятельности врача, выработать ценностное отношение к этическому поведению и профессии в целом. Содержательный блок курса составляют литературные произведения, кинофильмы, произведения искусства, в которых отражены профессиональные ценности врача. В процессе анализа произведений студенты осваивают и присваивают профессиональные ценности, этические кодексы врачебной деятельности.

Контекстный подход занимает важное место в проведении данного исследования и позволяет моделировать профессиональный контекст учебной деятельности и обеспечивать овладение профессией через эмоционально-личностное включение студентов в образовательный процесс. Именно в ходе анализа конкретных медицинских кейсов, деловых и учебных игр студент формируется как специалист. Погружение в квазипрофессиональную учебную среду дает возможность подготовить студентов медицинских специальностей к их дальнейшей профессиональной деятельности.

Обсуждение основных результатов исследования. Общие теоретико-методологические положения профессиональной подготовки представлены в работах С. Я. Батышева, И. А. Зимней, И. Ф. Исаева, А. М. Новикова, В. А. Слестёнина и др. Этический аспект профессиональной деятельности раскрывается в работах В. И. Бакштановского, М. Е. Виговской, М. Г. Ганапольского, А. Е. Зимбули, А. А. Канке, И. П. Кошевой, О. В. Крыштановской, И. А. Носкова, Б. В. Согомонова, Г. А. Тюменцевой и др. Особенности формирования профессиональной культуры будущих врачей рассматриваются в диссертационных работах М. Л. Кропачевой (2012), М. А. Левиной (2012), Т. С. Игнатъевой и др.

В настоящее время нет единого мнения среди исследователей по определению, содержанию и структуре понятия «профессиональная культура». В. Л. Бенин и А. М. Новиков, например, рассматривают профессиональную культуру как определенную степень овладения приемами и способами решения специальных профессиональных задач (Бенин, 1997; Новиков, 2003). Ученые видят в профессиональной культуре комплекс знаний, умений и навыков, позволяющий достичь мастерства в своем деле. В такой узкой трактовке профессиональная культура сближается с понятием профессионализма. Другие авторы исследуют профессиональную культуру как часть общей культуры специалиста и рассматривают ее как определенный культурный уровень профессионала. Так, Е. П. Ильин представляет профессиональную культуру как «сложное соединение и взаимодействие профессионализма и общей культуры» (Ильин, 2008, с. 215). Общечеловеческая культура служит фундамента-

ной основой культуры профессиональной. В то же время, стремясь овладеть профессией, человек одновременно с этим приобщается к общей культуре.

Раскрывая понятие профессиональная культура, В. А. Сластёнин считает, что формирование у будущего специалиста профессиональной культуры является итоговым результатом высшего профессионального образования. По мнению исследователя, профессиональная культура представляет «систему общечеловеческих ценностей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий профессиональной деятельности» (Сластёнин, 1997, с. 137). Следует заметить, что автор выделяет общечеловеческие и профессиональные ценностные ориентации специалиста, значимые при выполнении профессиональных задач.

О. В. Крыштановская понимает под профессиональной культурой совокупность знаний, умений и навыков, а также традиций, специфических стереотипов и ценностей профессионального поведения. Важно отметить, что ядром профессиональной культуры автор считает этику труда. Представляя собой совокупность моральных норм, ценностей, она выступает в роли регулятора профессионального поведения (Крыштановская, 1989, с. 18).

Итак, исследователи рассматривают этическую культуру личности как компонент профессиональной культуры специалиста. В педагогических исследованиях предлагаются различные по широте определения этической культуры. Мы согласимся с мнением А. И. Шемшуриной, согласно которому этическая культура — «сформированность и гуманистическая направленность ценностных ориентаций, духовных потребностей и мотивов поведения в образе жизни личности, основой которого является служение жизни, человеку, прогрессу» (Шемшурина, 1999, с. 37). А. И. Шемшурина придает значение широкому осмыслению жизнедеятельности человека, включающей в себя моральные принципы поведения и сферу нравственных отношений к окружающему миру.

Возвращаясь к мнению ряда авторов, что профессиональная этика, профессионально-ценностные ориентации личности являются ядром профессиональной культуры, мы считаем, что в нашем исследовании необходимо говорить о профессионально-этической культуре врача.

Суммируя приведенные взгляды ученых, мы понимаем профессионально-этическую культуру врача как интегральную характеристику личности специалиста, отражающую как уровень образованности и профессиональной компетентности, так и развития личности и профессионала, обладающего этическим сознанием и этическим поведением.

В структуре профессионально-этической культуры врача нами выделены следующие компоненты: 1) мотивационно-ценностный (осознание значимости соблюдения этических норм и ценностей в профессиональной деятельности, ориентация на профессиональное самосовершенствование); 2) когнитивный (знание этических принципов и нравственных норм профессионального врачебного поведения, закрепленных в нормативных документах); 3) деятельностный (реализация этических ценностей и принципов в профессиональной деятельности); 4) рефлексивно-оценочный (рефлексия и регулирование собственного профессионального поведения).

Авторами была составлена анкета и проведен опрос иностранных студентов медицинских специальностей в ИББМ с целью определения мотивов выбора профессии и оценки выраженности профессионально значимых качеств личности. Анкета состояла из двух частей: вопросы первой части позволили определить мотивы и причины выбора профессии врача, степень осознания значимости выбран-

ной профессии и отношение студентов к ней; вторая часть анкеты помогла студентам оценить сформированность профессионально значимых качеств личности для выполнения профессиональной деятельности. Анкетирование позволило дать предварительную оценку мотивационно-ценностного, когнитивного и рефлексивно-оценочного компонентов профессионально-этической культуры.

В анкетировании принимали участие 483 иностранных студента (из них 149 человек — первокурсники и 334 — второкурсники), обучающихся по специальностям 31.05.01 «Лечебное дело» и 31.05.03 «Стоматология» по англоязычным программам. Большинство приехавших составляют молодые люди из Египта (50 %) и Ирака (20 %). Также приехали единичные студенты из Алжира, Марокко, Туниса, Ливана, Йемена, Колумбии и Эквадора.

Выбирая ответы на вопрос (тип «несколько из нескольких») «Почему Вы решили стать врачом?» абсолютное большинство студентов 94,9 % (1 курс — 142 человека, 2 курс — 317 человек) объясняли выбор профессии желанием помогать людям, 59,3 % (1 курс — 88 человек, 2 курс — 198 человек) опрошенных считали профессию врача уважаемой на родине, половина респондентов отметили, что имеют способности и склонности к профессии врача. Среди студентов 28,8 % (1 курс — 43 человека, 2 курс — 96 человек) выбрали профессию врача потому, что она хорошо оплачивается; 23,7 % (1 курс — 35 человек, 2 курс — 79 человек) студентов решили продолжить семейную традицию. Такое же количество студентов — 23,7 % (1 курс — 35 человек, 2 курс — 79 человек) выбрали другое. Из респондентов 73 % (1 курс — 109 человек, 2 курс — 245 человек) были морально готовы работать в экстремальных условиях, в так называемой опасной красной зоне с пациентами, зараженными COVID-19. Как показал опрос, наиболее распространенным мотивом получения высшего медицинского образования являлось сочетание стремления к служению обществу (врачебная помощь нуждающимся соотечественникам) со стремлениями личного высокого социального статуса и успешной карьеры (привилегированное положение врача в обществе). Таким образом, студенты были мотивированы на получение профессии врача и осознавали все риски профессиональной деятельности.

Далее студентам было предложено оценить набор профессионально значимых качеств личности, характерных для профессии врача (идеальная модель), ранжировать их по степени важности и по пятибалльной шкале определить выраженность этих качеств у себя (реальная модель). При оценке важности качеств специалиста 58 % (1 курс — 86 человек, 2 курс — 194 человека) студентов отдали предпочтение профессиональным знаниям и умениям врача, а профессионально-этическим качествам личности — 42 % (1 курс — 63 человека, 2 курс — 140 человек): (12 % (1 курс — 18 человек, 2 курс — 40 человек) — ответственность, 10 % (1 курс — 15 человек, 2 курс — 33 человека) — коммуникабельность, 8 % (1 курс — 12 человек, 2 курс — 27 человек) — дисциплинированность, 6 % (1 курс — 9 человек, 2 курс — 20 человек) — эмпатия, 6 % (1 курс — 9 человек, 2 курс — 20 человек) — наблюдательность. Реально свои профессиональные знания и навыки большинство студентов оценили в 1 балл. Большая часть респондентов оценили в 2 балла свою дисциплинированность и наблюдательность, в 3 балла — эмпатию и ответственность и 4 балла студенты поставили себе за коммуникативные навыки. Полученные ответы свидетельствуют о том, что студенты не имеют достаточно представлений о гуманизме медицины и важности личностных качеств врача для качественного выполнения профессиональных задач. Обучающиеся не считают их профессионально значимыми, отдавая первенство профессиональным знаниям и умениям. Однако они признают необходимость дальнейшего

развития своих этических качеств: на вопрос «Считаете ли Вы, что Вам необходимо повысить свой уровень профессионально-этической культуры, чтобы стать хорошим врачом?» 64 % (1 курс — 95 человек, 2 курс — 214 человек) опрошенных ответили утвердительно. Это свидетельствует о том, что большинство студентов осознают недостаточность собственного уровня профессионально-этической культуры и не считают этику основой врачебной деятельности. Так, студенты ориентированы на саморазвитие и профессионально-личностный рост. Для 74 % (1 курс — 110 человек, 2 курс — 247 человек) опрошенных «Клятва Гиппократова» является важным этическим кодексом практикующих врачей и в наши дни, однако многие признались, что не знают ее содержания.

С опорой на результаты анкетирования и анализ образовательных программ по медицинским специальностям 31.05.01 «Лечебное дело» и 31.05.03 «Стоматология» в ИББМ был разработан элективный курс «Искусство врачевания», стратегической целью которого является формирование этических и деонтологических принципов в собственно профессиональной деятельности каждого студента в будущем, то есть развитие и становление профессионала, владеющего профессионально-этической культурой.

На высокий учебно-воспитательный потенциал курса указывают также и задачи, которые ставятся и решаются в процессе его освоения: 1) формирование знаний о правилах и принципах профессиональной врачебной этики; специфики профессиональной деятельности врача, обусловленной ее общественной значимостью; формирование профессиональной этики врача как внешнего проявления общей культуры специалиста; 2) совершенствование умений осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормами и правилами врачебной этики; анализировать свою профессиональную деятельность с точки зрения врачебной этики; 3) развитие навыков профессионально-этического поведения врача; изложения собственной точки зрения, анализа и логического мышления с использованием этической аргументации; ведения дискуссий и работы в команде.

Следовательно, работа по курсу будет способствовать развитию всех выделенных нами компонентов профессионально-этической культуры.

Созданный элективный курс «Искусство врачевания» рассчитан на 56 контактных часов со студентами медицинских специальностей 1–3 курсов. Реализация происходит на английском языке и включает следующие модули: Module 1. Doctor as a Humanist; Module 2. Medicine in Cinematography; Module 3. Medicine in the Arts; Module 4. Medicine in Literature; Module 5. Communication skills. Doctor-patient partnership. Таким образом, содержательной основой данного курса является интеграция медицины и гуманитарных наук (литература, изобразительное искусство, киноискусство и мировая культура). В настоящее время многие ученые и педагоги указывают на особую роль гуманитарных наук, в частности медицинских гуманитарных наук, в воспитании гуманного, эмпатичного и этического специалиста (Gordon, 2005; Doukas, McCullough, Wear, 2010). Медицинские гуманитарные науки включены в образовательные программы ведущих мировых медицинских вузов Америки, Австралии, европейских стран. Принимая во внимание международный опыт, следует заключить, что произошло переосмысление значения медицинских гуманитарных наук в медицинском образовании и их роли в гуманитарном, этическом воспитании будущего специалиста. Произошла своего рода инновация через уже известную традицию (Kutac, Osipov, Childress, 2016).

К сожалению, в современной медицине происходит процесс «исчезновения» пациента и превращение его в объект манипулирования, контроля, подчинения. Это

подтверждают ответы студентов, которые считают лишь профессиональные знания и умения важными в ходе оказания медицинской помощи, проведения лечения. Элективный курс «Искусство врачевания» нацелен на развитие у студентов умения видеть в пациенте человека и личность со своими страхами и болью, а не интересный клинический случай или цифровое табло, отражающее результаты различных диагностических исследований. Модуль 4 “Medicine in Literature” через литературные произведения научит студентов избегать обезличивания пациентов и увеличит эмпатию, сочувствие и сопереживание. Во второй части анкеты в оценочном списке профессиональных качеств студенты расположили эмпатию на предпоследнем месте, очевидно ошибочно принимая ее за симпатию и боясь профессионального выгорания. Применительно к профессии врача эмпатия предполагает способность медика «проникнуть» в мысли, чувства, страдания, переживания, страхи и боль пациента, чтобы действительно помочь и излечить. Эмпатия — личностное качество, которое очень сложно сформировать. Доктор медицины, профессор Стэнфордского университета, автор успешных медицинских романов А. Вергезе всю свою жизнь проповедует принцип эмпатии по отношению к пациентам и считает, что «в медицинских школах нужно не столько учить эмпатии как таковой, сколько учить сохранять ее» (Verghese, 1995, p. 316). Разделяя мнение А. Вергезе, отметим, что сохранить и развить эмпатию, сердечность и душевность можно только через художественные произведения и искусство в целом.

Необходимо особо выделить, что изучение литературных произведений развивает у обучающихся привычку к внимательному, вдумчивому чтению, которая составляет ключевое умение чтения художественных текстов. Метод вдумчивого чтения является по сути анализом художественного произведения, который позволяет разобрать структуру текста и поэтапно проникнуть в его смысл. Умение вчитываться в текст формирует наблюдательного и вдумчивого врача, которому приходится извлекать детали из речи и физического состояния своего пациента, значимые для постановки диагноза. Для эффективной клинической практики врачам нужно быть очень внимательными к вербальным и невербальным потокам информации от пациентов. Врачи, обученные внимательному и вдумчивому чтению, с большей вероятностью продолжают думать о своих пациентах, анализируя, интерпретируя и сопоставляя полученную информацию от пациента с результатами клинического обследования. Встреча с пациентом, как и вдумчивое чтение, сначала требует внимательного наблюдения, а затем соответствующего глубокого анализа и интерпретации. Навык вдумчивого чтения помогает клиницисту избежать заблуждений, стереотипности и поверхностных интерпретаций, а значит и врачебных ошибок. Таким образом, вдумчивое чтение развивает наблюдательность, критическое и клиническое мышление, социальную и этическую ответственность за принимаемые решения.

Литературные произведения, кинофильмы и другие произведения искусства представляют собой контексты многосторонней общественной и профессиональной действительности, которые демонстрируют истинные человеческие и медицинские ценности. Погружение в контекст произведения подготавливает обучающихся к разнообразным жизненным ситуациям, предлагая возможные варианты поведения, а не диктуя единственно правильный, побуждает критически осмысливать эти варианты поведения и их последствия с опорой на общечеловеческие и профессиональные ценности. Субъективное «проживание» квазипрофессионального опыта способствует развитию у студентов не только познавательной активности, но и профессиональной мотивации.

Для решения воспитательных и учебных задач курса преподавателем могут быть использованы следующие активные и интерактивные формы проведения занятий: лекция-дискуссия, групповая дискуссия, круглый стол, метод кейсов, деловые и ролевые игры. В качестве ведущих методов совместной работы студентов и преподавателя необходимо применять проблемно-поисковые, эвристические (путь нахождения решения поисковой задачи), исследовательские (подготовка сообщений, докладов, рассуждений, сочинений на заданную тему и их обсуждение на занятиях), которые позволяют успешно воздействовать на интеллектуальную, эмоциональную и мотивационную сферы личности студента.

При использовании указанных методов обучения студенты проявляют заинтересованность к обозначенной проблемной ситуации и активно участвуют в поиске решения, тем самым развивают свои способности к мышлению и навыки критического мышления. Благодаря активным мыслительным процессам и увлеченности поставленной задачей студенты получают более осознанные и прочные знания. Среди словесных методов обучения значительное место занимают лекция-дискуссия, групповая дискуссия, круглый стол. Данные словесные методы стимулируют познавательный интерес, вовлекают студентов в активное обсуждение разных точек зрения по той или иной проблеме, побуждают их к осмысливанию различных подходов к аргументации чужой и своей позиции. Предварительно подготовленная дискуссия или круглый стол и в содержательном, и формальном плане имеет большую обучающую и воспитательную ценность: учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других. Метод интерпретации, незаменимый при изучении произведений литературы, предоставляет студенту возможность самому, с позиции своей личности интерпретировать те или иные профессиональные события, явления, описанные в книге или кинофильме.

В ходе проведенного исследования мы пришли к выводу, что элективный курс «Искусство врачевания» будет способствовать формированию и развитию профессионально-этической культуры студентов медицинских специальностей. Этот курс как ценностно-смысловой компонент учебно-воспитательного процесса выполняет личностно-созидательную функцию, формируя личность и профессионала с устойчивой системой ценностей и этичным поведением.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, необходимо отметить, что развитие профессионально-этической культуры у будущих врачей как одна из приоритетных задач высшего профессионального медицинского образования требует соответствующей работы по обновлению и поиску теоретических и методологических путей и средств организации этического воспитания в образовательной среде классического университета. Длительный процесс формирования профессионально-этической культуры будущих врачей требует согласованности образовательной и внеаудиторной активности и должен проводиться последовательно с первого по шестой учебные курсы, с постепенным усложнением учебных заданий и повышением доли самостоятельности студентов в отработке моделей и ситуаций будущей профессиональной врачебной деятельности.

Опираясь на результаты исследования, отметим, что элективный курс «Искусство врачевания» имеет большую значимость, поскольку обеспечивает успешность процесса формирования профессионально-этической культуры у обучающихся, а также повышает мотивацию студентов к освоению медицинской специальности и повышает качество подготовки специалистов к профессиональной деятельности. Перспективным представляется дальнейшее исследование по увеличению гуманитарного компонента медицинского образования как фактора воспитания гуманного профессионала.

Список источников

1. Бенин В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. — Уфа : Башкир. гос. пед. ин-т, 1997. — 147 с.
2. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. — СПб. : Питер, 2008. — 428 с.
3. Крыштановская О. В. Инженеры: становление и развитие профессиональной группы. — М. : Наука, 1989. — 144 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
5. Новиков А. М. Об аспектах и уровнях развития профессиональной культуры специалиста. — URL : <http://www.anovikov.ru/artikle/urov.htm> (дата обращения: 10.11.2020).
6. Пирогов Н. И. Чего мы желаем? // Соч. : в 2 т. — Киев, 1910. — Т. 1. — С. 157.
7. Слостёнин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. — М. : Магистр, 1997. — 224 с.
8. Шемшурин А. И. Основы этической культуры : кн. для учителя. — М. : Владос, 1999. — 112 с.
9. Doukas D. J., McCullough L. B., Wear S. Reforming medical education in ethics and humanities by finding common ground with Abraham Flexner // *Academic Medicine*. — 2010. — Vol. 85, Iss. 2. — Pp. 318–323.
10. Gordon J. Medical humanities: to cure sometimes, to relieve often, to comfort always // *Medical Journal of Australia*. — 2005. — Vol. 182, Iss. 1. — Pp. 5–8.
11. Kutac J., Osipov R., Childress A. Innovation Through Tradition: Rediscovering the “Humanist” in the Medical Humanities // *Journal of Medical Humanities*. — 2016. — Vol. 37, Iss. 4. — Pp. 371–387.
12. Verghese A. My country: A doctor’s story // *Vintage*. — 1995, 25 Apr. — P. 432.

References

1. Benin V. L. *Pedagogicheskaja kul'tura: filosofsko-sociologicheskij analiz* [Pedagogical Culture: Philosophical and Sociological Analysis]. Ufa, Bashkiria State Pedagogical Institute Publ., 1997, 147 p. (In Russian).
2. Il'in E. P. *Differencial'naja psihologija professional'noj dejatel'nosti* [Differential Psychology of Professional Work]. St. Petersburg, Peter Publ., 2008, 428 p. (In Russian).
3. Kryshchanovskaja O. V. *Inzhenery: stanovlenie i razvitie professional'noj grupy* [Engineers: Professional Group Development]. Moscow, Science Publ., 1989, 144 p. (In Russian).
4. Leont'ev A. N. *Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975, 304 p. (In Russian).
5. Novikov A. M. *Ob aspektah i urovnjah razvitija professional'noj kul'tury specialista* [On Various Aspects and Levels of Specialists' Professional Culture Development]. URL : <http://www.anovikov.ru/artikle/urov.htm> (accessed: 10.11.2020).
6. Pirogov N. I. What do we Want? *Sochinenija: v 2 tomah* [Works: in 2 volumes]. Kiev, 1910, vol. 1, pp. 157. (In Russian).
7. Slastjonin V. A., Podymova L. S. *Pedagogika: innovacionnaja dejatel'nost'* [Pedagogy: Innovations]. Moscow, Master Publ., 1997, 224 p. (In Russian).
8. Shemshurina A. I. *Osnovy jeticheskoi kul'tury* [The Basics of Ethics]. Moscow, Vlados Publ., 1999, 112 p. (In Russian).
9. Doukas D. J., McCullough L. B., Wear S. Reforming Medical Education in Ethics and Humanities by Finding Common Ground with Abraham Flexner. *Academic Medicine*. 2010, Vol. 85, Iss. 2, pp. 318–323.
10. Gordon J. Medical humanities: to cure sometimes, to relieve often, to comfort always. *Medical Journal of Australia*. 2005, Vol. 182, Iss. 1. Pp. 5–8.
11. Kutac J., Osipov R., Childress A. Innovation Through Tradition: Rediscovering the “Humanist” in the Medical Humanities. *Journal of Medical Humanities*. 2016, Vol. 37, Iss. 4. Pp. 371–387.
12. Verghese A. My country: A Doctor’s Story. *Vintage*. 1995, 25 April, pp. 432.

Информация об авторах

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

Ганюшкина Елена Валентиновна — старший преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Института филологии и журналистики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского.

Васильев Сергей Иванович — ассистент кафедры нормальной анатомии Приволжского исследовательского медицинского университета Минздрава России.

Тухватуллин Булат Талирович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры автомобилей, бронетанкового вооружения и техники Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации.

Information about the authors

Muhina Tatyana Gennadyevna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Social Security and Humanitarian Technology of the Faculty of Social Sciences at Nizhny Novgorod State National Research University named for N. I. Lobachevsky; Professor in the Department of Military Pedagogy and Psychology at Novosibirsk Order of Zhukov Institute named for Army General I. K. Yakovlev of the National Guards of the Russian Federation; Professor in the Department of Legal Psychology and Pedagogy of the Academy of Law and Management of the Federal Penal Service.

Ganyushkina Elena Valentinovna — Assistant Professor in the Department of the English Language for Humanities at the Institute of Philology and Journalism at Nizhny Novgorod State National Research University named for N. I. Lobachevsky.

Vasilyev Sergey Ivanovich — Assistant of the Department of Normal Anatomy of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Privolzhsky Research Medical University” of the Ministry of Health of Russia.

Tukhvatullin Bulat Talirovich — candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Cars, Armored Weapons and Equipment, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 01.07.2021; одобрена после рецензирования 05.07.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 01.07.2021; approved after reviewing 05.07.2021; accepted for publication 22.10.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 93–101.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 4 (60), pp. 93–101.

Научная статья

УДК 37.035:378.14

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.008

Патриотическое воспитание студентов вуза как важная составляющая формирования общекультурной компетенции

Литвинова Вера Михайловна

Ижевская государственная сельскохозяйственная академия

Ижевск, Россия

vlitvinova43@gmail.com

Сарафанова Татьяна Вячеславовна

Ижевская государственная сельскохозяйственная академия

Ижевск, Россия

notus58@list.ru

Аннотация. Реализуемая в современной высшей школе личностно-ориентированная концепция образования опирается на культурно-исторический и деятельностный подходы к развитию человека и направлена на подготовку высокоинтеллектуальных специалистов, которые не только готовы к работе в тех или иных областях знаний, но и сформированы как личности, обладающие определенными общекультурными компетенциями.

В формировании личности будущих специалистов большую роль играет воспитательная работа в студенческой среде, в том числе патриотическое воспитание. Изменения в отечественном образовании привели к тому, что в вузах почти исчезла работа по патриотическому воспитанию, что привело к необходимости коренного пересмотра стратегии воспитательной работы в настоящее время.

В статье представлен опыт работы кафедры иностранных языков Ижевской государственной сельскохозяйственной академии по патриотическому воспитанию студентов с использованием таких эффективных форм и методов патриотического воспитания будущих профессионалов, как музейная работа, литературные кружки, лингвистические гостиные, встречи с интересными людьми.

Ключевые слова: развитие личности, деятельностный и компетентностный подходы, воспитательная работа, патриотическое воспитание, формы и методы работы.

Для цитирования: Литвинова В. М., Сарафанова Т. В. Патриотическое воспитание студентов вуза как важная составляющая формирования общекультурной компетенции // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 93–101. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.008.

Original article

Patriotic Education of University Students as an Important Component of General Cultural Competence

Litvinova Vera Mikhailovna

Izhevsk State Agricultural Academy
Izevsk, Russia
vlitvinova43@gmail.com

Sarafanova Tatyana Vyacheslavovna

Izhevsk State Agricultural Academy
Izevsk, Russia
notus58@list.ru

Abstract. Student-centred university education is based on historical-cultural approach and on activity approach to human development and is aimed at preparing highly intellectual specialists who are ready to work in their chosen area of expertise and are well-developed individuals possessing general cultural competencies.

The formation of novice specialists is largely predetermined by effective extracurricular activities, including patriotic education. Due to Russian educational reforms, patriotic education is almost entirely excluded from the educational process. Therefore, it is essential that the strategy of extracurricular work should be reassessed.

The article shares the outcomes obtained by the representatives of the Department of Foreign Languages at Izhevsk State Agricultural Academy during their extracurricular activities aimed at enhancing students' patriotic education through museums, literary circles, speaking clubs, meetings with interesting people.

Key words: personality development, activity and competence approaches, upbringing, patriotic education, forms and methods of work.

For citation: Litvinova V. M., Sarafanova T. V. Patriotic Education of University Students as an Important Component of General Cultural Competence. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 4 (60), pp. 93–101. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.008.

Актуальность исследования определяется повышением значимости воспитательной работы в высших образовательных учреждениях, направленной на развитие у будущих высококвалифицированных специалистов нравственности, истинных жизненных ценностей, активной гражданской позиции, общероссийской идентичности и патриотизма. Не вызывает сомнения, что от воспитательной работы с молодежью в данном направлении зависит развитие страны и ее будущее. В связи с этим в настоящее время патриотическое воспитание в России стало одной из основных задач национальной политики, «...определяющих стратегию инновационного развития России» (Федеральный закон от 05 апреля 2021 года № 85-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”»). Была принята государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», которая провозглашает целью государственной политики в сфере патриотического воспитания «создание условий для обеспечения национальной безопасности и устойчи-

вого развития Российской Федерации, укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию» (государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»).

Прежде всего объектом патриотического воспитания должна стать студенческая молодежь как особый социальный слой общества (Шлыков, 2012; Ярмакев, 2010). В настоящее время, к сожалению, наблюдается изменение поведенческих особенностей молодежи, связанное, по нашему мнению, со слабой общероссийской идентичностью, осознанием себя как граждан страны, в том числе из-за того, что в ходе реформ в образовании была упразднена идеология особой общественной значимости труда (Семенов, 2007). Формировать у студентов духовность, чувства гордости за исторические и современные достижения страны, уважения к культурным традициям и языку разных народов, патриотическую грамотность призвано патриотическое воспитание, которое должно осуществляться на всех уровнях вузовской подготовки, прежде всего в процессе изучения дисциплин гуманитарной направленности в разных видах деятельности: учебной, научно-исследовательской, по саморазвитию и пр. (Павлова, 2015).

Целью исследования являлось формирование патриотизма студентов в процессе изучения иностранного языка с использованием таких эффективных форм внеаудиторной работы, как организация деятельности в музее, научного кружка, встреч в лингвистической гостиной, недели родного языка и др.

В ходе работы использовались следующие **методы**: наблюдение, беседы со студентами, их самооценка и самоанализ, ассоциативный эксперимент, анализ продуктов деятельности и личного опыта ведения воспитательной работы.

Основные результаты исследования. В соответствии со статьей 10 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», содержание деятельности российской образовательной системы определяют государственные образовательные стандарты, государственные образовательные программы (Мартышина, Еремкина, 2020), в соответствии с которыми у студентов должны быть сформированы различные компетенции, в том числе общекультурные. Они помогают глубже понять национальную суть культурных ценностей (Ярмакев, 2010; Сапанжа, 2005; Кузнецова, 2015; Нигматзянова, 2014) и способствуют развитию личности будущих профессионалов.

Общекультурные компетенции определяются как «интегративное качество, выражающееся во владении комплексом социально-гуманитарных и психолого-педагогических методов, теоретико-методологических знаний и умений решать профессиональные и жизненные вопросы и готовности их проявления в действии на основе морально-нравственных качеств» (Демченкова, 2013, с. 13); как диалог с представителями иных культур на основе развития культурного самосознания (Рыбасова, Яхина 2013); как «совокупность знаний, навыков, элементов культурного опыта, позволяющих индивиду свободно ориентироваться в социальном и культурном окружении и оперировать его элементами... знания об особенностях национальной и общечеловеческой культуры, культурологических основах семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роли науки и религии в жизни человека, их влияния на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере» (Киселева, 2020).

Одной из важнейших общекультурных компетенций является способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития России, ее место и роль в современном мире в целях формирования гражданской позиции

и развития патриотизма — важнейшей силы, объединяющей народ; мировоззрения, задающего общий набор понятий, которыми этот народ живет и мыслит. Именно поэтому в настоящее время сохранение его духовной уникальности и воспитание любви к родине важно и определяется с государственных позиций.

Формирование общекультурных компетенций студентов рассматривается как результативно-целевое условие реализации компетентного подхода в высшей школе (Юров, 2020).

В студенческие годы, когда активно складываются ценностные ориентации личности, необходимо планомерно работать с молодежью, формировать у нее понимание значимости культурных ценностей своей Родины и воспитывать гражданские качества в целях духовного обогащения.

Существуют различные способы формирования общекультурных компетенций студентов, среди которых особенно выделяется воспитание патриотизма в развивающей среде вуза.

В основном формирование общекультурных компетенций и патриотическое воспитание осуществляется в учебной деятельности при изучении дисциплин гуманитарного цикла. Однако в настоящее время наблюдается дефицит времени для преподавания этих дисциплин, поэтому возрастает роль внеучебной, воспитательной деятельности кафедр гуманитарного направления.

Мощным потенциалом в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов и формирования у них общекультурных компетенций обладают филологические дисциплины, в частности иностранный язык, цели изучения которого выходят далеко за пределы прагматических, инструментальных.

Представим направления внеаудиторной работы по патриотическому воспитанию студентов, которая проводится кафедрой иностранных языков Ижевской государственной сельскохозяйственной академии (ИжГСХА).

Одним из направлений такой работы является *использование музейной среды* (Огоновская, 2007). Музей как целостная структура дает возможность толерантного восприятия социальных и культурных различий, воспитания уважительного и бережного отношения к историческому наследию и культурным ценностям, а также обеспечивает развитие познавательного уровня, самопознания личности и стремления к расширению кругозора (Демидова, 2015). Патриотическому воспитанию студентов способствует активное сотрудничество преподавателей кафедры с музеем истории Ижевской государственной сельскохозяйственной академии, который студенты посещают с огромным интересом и ресурсы которого формируют у них гордость за учебное заведение и за государство в целом.

Значительной части молодых людей неизвестны или малоизвестны славные героические и трагические страницы отечественной истории, поэтому как писал в № 33 газеты «Аргументы и факты» (2021) М. Н. Губенко, «срочно требуется реанимация исторической памяти» (Губенко, 2021). Например, в преддверии праздника Великой Победы нашего народа во Второй мировой войне на занятиях по иностранному языку студенты впервые узнали о судьбе и подвиге героини обороны Севастополя снайпере Людмиле Павличенко, которая после ранения в ходе своего визита в США побывала на приеме у президента Франклина Делано Рузвельта, где познакомилась с первой леди Элеонорой Рузвельт. Она очаровала супругу американского президента как личность и удивила прекрасным знанием английского языка. Внимание студентов было привлечено не только к историческому факту подвига советских людей, но и к тому, что иностранный язык может играть важную политическую роль.

Кроме того, используется такая форма работы, как организация *встреч в «Лингвистической гостиной»*, подготовка которых требует немалых усилий и времени как со стороны преподавателей, так и студентов. В их работе принимают участие студенты дополнительного образования, обучающиеся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», а также все желающие. Например, одна из таких встреч была посвящена творчеству английского поэта Роберта Бернса (1759–1796). Студентам были предложены три эпиграммы поэта: “The book worms”, “The Parson’s looks”, “Pinned to a lady’s coach” в оригинале и переводе С. Я. Маршака; рассмотрены особенности перевода и выявлены прямые соответствия и слова, не являющиеся эквивалентами английских слов, но точно передающие идею оригинала. Студенты, сравнивая оригинал и перевод, выразили восхищение богатыми возможностями родного русского языка, что можно расценивать как одно из проявлений патриотизма.

Патриотическое воспитание студентов осуществляется и в рамках работы *студенческого литературного кружка*, члены которого активно участвуют в поэтических конкурсах патриотического содержания, знакомятся с поэтическими произведениями зарубежных поэтов, с гражданской лирикой поэтов России и Удмуртии, читают стихи собственного сочинения, развивая не только свой общий творческий потенциал и литературные способности, но и воспитывая любовь к России, народам Российской Федерации и своей малой родине. Например, члены кружка участвовали в VIII Республиканском конкурсе творческих работ «Будись писательлен жоксьераз» / «Кабинет начинающего писателя», получили сертификаты в номинации «Поэзия», а студенты, которые пишут стихи на удмуртском языке, выступали с собственными стихами и давали интервью в прямом эфире ГТРК «Удмуртия “Радио России”».

В рамках *творческой мастерской* студенты познакомились с произведениями великих английских художников Томаса Гейнсборо (1727–1788 гг.) и Джона Констебля (1776–1837), сравнивали их с творчеством русского пейзажиста Ивана Шишкина, история семьи которого была тесным образом связана с городом Сарапул. Это вызвало у них удивление, восторг и гордость за свою родину. Творчество мастеров никого не оставило равнодушным: их работы поражали достоверностью, реалистичностью, искренней любовью к природе своей родины, а не только обогащали лексику по теме «Природа», «Искусство».

Свой вклад в патриотическое воспитание студентов внесла *Международная неделя русского языка*. Отмечая день родного языка, каждый его носитель понимал, что язык родной национальности порождает чувство единства с русским миром.

В рамках мероприятия было проведено лингвокультурологическое исследование, посвященное родному языку. Студентам 1–2 курсов всех факультетов академии, которые являлись носителями 7 национальных языков (русский, удмуртский, татарский, украинский, башкирский, грузинский и таджикский), предлагалось подобрать десять ассоциаций к словосочетанию «родной язык» (по возможности в форме имен существительных).

Было получено 272 варианта ответов.

Наиболее частотными реакциями на стимул «родной язык» были следующие: Родина (71 %), родной дом (67 %), литература (65 %), семья (66 %), блюда национальной кухни (39 %), Россия (38,5 %), школа (32 %), национальная культура (30 %), красота (29 %), друзья (28 %).

Ответы респондентов позволили определить следующие тематические группы: друзья, общение, образование, патриотизм, литература/чтение, родители/семья/родственники, национальная культура/традиции, Родина / родная страна / дом.

В группе «*друзья*» были отмечены следующие ассоциации: друзья, поделки, рыбалка, общество, лагерь, футбол, веселье; в группе «*общение*», которое невозможно без мысли, речи, понимания, взаимодействия, — ассоциации речь, мысль, понимание, взаимодействие, богатая лексика, радио; в группе «*образование*» — ассоциации школа, правила, алфавит, правописание, знание, уроки, словарь, грамматика, образование, библиотека, карта, глобус, помогающие глубже понять и изучить свой родной язык и открывающие посредством него огромный окружающий мир.

В группе «*патриотизм*» были ассоциации государство, президент, гордость, Кремль, Путин, Калашников, сила, единство, герб, флаг, гимн, патриот, достоинство, власть, отражающие через родной язык связь человека с обществом и важнейшим социальным институтом — государственностью.

Ассоциативная группа «*литература, чтение*» была представлена следующими ассоциациями: литература, поэзия, Пушкин, книги, сказки, язык, Ашальчи Оки (удмуртская поэтесса), Кирилл и Мефодий, которые отражали связь родного языка с печатным словом, великими мастерами родного языка, чьи произведения сопровождают нас с раннего детства (и А. С. Пушкин, близкий многим народам, проживающим на территории России, и Ашальчи Оки, который известен своими стихами носителям удмуртского языка).

В ассоциативной группе «*родители, семья, родственники*» встречались такие реакции, как мама, папа, семья, родители, бабушка, дед, добро, теплота, спокойствие, детство, предки, отражая тесную связь с близкими людьми через родной язык, который мы слышим и к таинству которого прикасаемся, находясь еще в утробе матери.

В группе «*национальная культура, традиции*» были представлены следующие ассоциации: этнос, национальность, икона, мечеть, душа, водка, мороз, фольклор, блины, перепечи, пельмени, италмас, рябина, самовар, на авось (данное слово не является именем существительным, но значительно обогащает смысловой состав данной группы), береза, медведь, природа, менталитет, музыка, песня, матрешка, юмор, кумыс, масленица. Были названы важнейшие символы, связывавшие респондентов с родным краем, например цветущее в начале июня растение италмас (купавница) у носителей удмуртского языка и рябина, которая изображена на гербе республики, береза у носителей русского языка, а также фольклор, музыка и песни, поскольку все участвовавшие в эксперименте языки имеют богатые песенные и фольклорные традиции; национальные блюда и напитки, например кумыс у носителей тюркских языков.

Самой распространенной оказалась группа ассоциаций «*Родина, родная страна, дом*», в которой были представлены следующие ассоциативные реакции: Родина, Россия, Удмуртия, Отечество, дом, Ижевск, Москва, деревня, поле, лес, река, край, уют, безопасность, то есть такие основополагающие понятия, как «Родина», «Отечество», а также названия мест, где они проживали. Среди респондентов много выходцев из сельских районов, поэтому частыми были ассоциации, связанные с природой: деревня, луг, поле, лес, река и т. п.

Студентам было предложено написать эссе на тему «Родной язык», в которых они отметили, что «родной язык — это живой, великий, могучий, любимый, ценный, сложный, уникальный организм; «это то, с чего начинается познание». Язык «является предметом гордости», а студенты «гордятся, что являются носителями русского языка и русской культуры». Анализ результатов их творческой деятельности показал осознание ими уникальности родного языка, его роли, по-

сколькx тот связывает нас родственными узами с людьми, определяет принадлежность к той или иной национальной культуре, осуществляет преемственность поколений, а также понимание важности изучения его и родной культуры.

Русский язык как государственный и как культурно-историческое явление, не ущемляя национальные языки, объединяет все народы России и становится родным для большей части населения, способствуя единству социума, гармоничному развитию членов общества, а также процветанию нашего государства. В то же время студенты нерусских национальностей выразили обеспокоенность по поводу возможности исчезновения языка своего этноса, если не прилагать усилия по его сохранению.

Можно с большой долей уверенности утверждать, что представленная в статье работа по патриотическому воспитанию студентов способствует формированию у них активной гражданской и патриотической позиции, чувства причастности к процессам, происходящим в стране, истории и культуре России.

Выводы. Таким образом, формирование у студентов общекультурных компетенций, в том числе патриотизма, который проявляется в интересе и уважении к истории государства, его языку, культуре народов и национальностей, является основополагающей компонентой при работе со студентами вуза.

Огромным потенциалом в процессе воспитания патриотизма у молодого поколения обладают учебные дисциплины гуманитарной направленности, в частности иностранный язык.

Список источников

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». — URL : <http://bda-expert.ru/doc/2015-12-30-gosprogramma-patriotizm-rf-2016-2020.zip> (дата обращения: 01.06.2021).
2. Демченкова С. А. Формирование общекультурных компетенций бакалавров технического вуза : автореф. ... канд. пед. наук. — М., 2013. — 23 с.
3. Демидова Е. М. Роль музея как образовательного учреждения в формировании социокультурных компетенций у студентов // Педагогика: традиции и инновации : материалы VI Междунар. науч. конф. — 2015. — С. 39–41. — URL : <https://moluch.ru/conf/red/archive/147/7209/> (дата обращения: 01.06.2021).
4. Киселева Е. А. О роли патриотического воспитания в формировании общекультурных компетенций у обучающихся // Наука через призму времени. — 2020. — № 6 (39). — С. 58–620.
5. Кузнецова Е. М. Формирование общекультурных компетенций у студентов во внеучебной деятельности // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сб. ст. по материалам XXVIII Междунар. студенч. науч.-практ. конф. — Новосибирск, 2015. — № 1 (28). — URL : [http://sibac.info/archive/guman/1\(28\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/1(28).pdf) (дата обращения: 01.06.2021).
6. Мартишина Н. В., Еремкина О. В. Традиционные и новые технологии обучения : учеб.-метод. пособие. — М. : Русайнс, 2020. — 150 с.
7. Нигматзянова Г. Х. Структура и содержание общекультурных компетенций студента // Гуманитарные научные исследования. — 2014. — № 2. — URL : <http://human.snauka.ru/2014/02/5851> (дата обращения: 03.06.2021).
8. Огоновская А. С. Актуализация личности учащихся средствами музейной педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2007. — 22 с.
9. Павлова О. А. Общекультурная компетентность как основа формирования патриотического сознания студентов-бакалавров // Карельский научный журнал. — 2015. — № 3. — С. 22–25. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/obschekulturnaya-kompetentnost-kak-osnova-formirovaniya-patrioticheskogo-soznaniya-studentov-bakalavrov/viewer> (дата обращения 01.08.2021).

10. Рыбасова Ю. Ю., Яхина З. Ш. Формирование общекультурных компетенций у бакалавров в процессе проведения мастер-класса // Казанский педагогический журнал. — 2013. — № 5. — С. 96–101.
11. Сапанжа О. С. Стратегии коммуникационных процессов современного музея : автореф. дис. ... канд. культурологии. — СПб., 2005. — 22 с.
12. Семенов В. Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. — 2007. — № 4. — С. 37–43.
13. ФГОС высшего образования по направлениям подготовки бакалавриата. — URL : <http://fgos.ru> (дата обращения: 31.08.2021).
14. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : федер. закон от 05 апреля 2021 г. № 85-ФЗ. — URL : <http://ouzs.ru/news...federalnomu-zakonu...05-04-2021...85-fz/> (дата обращения: 01.07 2021).
15. Шлыков А. В. Патриотизм и патриотическое воспитание в вузе // Молодой ученый. — 2012. — № 8 (43). — С. 386–388. — URL : <https://moluch.ru/archive/43/5195/> (дата обращения: 18.06.2021).
16. Юров И. А. Формирование гражданских и патриотических ценностных ориентаций у молодежи : моногр. — М. : Русайнс, 2020 — 132 с. — URL : <https://www.book.ru/book/939529> (дата обращения: 25.07.2021).
17. Ярмакеев Б. И. Развитие общей культуры учащихся с позиций компетентностного подхода // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2010. — № 4 (22). — URL : <http://philology-and-culture.kpfu.ru/?q=system/files/C%20344-347.pdf>. (дата обращения: 03.06.2021).

References

1. *Gosudarstvennaja programma "Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016–2020 gody"* [The "Patriotic Education of Russian Citizens in 2016-2020" State Program]. URL : <http://bda-expert.ru/doc/2015-12-30-gosprogramma-patriotizm-rf-2016-2020.zip> (accessed: 01.06.2021). (In Russian).
2. Demchenkova S. A. *Formirovanie obshhekul'turnyh kompetencij bakalavrov tehničeskogo vuza* [The Formation of General Cultural Competencies in Bachelor Students of a Technical University]. Moscow, 2013, 23 p. (In Russian).
3. Demidova E. M. The Role of a Museum as an Educational Institution in the Formation of Sociocultural Competencies in Students]. *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Pedagogy: Traditions and Innovation: Proceedings of the 6th International Research Conference]. 2015, pp. 39–41, URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7209/> (accessed: 01.06.2021). (In Russian).
4. Kiseleva E. A. About the Role of Patriotic Education in the Formation of General Cultural Competencies in Students. *Nauka cherez prizmu vremeni* [Research through the Prism of Time] 2020, no. 6 (39), pp. 58–620. (In Russian).
5. Kuznecova E. M. The Formation of General Cultural Competencies in Students during Extracurricular Activities. *Nauchnoe soobshhestvo studentov XXI stoletija. Gumanitarnye nauki : sbornik statej po materialam XXVIII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-praktičeskoj konferencii* [Students of the 21st Century. Humanitarian Sciences. Proceedings of the 28th International Student Research Conference]. Novosibirsk, 2015, no. 1 (28), URL : [http://sibac.info/archive/guman/1\(28\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/1(28).pdf) (accessed: 01.06.2021). (In Russian).
6. Martishina N. V., Eremkina O. V. *Tradicionnye i novye tehnologii obuchenija* [Traditional and Innovative Educational Technologies]. Moscow, Ruscience Publ., 2020, 150 p. (In Russian).
7. Nigmatzjanova G. H. The Structure and Content of General Cultural Competencies in Students. *Gumanitarnye nauchnye issledovanija* [Humanitarian Research]. 2014, no. 2, URL : <http://human.snauka.ru/2014/02/5851> (accessed: 03.06.2021). (In Russian).
8. Ogonovskaja A. S. *Aktualizacija lichnosti uchaschihsja sredstvami muzejnoj pedagogiki* [Enhancing Students' Development by Means of Museum Pedagogy]. Yekaterinburg, 2007, 22 p. (In Russian).

9. Pavlova O. A. Obshekul'turnaja kompetentnost' kak osnova formirovaniya patrioticheskogo soznaniya studentov-bakalavrov. *Karelskiy nauchnyy journal*. 2015, no 3, Pp. 22–25. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/obshekulturnaya-kompetentnost-kak-osnova-formirovaniya-patrioticheskogo-soznaniya-studentov-bakalavrov/viewer> (accessed 01.08.2021). (In Russian).
10. Rybasova Ju. Ju., Jahina Z. Sh. The Formation of General Cultural COmppetencies in Bachelor Students during Master Classes. *Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. 2013, no. 5, pp. 96–101. (In Russian).
11. Sapanzha O. S. *Strategii kommunikacionnyh processov sovremennogo muzeja* [Communication Strategies in Modern Museums]. St. Petersburg, 2005, 22 p. (In Russian).
12. Semenov V. E. Values of Modern Young People. *Sociologicheskie issledovaniya* [Sociological Research]. 2007, no. 4, pp. 37–43. (In Russian).
13. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravlenijam podgotovki bakalavriata* [Federal State Educational Standard of Higher Education (Bachelor Studies)]. URL : <http://fgos.ru> (accessed: 31.08.2021). (In Russian).
14. O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» : *Federalnij zakon ot 05 aprelja 2021 goda no. 85-FZ* [ON Introducing Changes into the Federal Law “On Education in the Russian Federation”. Federal Law of April 5 2021 no. 85-FZ]. URL : <http://ouzs.ru/news...federalnomu-zakonu...05-04-2021...85-fz/> (accessed: 01.07.2021). (In Russian).
15. Shlykov A. V. Patriotism and Patriotic Education in Universities. *Molodoj uchenyj* [Young Scholars]. 2012, no. 8 (43), pp. 386–388, URL : <https://moluch.ru/archive/43/5195/> (accessed: 18.06.2021). (In Russian).
16. Jurov I. A. *Formirovanie grazhdanskih i patrioticheskikh cennostnyh orientacij u molodezhi* [Development of Civil and Patriotic Valus in Young People]. Moscow, Ruscience Publ., 2020, 132 p, URL : <https://www.book.ru/book/939529> (accessed: 25.07.2021). (In Russian).
17. Jarmakeev B. I. Using Competence Approach to Develop General Culture in Students. *Vestnik Tatarskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tatar State Humanitarian and Pedagogical University]. 2010, no. 4 (22), URL : <http://philology-and-culture.kpfu.ru/?q=system/files/C%20344-347.pdf>. (accessed: 03.06.2021). (In Russian).

Информация об авторах

Литвинова Вера Михайловна — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Ижевской государственной сельскохозяйственной академии.

Сарафанова Татьяна Вячеславовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Ижевской государственной сельскохозяйственной академии.

Information about the authors

Litvinova Vera Mikhaylovna — Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of Foreign Languages at Izhevsk State Agricultural Academy

Sarafanova Tatyana Vyacheslavovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Foreign Languages at Izhevsk State Agricultural Academy.

Статья поступила в редакцию 24.06.2021; одобрена после рецензирования 15.09.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 24.06.2021; approved after reviewing 15.09.2021; accepted for publication 22.10.2021.

Научная статья

УДК 37.035:371.14

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.009

Формирование готовности учителя к патриотическому воспитанию в системе дополнительного профессионального образования

Петренко Антонина Анатольевна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

petr-antonina1@yandex.ru

Гавриленко Людмила Николаевна

Рязанский институт развития образования

Рязань, Россия

luda.gawrilenko@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования готовности учителя к патриотическому воспитанию, обращается внимание на существующие противоречия исследуемой проблемы в теории и практике дополнительного профессионального образования, обосновывается высокая востребованность поиска педагогических условий формирования профессиональной готовности педагогических кадров к воспитательной деятельности с учетом современных требований и на основе ценностей отечественной педагогической культуры.

Представлены научные подходы к данной проблеме (К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, В. А. Сластёнин и др.); раскрыты авторское содержательное наполнение понятия «педагогическая модель формирования готовности учителя к патриотическому воспитанию» как совокупность принципов, целей, содержания и технологии, педагогических условий и результата; структурные компоненты модели и практика повышения квалификации педагогов в исследуемом аспекте.

Описаны результаты исследования, проведенного на базе ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования» с целью изучения педагогической модели формирования готовности учителей к патриотическому воспитанию и выявления уровня их готовности к данному процессу при помощи методов теоретического анализа и обобщения научно-педагогической литературы, анкетирования, беседы, эксперимента по апробации авторской педагогической модели.

Доказана гипотеза об эффективности подготовки учителей к патриотическому воспитанию в системе профессионального дополнительного образования в соответствии с разработанной педагогической моделью и выявленными педагогическими условиями.

Предложены перспективные направления развития системы дополнительного профессионального образования путем включения в содержание программ повышения квалификации педагогических работников инновационных модулей, практико-ориентированных заданий в аксиологическом, культурологическом контексте и концептуально-модельного проектирования их деятельности по созданию эффективной системы воспитательной работы в школе.

Обновление содержания образования по повышению квалификации педагогических кадров в контексте их практико-ориентированной деятельности по формированию готовности педагогов к патриотическому воспитанию; разработка технологий проектирования содержания программ курсов, педагогических условий составляют новизну данного исследования, а возможность использования модели для повышения готовности учителей к патриотическому воспитанию в учреждениях дополнительного профессионального образования различных регионов — его практическую значимость.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, принципы, технология, модель формирования готовности учителей к патриотическому воспитанию, инновации, программа курсов повышения квалификации, аксиологический подход, культурологический подход.

Для цитирования: Петренко А. А., Гавриленко Л. Н. Формирование готовности учителя к патриотическому воспитанию в системе дополнительного профессионального образования // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 102–112. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.009.

Original article

The Formation of Teachers' Readiness to Enhance Patriotic Feelings in their Students during Supplementary Vocational Training

Petrenko Antonina Anatolyevna

Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
petr-antonina1@yandex.ru

Gavrilenko Lyudmila Nikolayevna

Ryazan Institute for Education Development
Ryazan, Russia
luda.gavrilenko@yandex.ru

Abstract. The article treats a relevant issue of developing teachers' readiness to promote patriotic feelings in learners. The article underlines that there are some discrepancies in the theory and application of supplementary vocational education. It underlies the importance of creating conditions favorable for the development of teachers' professional readiness to perform their duties in full accordance with modern requirements and in accordance with Russian pedagogical values.

The article analyzes various approaches to the issue (K. D. Ushinsky, N. I. Pirogov, V. A. Slastenin, etc.). The article focuses on the authors' interpretation of the notion of teachers' readiness to ensure proper patriotic upbringing as a complex of principles, aims, content and technology, pedagogical conditions, results, continuous education.

The article describes the results of a research conducted at Ryazan Institute for Education Development aimed at the investigation of teachers' readiness to ensure proper patriotic upbringing by means of theoretical analysis, generalization, polling, interviewing, and experimental approbation.

The article proves the efficiency of developing teacher's readiness to ensure patriotic upbringing in the system of supplementary vocational education in full accordance with the developed pedagogical model and in specific pedagogical conditions.

The article focuses on the prospects of supplementary vocational education development through innovative and practice-oriented tasks, with due consideration for axiological and culturological principles, within the framework of projects aimed at enhancing the effectiveness of upbringing and moral education in school environments.

The theoretical novelty of the research consists in an attempt to update the content of advanced training and retraining programs and in an attempt to promote teachers' readiness to ensure patriotic upbringing. The practical significance of the research consists in an attempt to develop favorable conditions and effective strategies for patriotic upbringing in supplementary vocational education institutions in different regions.

Key words patriotism, patriotic upbringing, principles, technology, teachers' readiness to ensure patriotic upbringing, innovations, advanced training and retraining programs, culturological approach.

For citation: Petrenko A. A., Gavrilenko L. N. The Formation of Teachers' Readiness to Enhance Patriotic Feelings in their Students during Supplementary Vocational Training. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 4 (60), pp. 102–112. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.009.

Актуальность проблемы. Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения выступает одной из значимых для современного российского общества. В истории отечественной педагогики ведущие ученые всегда призывали к воспитанию личности на основе глубокой любви к своему Отечеству, его культуре. Внешние и внутренние вызовы общества приводят к неопределенности процесса формирования патриотических ориентиров воспитания, уходу от проблемы формирования ценностей патриота Отечества у обучающихся. Все это характеризуется формализмом и большей девальвацией патриотического воспитания в школе.

В трудах отечественных педагогов, философов (К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, А. И. Ильин и др.) патриотизм рассматривается как высшая ценность, сплоченность в духе любви к Родине, где воспитание осуществляется в контексте традиций и культуры своего народа. В современных педагогических и психологических исследованиях (Е. В. Бондаревская, А. М. Кондаков, В. А. Сластёнин, Л. В. Строганова и др.) рассматриваются различные аспекты готовности учителей к патриотическому воспитанию обучающихся. В. А. Сластёнин определяет профессиональную готовность как совокупность профессионально обусловленных требований к учителю и выделяет три основных комплекса: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии; специальные знания, умения и навыки по предмету. Ведущее место в профессиональной подготовке учителя В. А. Сластёнин выделяет для высокой гражданской ответственности, социальной активности и духовной культуре (Сластёнин, Исаев, Шиянов, 2002, с. 377). Анализ классических и современных педагогических источников по исследуемой проблеме позволяет конкретизировать понятие «патриотизм». Это любовь к Родине, которая выражается в служении Отечеству, в признании своей гражданской идентичности, приверженности духовно-нравственным ценностям отечественной культуры, готовности служения своему профессиональному долгу, ориентируясь на менталитет своего народа. Патриотизм — социальный и духовно-нравственный принцип, выражающий чувство любви к Родине, готовность подчинить свои личные интересы интересам Родины (служение Отечеству).

Патриотическое воспитание рассматривается сегодня как социальная потребность общества, где основным институтом патриотического воспитания является система образования. Государство инициирует процесс целенаправленной и системной деятельности по воспитательной работе. Об этом свидетельствует внедрение программ воспитания во всех школах России с сентября 2021 года. Однако анализ теории и практики реализации патриотического воспитания в школах выявляет ряд противоречий: между значительным нравственным потенциалом патриотического воспитания в истории российской педагогики и недостаточной конкретностью ценностно-смысловых ориентиров соответствующего его использования в существующей сегодня педагогической практике; между потребностью развития чувства патриотизма и готовности служения Отечеству у обучающихся и недостаточной готовностью учителей к целенаправленному использованию предметного и воспитательного ресурса в данном направлении; между потребностью подготовки учителей к патриотическому воспитанию и недостаточной разработанностью научных основ этого процесса в системе дополнительного профессионального образования. Данные противоречия определили **проблему** поиска педагогических условий формирования готовности учителей к патриотическому воспитанию в системе дополнительного профессионального образования. Решение данной проблемы и составило **цель** исследования: выявление педагогических условий и разработка модели исследуемого процесса.

Были использованы теоретические (анализ педагогического опыта работы учителей образовательных организаций г. Рязани, Рязанского региона и других регионов России по патриотическому воспитанию; анализ исследований процесса моделирования педагогической деятельности в регионе и муниципалитетах, моделирование, проектирование) и практические (наблюдение за опытом деятельности учителей по моделированию образовательного и воспитательного процессов в исследуемом аспекте, анализ продуктов их деятельности: программ учебных дисциплин; результатов деятельности педагогов и обучающихся; опрос и тестирование с целью изучения особенностей разработки и апробации педагогических моделей патриотического воспитания в школах, муниципалитетах и регионе; эксперимент, t-критерия Стьюдента) методы исследования.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что формирование готовности учителя к патриотическому воспитанию в системе дополнительного профессионального образования будет успешным при создании педагогических моделей научно-методического сопровождения исследуемого процесса и уточнении методологических подходов и педагогических условий.

Основные результаты. Анализ научно-педагогических источников по проблеме формирования готовности учителя к патриотическому воспитанию показал недостаточность научно-методической разработанности педагогических моделей данного процесса в системе дополнительного профессионального образования. «Создание системы непрерывного образования потребует в перспективе коренной перестройки всего содержания образования, пересмотра организационных основ образования во многих аспектах деятельности образовательных организаций (учреждений): содержательном, организационном, кадровом и т.д.» (Новикова, 2016, с. 36). Успешное приложение к данной ситуации новых средств и методов — «инновация, моделирование, как инновационный способ управления в сфере образования, который способствует развитию системы образования» (Mohr, Lawrence, 1969, p. 120). «С инновациями в образовании связаны также следующие проблемы: недостаточность технологий подготовки педагогов и админи-

страторов к инновационной деятельности и ее проектированию; зависимость распространения новшеств от особенностей данной среды; сложности восприятия новшеств педагогами и учащимися; психологические барьеры перед нововведениями; необходимость согласования с требованиями вузов к подготовке абитуриентов и др.» (Хуторской, 2021, с. 5).

В основе методологии решения поставленной задачи — поиска педагогических условий формирования готовности учителя к патриотическому воспитанию — была разработана авторская модель исследуемого процесса. Взаимосвязь когнитивно-профессионального, мотивационно-личностного, аксиологического и проектно-деятельностного компонентов готовности учителя была положена в основу данной модели.

«Модели являются способом организации практических действий, способом представления как бы образцово правильных действий и их результатов, то есть являются рабочим представлением, образом будущей системы. Таким образом, модели носят нормативный характер для дальнейшей деятельности, играют роль стандарта, образца, под который “подгоняется” в дальнейшем как сама деятельность, так и ее результат» (Новиков, 2004, с. 46).

Разработанная педагогическая модель научно-методического сопровождения процесса формирования готовности учителя к патриотическому воспитанию представляет собой совокупность следующих компонентов: принципов, цели, содержания педагогической деятельности по формированию патриотических ценностей у обучающихся, технологии и педагогических условий, результата. «Модель — условный образ (схема, рисунок, описание какого-либо объекта, процесса или явления, используемых в качестве «заместителя» образа). Предусматривается обеспечение системной связи компонентов модели и их циклической завершенности» (Петренко, 2017, с. 40).

Модель разработана на следующих принципах: системности, обеспечивающем связь компонентов; характеризующих сформированность готовности учителей к патриотическому воспитанию, а также взаимовлияние внешних и внутренних процессов (М. К. Горшков подчеркивает переходный характер процессов, происходящих в российском обществе: экономические, политические, социальные реформы, связанные с демократизацией, движением в сторону рынка, что не могло не повлиять на социальный институт образования в целом) (Горшков, Ключарев, 2021, с. 80); непрерывности, отражающей последовательность формирования необходимых качеств педагога на всех этапах системы непрерывного профессионально-педагогического образования и образования в течении всей жизни («В широком смысле данное понятие охватывает всю систему образования — от самого рождения и до его смерти. Сюда входит как базовое образование (то есть образование, связанное с учреждениями среднего общего, среднего профессионального и высшего образования), так и различные формы дополнительной подготовки (повышение квалификации, переподготовка, общеразвивающие виды обучения)» (Ключарев, Диденко, Латов, Латова, 2019, с. 17)); творческом, ориентированном на эффективные нестандартные способы организации воспитательной и образовательной деятельности в школе; культуросообразности, учитывающем специфику культуры, самобытность и особенность этноса той среды, в которой находится образовательная организация (культура страны, региона, муниципалитета); целостности, обеспечивающего единство и взаимосвязь всех компонентов педагогического процесса; ценностно-ориентированного подхода (аксиологическом) как основе формирования мировоззренческих представлений и убеждений в аспекте

духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания обучающихся («гуманитарные (человеко-ориентированные, антропные) науки должны строиться, в первую очередь, на аксиологических (ценностных) основаниях» (Слободчиков, 2016, с. 9)) и др.

Целью модели является формирование готовности учителей к патриотическому воспитанию обучающихся в системе дополнительного профессионального образования.

Содержание педагогической деятельности составляет научно-методическое сопровождение формирования и развития когнитивно-профессионального, мотивационно-личностного, аксиологического и проектно-деятельностного компонентов готовности учителя к патриотическому воспитанию.

Технология функционирования педагогической модели по формированию готовности учителей к патриотическому воспитанию учащихся представлена в программном модуле курсов повышения квалификации педагогов, реализуемом в Рязанском институте развития образования. Одной из наиболее актуальных задач данного модуля является сохранение и развитие духовно-нравственных ценностей отечественной культуры. Деятельностный раздел представляет совокупность различных видов деятельности с использованием разнообразных форм, методов и средств обучения.

Все слушатели курсов проходят стартовую диагностику, затем выполняют задания программного модуля.

В первом задании курса анализируется нормативно-правовая база организации образовательного процесса в школе, ориентированной на воспитание у обучающихся гражданской идентичности и патриотизма. После выполнения первого задания слушатели курсов приступают к практикуму по разработке педагогических целей, содержательного и других компонентов урока по темам, которые предусматривают рассмотрение вопросов по формированию патриотизма.

Следующая тема — «Духовно-нравственные ценности России как основа воспитания у обучающихся чувства патриотизма и готовности служению Отечеству». В качестве задания учителям предлагается разработать фрагмент рабочей программы с учетом требований по формированию гражданской идентичности и патриотизма, используя предметное содержание конкретной школьной дисциплины. При выполнении задания учителя выделяют темы, содержание которых будет способствовать формированию гражданской идентичности и патриотизма с учетом особенностей своего региона. Вместе с этим у педагогов развивается способность выявлять ценностный аспект в содержании образования по предмету, формируется необходимое умение обеспечивать его понимание и переживание обучающимися.

Следующий этап работы слушателей — разработка конспекта урока с включением краеведческого материала. Как правило, идет поиск информации об исторических событиях, героических поступках земляков, выявляется вклад деятелей науки и искусства в развитие своей «малой Родины», достижения в спорте и т. д. По итогам изучения модуля слушателями проектируется образовательный процесс по формированию патриотизма и гражданской идентичности у школьников средствами предмета, проводится защита проектов. Результат презентации данных проектов, как правило, фиксирует значительный рост педагогической компетентности в исследуемом аспекте, что позволяет учителям системы дополнительного профессионального образования обобщать лучшие практики и разрабатывать методические рекомендации для коллег своего региона.

Кроме того, создание благоприятных педагогических условий для исследуемого процесса позволит существенно повысить уровень готовности учителей к патриотическому воспитанию. Педагогическими условиями формирования готовности учителей к патриотическому воспитанию являются:

– обновление содержания программ повышения квалификации по подготовке учителей к патриотическому воспитанию учащихся на основе смыслообразующих и мировоззренческих ценностей отечественной культуры;

– усиление проектно-деятельного и мотивационно-ценностной направленности образовательного процесса по формированию готовности учителя к патриотическому воспитанию учащихся;

– создание условий по самообразованию и саморазвитию учителя по использованию гражданско-патриотических ориентиров (ценности, потенциал, возможности, направленность) учебного предмета как фактор формирования его готовности.

Специфика региональной модели формирования готовности учителя к патриотическому воспитанию, предлагаемой Рязанским институтом развития образования, заключается и в системности, взаимосвязанности ее компонентов.

Ценность педагогической модели научно-методического сопровождения учителя по формированию его готовности к патриотическому воспитанию в Рязанском регионе состоит в том, что прозрачность и воспроизводимость предлагаемых подходов и технологии организации воспитательного процесса вполне применимы в различных образовательных организациях профессионального дополнительного образования и системе методической деятельности в регионе, муниципалитете, школе.

В эксперименте по апробации педагогической модели научно-методического сопровождения учителя по формированию его готовности к патриотическому воспитанию приняли участие 170 педагогов пяти субъектов Российской Федерации (из них 50 — из Рязанской области): Волгоградская, Ростовская, Рязанская области, республика Северная Осетия — Алания, Краснодарский край.

Анализ результатов педагогического эксперимента. В результате апробации данной модели подготовки учителей к патриотическому воспитанию на базе Рязанского института развития образования были выявлены этапы экспериментальной работы.

На подготовительном этапе была проведена диагностика исходного уровня готовности учителей к патриотическому воспитанию учащихся. Для выявления уровня готовности учителей географии к воспитанию патриотизма в процессе обучения географии в школе была разработана анкета, которая включала вопросы, характеризующие уровни исследуемой готовности. В ходе анкетирования учителям предлагалось провести самооценку готовности, определить степень затруднений по определенным критериям, указать не менее пяти формируемых базовых ценностей и провести их ранжирование по степени значимости и востребованности в воспитательном процессе. Педагоги, принимавшие участие в исследовании, на данном этапе показывали низкий и средний уровень владения нормативно-правовыми материалами, испытывали трудности в отборе предметного содержания, направленного на формирование гражданской идентичности и патриотизма. Следует отметить, что патриотическое воспитание средствами учебного предмета недостаточно используется в реальной педагогической практике учителями; игнорировались и вопросы регионального содержания. В то же время содержание учебных предметов располагает большими возможностями воспитания у обучающихся любви к родному краю, стремления изучать его проблемы и проектировать разрешение данных проблем.

В ходе проведения формирующего этапа эксперимента проведена апробация педагогических условий формирования готовности учителей к патриотическому воспитанию учащихся. На заключительном этапе проведен итоговый эксперимент и анализ полученных результатов.

Результаты итоговой диагностики контрольного этапа эксперимента продемонстрировали значительную разницу в показателях сформированности готовности к патриотическому воспитанию педагогов контрольной и экспериментальной групп. Наибольшие различия в результатах наблюдались по проектно-деятельностному и профессионально-когнитивному компоненту готовности учителей к патриотическому воспитанию (5,1), мотивационно-личностному (5,2) и ценностному (3,5) компонентам по рассчитанному значению t-критерия Стьюдента. Позитивные результаты наблюдались по каждому показателю всех трех исследуемых компонентов готовности учителя к патриотическому воспитанию. Так, после выявления уровня понимания педагогами ведущего документа, определяющего ориентиры воспитания (Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России) и выступающего методологической основой федерального государственного стандарта образования, были сделаны выводы.

В контрольной группе понимание данного документа на низком уровне наблюдалось примерно у 30–33 % участников эксперимента, на среднем — у 44–50 % и высоком — у 20–23 %. В экспериментальной группе прослеживались существенная динамика: в начале эксперимента 30 % педагогов оценивали свои знания по данному вопросу как низкие, что сопоставимо с данными результатов, полученных в контрольной группе. Результаты итогового исследования показывают, что после курсовой подготовки количество педагогов с низким уровнем готовности сократилось до 0 %, а в сегменте со средней и высокой готовностью цифры перераспределились. Педагоги, которые констатировали свое понимание данного документа на среднем уровне сократилось с 57 до 47 %, а соотношение педагогов, констатировавших высокий уровень готовности, увеличилось на 40 % (с 13 до 53 %). Это самый высокий прирост. Столь высокие результаты можно объяснить внедрением спрогнозированных педагогических условий исследуемого процесса.

Выводы. Таким образом, педагогическая модель формирования готовности учителей к патриотическому воспитанию, использование возможностей научно-методического потенциала системы дополнительного профессионального образования, учет лучшего опыта муниципальных, региональных и учреждений систем образования в исследуемом направлении не только важны, но и необходимы в педагогической деятельности современного учителя.

Научная новизна данного исследования состоит в разработке и апробации педагогических условий формирования готовности педагогов к патриотическому воспитанию в школе. Теоретическая значимость заключается в разработке методологических основ модели формирования готовности учителя к воспитанию у школьников духовных и нравственных ценностей патриота России, а практическая значимость — в разработке модульной программы системы повышения квалификации педагогических работников, обеспечивающих их подготовку к проектированию индивидуально-личностной ориентации процесса духовно-нравственного самообразования в традициях ценностей отечественной педагогической культуры.

В деятельности учителей-предметников должны использоваться инновационные технологии образования и воспитания обучающихся, предполагающие высокий уровень понимания сущности культурологических и аксиологических ценностей при формировании патриотизма у обучающихся. «Педагогическая иннова-

ция направлена на внедрение в обучающую среду новшеств, улучшающих характеристики как отдельных компонентов, так и образовательной системы в целом» (Миронова, Ольховская, Сапегина, 2019, с. 8).

Создание благоприятных педагогических условий в системе дополнительного профессионального образования, разработка актуальных программ, включающих методологию и технологию воспитания истинных патриотических ценностей посредством обновления содержания образования позволит создать оптимальную систему развития ценностных установок у обучающихся, решить задачу переноса «центра тяжести» с количества воспитательных мероприятий на качественное осознание и понимание сущности воспитательного процесса и создание системы педагогической деятельности по целенаправленному формированию патриотизма у обучающихся, что, несомненно, повысит и уровень готовности педагогов к патриотическому воспитанию, и уровень ценностного «принятия» патриотических идей среди молодежи.

Современная парадигма повышения квалификации как непрерывного процесса ориентирует на такое образование, результат которого должен побуждать слушателей курсов повышения квалификации к переосмыслению системы ценностей. Организованный образовательный процесс предполагает сотрудничество преподавателя и слушателя, которое осуществляется в режиме реального времени и в условиях использования современных дистанционных форм обучения.

Перспективы дальнейших исследований проблемы развития системы подготовки учителей в учреждениях дополнительного профессионального образования по формированию их готовности к патриотическому воспитанию связаны с обновлением содержания курсового обучения по повышению их квалификации в аксиологическом, культурологическом контексте, концептуально-модельным проектированием их деятельности по созданию эффективной системы воспитательной работы в школе, районе, городе; созданием информационных баз данных, раскрывающих сущность, методику и технологию организации воспитательной деятельности, обобщающих лучший педагогический опыт в исследуемом направлении; разработкой и распространением практико-ориентированных методических рекомендаций, пособий, отвечающих инновационным требованиям в усилении работы по выстраиванию целостной системы воспитательной деятельности в школе и потребностям учителей-предметников, классных руководителей, а также тех, кто организует воспитательную работу (организаторы, советники и др.).

Список источников

1. Горшков М. К., Ключарев Г. А. Непрерывное образование в современном контексте : моногр. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2021. — 200 с.
2. Ключарев Г. А., Диденко Д. В., Латов Ю. В., Латова Н. В. Социология образования. Дополнительное и непрерывное образование : моногр. / под. общ. ред. Ю. В. Латова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2019. — 333 с.
3. Миронова С. П., Ольховская Е. Б., Сапегина Т. А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке бакалавров : моногр. — Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2019. — 171 с. — URL : <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0640-2> (дата обращения: 28.04.2021).
4. Mohr L. B., Lawrence B. Determinants of Innovation in Organizations // American Political Science Review. — 1969, March. — N 63. — Pp. 111–126.
5. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). — М. : Эгвес, 2004. — С. 46.

6. Новикова Г. П. Методологические основания непрерывного профессионального образования в контексте научной школы // Методология профессионального образования : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. А. М. Новикову / под науч. ред. Т. Ю. Ломакиной. — М. : Ин-т стратегии развития образования РАО, 2016. — С. 36–42.
7. Петренко А. А. Менеджмент проектной деятельности в образовании. Проектирование развития образовательных систем : моногр.— Saarbrücken : Palmarium Academic Publishing, 2017. — 205 с.
8. Слостёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие / под ред. В. А. Слостёнина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
9. Слободчиков В. И. В поиске оснований христианской психологии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2016. — № 1 (105). — С. 84–95.
10. Хуторской А. Методология инновационной практики в образовании : моногр. — М. : Ин-т стратегии развития образования, 2021. — URL : https://fictionbook.ru/author/andreyi_hutorskoyi/metodologiya_innovacionnoyi_praktiki_v_o/read_online.html (дата обращения: 20.03.2021).

References

1. Gorshkov M. K., Kljucharev G. A. *Nepreryvnoe obrazovanie v sovremennom kontekste* [Continuous Education in the Modern World]. Moscow, Jurajt Publ., 2021, 200 p. (In Russian).
2. Kljucharev G. A., Didenko D. V., Latov Ju. V., Latova N. V. *Sociologija obrazovanija. Dopolnitel'noe i nepreryvnoe obrazovanie* [Sociology of Education. Supplementary and Continuous Education]. Moscow, Jurajt Publ., 2019, 333 p. (In Russian).
3. Mironova S. P., Ol'hovskaja E. B., Sapegina T. A. *Innovacionnye tehnologii v professional'noj podgotovke bakalavrov* [Innovation Technologies in Bachelor Students' Professional Training]. Yekaterinburg, Russian State Pedagogical University Publ., 2019, 171 p. URL : <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0640-2> (accessed: 28.04.2021). (In Russian).
4. Mohr L. B., Lawrence B. Determinants of Innovation in Organizations. *American Political Science Review*. 1969, March, N 63, pp. 111–126. (In Russian).
5. Novikov A. M., Novikov D. A. *Obrazovatel'nyj projekt (metodologija obrazovatel'noj dejatel'nosti)* [Educational Project (Teaching Methodology)]. Moscow, Jegves Publ., 2004, pp. 46. (In Russian).
6. Novikova G. P. Methodological Foundation for Continuous Vocational Education. *Metodologija professional'nogo obrazovanija : sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauno-prakticheskoj konferencii, posvjashhennoj A. M. Novikovu* [Methodology of Vocational Education: Proceedings of an International Research Conference Dedicated to A. M. Novikov]. Lomakina T. Ju. (ed.). Moscow, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Sciences Publ., 2016, pp. 36–42. (In Russian).
7. Petrenko A. A. *Menedzhment proektnoj dejatel'nosti v obrazovanii. Proektirovanie razvitiya obrazovatel'nyh sistem* [Project Management in Education. Managing Education System Development]. Saarbrücken, Palmarium Academic Publishing, 2017, 205 p. (In Russian).
8. Slastjonin V. A., Isaev I. F., Shijanov E. N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Slastjonin V. A. (ed.). Moscow, Academy Publ., 2002, 576 p. (In Russian).
9. Slobodchikov V. I. Searching for the Foundation for Christian Philosophy. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Volgograd State Pedagogical University]. 2016, no. 1 (105), pp. 84–95. (In Russian).
10. Hutorskoj A. *Metodologija innovacionnoj praktiki v obrazovanii* [Methodology of Innovative Education]. Moscow, Institute for Education Strategy Publ., 2021, URL : https://fictionbook.ru/author/andreyi_hutorskoyi/metodologiya_innovacionnoyi_praktiki_v_o/read_online.html (accessed: 20.03.2021). (In Russian).

Информация об авторах

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

Гавриленко Людмила Николаевна — старший преподаватель кафедры технологий обучения, воспитания и дополнительного образования Рязанского института развития образования.

Information about the authors

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

Gavrilenko Lyudmila Nikolayevna — Assistant Professor in the Department of Educational Technology, Education, Upbringing and Supplementary Education at Ryazan Institute for Education Development.

Статья поступила в редакцию 04.07.2021; одобрена после рецензирования 17.09.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 04.07.2021; approved after reviewing 17.09.2021; accepted for publication 22.10.2021.



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 113–124.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 4 (60), pp. 113–124.

Научная статья

УДК 159.923:378.478

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.010

Связи особенностей креативности и образа мира у студентов консерватории

Белоусова Алла Константиновна

Донской государственный технический университет

Ростов-на-Дону, Россия

belousovaak@gmail.com

Белоусова Екатерина Евгеньевна

Донской государственный технический университет

Ростов-на-Дону, Россия

Katy-belousova@mail.ru

Кряжкова Екатерина Владимировна

Донской государственный технический университет,

Детский сад № 22

Ростов-на-Дону, Россия

e.kryazhkova@mail.ru

Самарская Алена Викторовна

Донской государственный технический университет

Ростов-на-Дону, Россия

samarskaya.alena@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема исследования креативности личности, выступающей и как высокий уровень интеллекта, и как проявление творческих способностей, и как характеристика одаренности, основу которой составляют мыслительные способности человека решать задачи, генерировать идеи, создавать уникальные и новые продукты, и позволяющей строить различные индивидуальные траектории обучения и развития молодых людей.

В статье раскрываются особенности невербальной креативности студентов консерватории, выявленные с помощью краткого варианта теста Торренса, и их картины мира, а также связи между ними.

Авторами в процессе исследования 65 студентов консерватории были выделены три группы: с низким, средним и высоким уровнем креативности.

У представителей каждой из выделенных групп определены с помощью индексов оригинальности и уникальности и описаны особенности развития невербальной креативности.

Кроме того, представлена выраженность у музыкантов с высоким, средним и низким уровнями развития невербальной креативности абстрактной, метафорической или пейзажной картин мира.

Также выявлены значимые взаимосвязи креативности и особенностей картины мира у различных групп студентов консерватории.

Ключевые слова: невербальная креативность, вербальная креативность, индекс оригинальности, индекс уникальности, образ мира, студенты консерватории.

Для цитирования: Белоусова А. К., Белоусова Е. Е., Кряжкова Е. В., Самарская А. В. Связи особенностей креативности и образа мира у студентов консерватории // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 113–124. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.010.

Original article

The Connection between Conservatory Students' Creativity and their Picture of the World

Belousova Alla Konstantinovna

Don State Technical University

Rostov-on-Don, Russia

belousovaak@gmail.com

Belousova Ekaterina Evgenyevna

Don State Technical University

Rostov-on-Don, Russia

Katy-belousova@mail.ru

Kryazhkova Ekaterina Vladimirovna

Don State Technical University,

Kindergarten no. 22

Rostov-on-Don, Russia

e.kryazhkova@mail.ru

Samarskaya Alena Viktorovna

Don State Technical University

Rostov-on-Don, Russia

samarskaya.alena@mail.ru

Abstract. The article investigates a relevant issue of modern education, namely the issue of creativity as a manifestation of high intelligence and giftedness, which enable a person to solve problems, generate ideas, create unique products, design individual educational paths and paths of development.

The article uses a shortened version of the Torrance test to investigate the manifestations of conservatory students' nonverbal creativity and their picture of the world, as well as the connection between students' creativity and their worldview.

Involving 65 conservatory students, the investigation divides them into three tentative groups: those with high creativity, those with medium creativity and those with low creativity.

Relying on such creativity indexes as originality and uniqueness, the authors discuss the peculiarities of non-verbal creativity development in students with high, medium and low creativity.

The authors also treat the manifestations of abstract and metaphorical pictures of the world in musicians with high, medium and low levels of non-verbal creativity.

The article underlines the interconnection between conservatory students' levels of creativity and their picture of the world.

Key words: nonverbal creativity, verbal creativity, originality index, picture of the world, conservatory students.

For citation: Belousova A. K., Belousova E. E., Kryazhkova E. V., Samarskaya A. V. The Connection between Conservatory Students' Creativity and their Picture of the World. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 4 (60), pp. 113–124. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.010.

Введение. В последние годы креативность приобрела социальную значимость, так как вошла в ряд тех социальных требований, которые общество предъявляет молодежи. Особенно актуальной проблема креативности становится для студенческой молодежи, поскольку в образовательной и коммуникативной среде вуза происходит ее становление.

Развитие креативности молодежи и поддержка одаренности на разных возрастных этапах становления личности становятся приоритетными задачами современного образования, в том числе высшего. Это позволяет построить различные индивидуальные траектории обучения и развития молодых людей.

В психологии рассматриваются различные аспекты развития одаренности, одной из базисных характеристик которой выступает креативность личности. В обобщенном виде ее можно определить как интеллектуально-личностное качество человека, которое развивается в процессе жизни человека (Белоусова, 2012).

В психологии креативность понимается как сложное образование, которое, по мнению Д. Гилфорда, Э. П. Торренса, рассматривается в качестве самостоятельного феномена, независимого от интеллекта (Гилфорд, 1965; Torrance, 1974).

Р. Стернберг считает, что креативность выступает и как высокий уровень интеллекта, и как проявление творческих способностей, и как характеристика одаренности, основу которой составляют мыслительные способности человека решать задачи, генерировать идеи, создавать уникальные и новые продукты (Sternberg, 2008).

В студенческом возрасте интенсивно развивается креативность, творческая мотивация (Крайг, Бокум, 2005; Лосева, 2004; Психология одаренности, 2019) и активно структурируется образ мира (Белоусова, Пищик, 2006; Мочалова, 2014; Тушнова, 2015).

Образ мира, как правило, понимается как некоторая совокупность, или многоуровневая упорядоченная система представлений человека о мире, себе, других людях, которая преломляет через себя любое внешнее воздействие (Е. Ю. Артемьева, А. Н. Леонтьев, С. Д. Смирнов). В соответствии с теорией деятельности А. Н. Леонтьева при построении образа предмета или ситуации главную роль играют не отдельные впечатления, основанные на чувственных образах, а образ мира в целом (Леонтьев, 1983).

В исследованиях Е. Ю. Артемьевой, Е. Л. Доценко, Е. А. Климова, Д. А. Леонтьева, В. И. Пищик, В. П. Серкина, Ю. К. Стрелкова было показано, что образ мира людей отличается вследствие различной культурно-исторической обусловленности их формирования (культура, язык, национальность, социум), разницы в образе жизни, а также в силу различных психологических факторов (личностные, профессиональные, возрастные, гендерные, экологические и др.).

А. К. Белоусовой, В. И. Пищик выделены характеристики образа мира студенчества, для которого свойственны индивидуализм, высокая рациональность, творчество (Белоусова, Пищик, 2006).

Ю. А. Мочалова, изучая национальные особенности образа мира студентов стран Европы (итальянцы, французы), выявила общие тенденции в их развитии — стремление к достижениям и креативности (Мочалова, 2014), а Ю. А. Тушнова — существование в предметном слое их образа мира сходных представлений о профессиональной, семейной сферах и образовании (Тушнова, 2015).

На специфику образа мира влияют особенности профессиональной деятельности, определяя развитие типов образа мира у представителей различных профессиональных групп (Климов, 1995).

Есть интересные и глубокие исследования, в которых рассматриваются стратегии обучения студентов консерватории и роль стратегии критического мышления в эффективном взаимодействии преподавателей и студентов и развитии музыкального творчества (Virkkula, Nissilä, Säde-Pirkko, 2017), а также значение креативности в обучении и формировании идентичности, указывающие на необходимость развития творческой деятельности в учебном процессе, организации диалога, совместного творчества (Reid, Bennett, 2014).

Все отмеченное определяет актуальность изучения креативности и образа мира у студентов, обучающихся по различным специальностям.

Гипотеза нашего исследования состояла в предположении о том, что специфика образа мира у студентов определенных специальностей может выступать источником развития их креативности.

Целью работы было выявление особенностей развития вербальной и невербальной креативности, образа мира студентов консерватории и связей между ними.

Методики исследования. В процессе исследования были использованы методики диагностики вербальной креативности (адаптированный вариант теста С. Медника RAT) (Дружинин, 2019), невербальной креативности (краткий вариант теста Торренса) (Дружинин, 2019) и «Картина мира» (Романова, Потемкина, 1991).

Тест вербальной креативности (адаптированный вариант теста С. Медника RAT), рассматриваемой как процесс перекомбинирования элементов ситуации, содержал 20 словесных триад (троек слов), элементы которых принадлежат к взаимно отдаленным ассоциативным областям. К каждой триаде слов было необходимо подобрать четвертое, которое объединило бы элементы таким образом, чтобы с каждым из этих трех слов оно образовывало некоторое словосочетание. Методика давала возможность определить индекс оригинальности (сумма индексов оригинальностей отдельных ответов, отнесенных к общему числу ответов); индекс уникальности (отношение количества уникальных ответов к их общему числу) и индекс продуктивности (отношение числа ответов к количеству заданий) (Дружинин, 2019).

Методика диагностики невербальной креативности, или краткий вариант теста Е. П. Торренса, представлял собой шесть картинок с набором различных элементов (линий). Респондентам было предложено на основе этих элементов дорисовать картинку для получения целостного изображения. Выявлены следующие показатели креативности: оригинальность и уникальность, которая определялась через сравнение полученного рисунка с имеющимися в атласе (при отсутствии подобного рисунок считался уникальным) (Дружинин, 2019).

Графический тест «Картина мира» позволял определить особенности изображенной картины мира, отнеся ее к «планетарной», которая включала изображение земного шара, других планет Солнечной системы в виде общепринятых нормативных знаний, приобретаемых в школе; «пейзажной» (в виде городского или сельского пейзажа с присутствием людей, животных, деревьев, цветов и т. п.); «непосредственному окружению» (реальная или ситуативная обстановка вокруг себя, своего дома);

«опосредованной, или метафорической», передававшей сложное смысловое содержание в виде какого-либо сложного образа; «абстрактной», отличавшейся лаконизмом построения (в виде некоего абстрактного образа, знака, символа).

При обработке результатов использовались показатели рисунка для проективных методик (Венгер, 2010; Романова, Потемкина, 1991), позволившие определить следующие характеристики студентов: экстраверсию — интроверсию (по размеру рисунка); самооценку (по расположению рисунка на листе); эмоциональное состояние (по цветовой гамме).

Для обработки эмпирических данных были использованы методы математической статистики: метод определения значимости различий Н-критерий Крускала — Уоллиса и метод ранговой корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие 65 студентов и аспирантов (42 девушки и 23 юноши) Государственной консерватории г. Ростова-на-Дону.

Основные результаты. В нашей статье представлены особенности невербальной креативности студентов консерватории. Развитие креативности обусловлено особенностями музыкальной деятельности, выполняемой ими (Hennessey, Amabile, 2010; Sternberg, 2008). Также выявлена специфика их образа мира и связи между этими явлениями.

Средние значения индексов невербальной креативности студентов консерватории, полученные с помощью методики Торренса, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения невербальной креативности студентов консерватории

Индексы	Средние значения	Стандартное отклонение	Максимальные значения	Минимальные значения
Индекс оригинальности	0,88	0,145	1	0,73
Индекс уникальности	4,73	1,428	6	3,33

С помощью метода построения доверительных интервалов были выявлены три группы студентов: с высоким (48 %), средним (35 %) и низким (17 %) уровнями невербальной креативности.

Студенты с высоким уровнем невербальной креативности имели высокие показатели по индексам уникальности и оригинальности. Они были способны к усовершенствованию объекта, добавлению деталей, продуцированию разнообразных идей, нестандартным ответам на раздражители, нахождению оригинальных, творческих способов решения поставленных невербальных задач.

Студенты со средним уровнем невербальной креативности имели средние показатели по индексам уникальности и оригинальности и в целом были способны находить оригинальные решения на поставленные задачи, создавать нечто новое, но у них был стандартный подход к проблеме.

Студенты с низким уровнем невербальной креативности имели низкие показатели по индексам уникальности и оригинальности, свидетельствовавшие об их неразвитой способности к нахождению уникального, творческого решения поставленных невербальных задач и стандартном, стереотипном подходе к проблеме.

У студентов консерватории с различным уровнем невербальной креативности с помощью методики С. Медника RAT были определены индексы оригинальности и уникальности их вербальной креативности (табл. 2).

Таблица 2

Средние значения вербальной креативности студентов консерватории с различным уровнем невербальной креативности

Группы студентов	Количество ассоциаций				Индекс оригинальности				Индекс уникальности			
	Средние значения	Стандартное отклонение	Минимальные значения	Максимальные значения	Средние значения	Стандартное отклонение	Минимальные значения	Максимальные значения	Средние значения	Стандартное отклонение	Минимальные значения	Максимальные значения
1-я	20,2	0,4	19,8	20,6	0,3	0,07	0,3	0,4	3,0	1,4	1,6	4,4
2-я	21,4	5,6	15,8	27,0	0,4	0,1	0,3	0,6	5,1	3,8	1,3	8,9
3-я	22,4	4,6	17,7	27,0	0,6	0,2	0,38	0,8	7,8	5,4	2,4	13,2

Примечание: 1-я группа — студенты с низким, 2-я группа — студенты со средним и 3-я группа — студенты с высоким уровнем невербальной креативности.

У студентов с низким и средним уровнями невербальной креативности были обнаружены значимые различия ($\chi^2 = 5,066$; $\chi^2 = 3,841$ при $p = 0,05$) по индексу оригинальности. У студентов со средним уровнем невербальной креативности индекс оригинальности был выше, чем у студентов, имеющих низкий уровень. Они характеризовались большей речемыслительной креативностью и способностью находить нестандартные решения.

Кроме того, были выявлены значимые различия ($\chi^2 = 4,229$; $\chi^2 = 3,841$ при $p = 0,05$) по индексу оригинальности у студентов со средним и высоким уровнями невербальной креативности: у студентов с высоким уровнем он был выше. Они стремились выйти за пределы проблемы и найти новые, оригинальные решения.

Также были выявлены значимые различия по индексу уникальности ($\chi^2 = 10,216$; $\chi^2 = 6,635$ при $p = 0,01$) и по индексу оригинальности ($\chi^2 = 11,506$; $\chi^2 = 6,635$ при $p = 0,01$) у лиц с высоким и низким уровнями невербальной креативности: у студентов с высоким уровнем невербальной креативности показатели оригинальности и уникальности были выше, чем у студентов с ее низким уровнем.

С помощью графического теста у студентов консерватории были выявлены различные виды изображений картины мира.

У всей выборки студентов доминировала метафорическая картина мира (35 %), чуть меньшее их количество (31 %) продемонстрировали пейзажную картину, значительно меньшее количество (19 %) — абстрактную и лишь отдельные из них (4 %) — планетарную. Исходя из интерпретационных схем авторов (Романова, Потемкина, 1991), можно утверждать, что в целом для студентов консерватории более характерен образ мира со сложным смысловым содержанием, в меньшей степени — образ мира, показывающий желаемую картину реальности, образ мира с доминированием символов и знаков, и не свойственен такой образ мира, какой он есть на самом деле.

Анализ картины мира у студентов с различным уровнем невербальной креативности показал, что у студентов с низким уровнем наиболее выражена (9 %) пейзажная картина мира; со средним — одинаково (по 14 %) представлены пейзажная и метафорическая картины, с высоким — также одинаково (по 14 %) — метафорическая и абстрактная (табл. 3).

Таблица 3

Основные виды рисунков картины мира у студентов консерватории с различным уровнем невербальной креативности, в %

Группы студентов	Планетарная	Пейзажная	Непосредственное окружение	Метафорическая	Абстрактная
С низким уровнем (17 % всей выборки)	2	9	–	4	2
Со средним уровнем (35 % всей выборки)	5	14	2	14	–
С высоким уровнем (48 % всей выборки)	4	8	2	17	17
Итого	11	31	4	35	19

С помощью Н-критерия Крускала — Уоллиса были обнаружены значимые различия между выраженностью пейзажной ($\chi^2 = 4,809$; $\chi^2 = 3,841$ при $p = 0,05$) и абстрактной ($\chi^2 = 10,059$; $\chi^2 = 6,635$ при $p = 0,01$) картин мира у студентов с разным уровнем креативности. Это свидетельствует о большей представленности у студентов-музыкантов метафорической, пейзажной и абстрактной картин мира.

У студентов выделенных трех групп с помощью рисунков также были определены особенности их личности: экстраверсия — интроверсия оценивались по размеру рисунка; самооценка — по расположению рисунка на листе; эмоциональное состояние — по цветовой гамме на основе показателей, описанных в работах А. Л. Венгера (2010), Е. С. Романовой, О. Ф. Потемкиной (1991).

Анализ данных, приведенных в таблице 4, показывает, что в рисунках студентов всех трех групп доминировали теплые тона, однако у тех, кто имел низкий уровень невербальной креативности, их было больше, что указывало на сензитивность и положительный эмоциональный фон представителей этой группы. Половина рисунков студентов с высоким и средним уровнями имели холодные тона, которые, по мнению А. Л. Венгера, свидетельствовали о сниженном настроении, пассивности, депрессии.

Таблица 4

Показатели рисунков у студентов консерватории с различным уровнем невербальной креативности, в %

Группы студентов	Размер рисунка			Расположение рисунка			Цветовая гамма	
	Увеличен	Нормальный	Уменьшен	Смещен вверх	Средняя линия	Смещен вниз	Холодная	Теплая
С низким уровнем	18	82	–	18	82	–	36	64
Со средним уровнем	4	96	–	9	91	–	48	52
С высоким уровнем	23	71	6	19	81	–	48	52

Рисунков нормального размера было значительно больше у студентов со средним уровнем невербальной креативности, чем с высоким ее уровнем ($\chi^2 = 5,233$; $\chi^2 = 3,841$ при $p = 0,05$). У студентов с низким и средним уровнем не-

вербальной креативности не было уменьшенных размеров рисунка, а увеличенных рисунков, свидетельствовавших об экстравертированности, было больше всего у студентов с высоким уровнем невербальной креативности.

Расположение рисунка на средней линии листа, которое говорило об адекватной самооценке, преобладало в рисунках всех групп студентов. У небольшого количества студентов с высоким и низким уровнем креативности рисунок располагался в верхней части листа, указывая на развитие у них высокой самооценки.

При помощи метода ранговой корреляции Спирмена были выявлены значимые корреляции между уровнем креативности, «картиной мира» и показателями рисунка студентов консерватории.

В таблице 5 представлены связи, выявленные у студентов консерватории с высоким и низким уровнем невербальной креативности.

Таблица 5

Корреляционные взаимосвязи видов картины мира, индексов креативности, особенностей расположения рисунков на листе у студентов с высоким и низким уровнем невербальной креативности

Виды картины мира	Студенты с высоким уровнем невербальной креативности		Студенты с низким уровнем невербальной креативности				
	Увеличенный размер рисунка	Индекс оригинальности вербальной креативности	Индекс уникальности вербальной креативности	Увеличенный размер рисунка	Нормальным размер рисунка	Рисунок в верхней части листа	Рисунок на средней линии
Метафорическая	0,406*	0,174	0,736**	0,770**	-0,770**	-0,155	0,168
Абстрактная	0,248	0,358*	0,124	0,043	0,216	0,671*	-0,671*
Пейзажная	0,035	0,177	-0,867**	0,122	0,047	-0,162	0,133

Примечание: жирным шрифтом и * выделены значимые корреляции на уровне 0,05, а жирным шрифтом и ** — на уровне 0,01.

Абстрактная картина мира студентов с высоким уровнем невербальной креативности была прямо связана с индексом оригинальности вербальной креативности, отражающей способность создавать новое.

У студентов с низким уровнем невербальной креативности метафорическая картина мира имела обратную корреляцию с нормальным размером рисунка, указывающим на взвешенность интро- и экстравертированности личности, и прямую связь — с индексом уникальности вербальной или речемыслительной креативности — способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза и создавать нечто уникальное. Их абстрактная картина мира была прямо связана с расположением рисунка в верхней части листа, указывающим на их завышенную самооценку, и отрицательно — с расположением рисунка на средней линии, отражающей адекватную самооценку. У студентов, имеющих пейзажную картину мира, наблюдалась обратная связь с индексом уникальности, указывавшим на способность создавать нечто нестандартное, уникальное, проявлять речемыслительную креативность.

Образ мира студентов со средним уровнем невербальной креативности не имел значимых корреляций с индексом креативности и особенностями расположения рисунков на листе.

Таким образом, студенты с высоким уровнем невербальной креативности, имеющие метафорическую картину мира, более экстравертированы; имеющие абстрактную картину мира обладают высокой вербальной или речемыслительной креативностью, способны находить нестандартные решения поставленных задач.

У студентов с низким уровнем невербальной креативности, чем более выражена пейзажная картина, тем они менее креативны вербально. Те из них, кто имеет метафорическую картину мира, отличаются высоким уровнем вербальной креативности и способностью создавать новое, а абстрактную — имеют завышенную самооценку, при этом чем более у них выражена абстрактная картина мира, тем менее они экстравертированы.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Почти половина (48 %) исследованных студентов-музыкантов имеют низкий, более трети (35 %) — средний и немногие из них (17 %) — высокий уровень невербальной креативности.

У студентов с высоким уровнем невербальной креативности выше, чем у студентов с низким и средним ее уровнями, показатели индексов оригинальности и уникальности: они более способны создавать нечто новое, уникальное, творчески подходить к решению задач, то есть нестандартно мыслить. Такие обучающиеся стремятся выйти за пределы проблемы, найти ее оригинальные, неповторимые способы решения; способны к усовершенствованию объекта, продуцированию разнообразных идей, нестандартным ответам на раздражители оригинальным, творческим способом решения поставленных перед ними невербальных задач. У этих студентов более выражены абстрактная и метафорическая картины мира. Они вербально креативны, демонстрируют способности к усовершенствованию объектов, продуцированию разнообразных нестандартных, оригинальных, творческих идей, ответов, способов решения поставленных перед ними невербальных задач. Теплые тона, нормальный размер рисунков, их расположение на средней линии листа свидетельствуют о развитой у них сензитивности, адекватной самооценке, экстравертированности. Те из них, кто имеет метафорическую картину мира, более экстравертированы, а абстрактную — обладают высокой вербальной или речемыслительной креативностью.

У студентов со средним уровнем невербальной креативности были средние показатели по индексам уникальности и оригинальности вербальной креативности, хотя индекс оригинальности выше, чем у студентов, имеющих низкий уровень невербальной креативности. Они характеризуются большей речемыслительной креативностью и способностью находить нестандартные, оригинальные решения поставленных задач, создавать нечто новое. У них преобладают пейзажная и метафорическая картины мира в виде городского или сельского пейзажа с присутствием людей, животных, деревьев, цветов и т. п. Для рисунков характерны теплые тона, нормальный размер, который более выражен, чем у других студентов, расположение рисунка на средней линии листа — признаки, указывающие на развитие сензитивности, экстравертированности, адекватной самооценки. Образ мира студентов не коррелирует с индексом креативности и особенностями расположения рисунков на листе.

У студентов с низким уровнем невербальной креативности низкие показатели уникальности и оригинальности вербальной креативности, свидетельствующие об их неразвитой способности к нахождению уникального, творческого решения постав-

ленных перед ними вербальных задач и стандартном, стереотипном подходе к проблеме. Пейзажная картина мира является более выраженной, чем другие. Рисунки окрашены в теплые тона, расположены на средней линии листа, имеют нормальный размер, что свидетельствует о сензитивности и адекватной самооценке.

Студенты с пейзажной картиной мира имеют низкий уровень вербальной креативности (чем ниже индекс уникальности вербальной креативности, тем выше представленность пейзажной картины мира); с метафорической картиной мира — более экстравертированы, имеют прямые корреляционные связи с индексом уникальности вербальной креативности; с абстрактной картиной мира — имеют прямые связи с завышенной самооценкой и отрицательные — с адекватной самооценкой.

Список источников

1. Белоусова А. К. Одаренный ребенок — глазами психолога // Эксперимент и инновации в школе. — 2012. — № 3. — С. 41–49.
2. Белоусова А. К., Пищик В. И. Рассогласование образа мира поколений как индикатор трансформации менталитета // Российский психологический журнал. — 2006. — Т. 3, № 4. — С. 13–25.
3. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты : иллюстрир. руководство. — М. : Владос, 2010. — 160 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. — М. : Прогресс, 1965. — С. 433–456.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. — М. : Юрайт, 2019. — 349 с.
6. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. — М. : МГУ, 1995. — 223 с.
7. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. — 9-е изд. — СПб. : Питер, 2005. — 940 с.
8. Леонтьев А. Н. Образ мира // Избр. психол. произведения. — М. : Педагогика, 1983. — С. 251–262.
9. Лосева А. А. Психологическая диагностика одаренности. — М. : Академический проект : Трикста, 2004. — 176 с.
10. Мочалова Ю. А. Особенности образа мира и ценностных ориентаций у представителей различных национальностей // Психология обучения. — 2014. — № 2. — С. 39–47.
11. Психология одаренности : учеб. / под ред. И. В. Абакумовой, А. К. Белоусовой, Е. А. Суредовой. — М. : Русайнс, 2019. — 272 с.
12. Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. — М. : Дидакт, 1991. — 256 с.
13. Тушнова Ю. А. Особенности репрезентации сферы «Образование» в предметном слое образа мира студентов разных национальностей // Психология обучения. — 2015. — № 8. — С. 64–77.
14. Hennessey V. A., Amabile T. M. Creativity // Annual Review of Psychology. — 2010. — Vol. 61. — Pp. 569–598.
15. Reid A., Bennett D. The role of creativity in students' learning and identity formation. Relevance and reform in the education of professional musicians // Proceedings of the 20th International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician. — Melbourne : Belo Horizonte, 2014. — Pp. 15–23.
16. Sternberg R. J. Applying psychological theories to educational practice // American Educational Research Journal. — 2008. — Vol. 45. — Pp. 150–165.
17. Torrance E. P. The Torrance Tests of creative thinking norms — technical manual figural (streamlined) forms A&B. — Bensenville, 1998.
18. Virkkula E., Säde-Pirkko N. Towards Professionalism in Music: Self-assessed Learning Strategies of Conservatory Music Students // CEPS Journal. — 2017. — Vol. 7 (3). — Pp. 113–135.

References

1. Belousova A. K. Gifted Children as Viewed by Psychologists. *Jeksperiment i innovacii v shkole* [Experiments and Innovations at School]. 2012, no. 3, pp. 41–49. (In Russian).
2. Belousova A. K., Pishhik V. I. Discrepancies in Different Generations' Perception of the World as an Indicator of Mentality Transformations. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal* [Russian Psychological Journal]. 2006, vol. 3, no. 4, pp. 13–25. (In Russian).
3. Venger A. L. *Psihologicheskie risunochnye testy* [Drawing Tests in Psychology]. Moscow, Vldos Publ., 2010, 160 p. (In Russian).
4. Gilford Dzh. Three Aspects of Intellect. *Psihologija myshlenija* [Psychology of Thought]. Moscow, Progress Publ., 1965, pp. 433–456. (In Russian).
5. Druzhinin V. N. *Psihologija obshhih sposobnostej* [Psychology of Common Abilities]. Moscow, Jurajt Publ., 2019, 349 p. (In Russian).
6. Klimov E. A. *Obraz mira v raznotipnyh professijah* [The Image of the World in Different Professions]. Moscow, Moscow State University Publ., 1995, 223 p. (In Russian).
7. Krajg G., Bokum D. *Psihologija razvitija* [Psychology of Development]. St. Petersburg, Peter Publ., 2005, 940 p. (In Russian).
8. Leont'ev A. N. The Image of the World. *Izbrannyje psihologicheskije proizvedenija* [Selected Works on Psychology]. Moscow, Pedagogy Publ., 1983, pp. 251–262. (In Russian).
9. Loseva A. A. *Psihologicheskaja diagnostika odarennosti* [Psychological Diagnosis of Giftedness]. Moscow, Academic Project Publ., Triksa Publ., 2004, 176 p. (In Russian).
10. Mochalova Ju. A. Perception of the World and Values in Representatives of Different Nationalities. *Psihologija obuchenija* [Psychology of Education]. 2014, no. 2, pp. 39–47. (In Russian).
11. Abakumova I. V., Belousov A. K., Suroedova E. A. (eds.). *Psihologija odarennosti* [Psychology of Giftedness]. Moscow, Ruscience Publ., 2019, 272 p. (In Russian).
12. Romanova E. S., Potemkina O. F. *Graficheskie metody v psihologicheskoi diagnostike* [Graphical Methods in Psychological Diagnosis]. Moscow, Didact Publ., 1991, 256 p. (In Russian).
13. Tushnova Ju. A. The Education Sphere as Represented in the Picture of the World of Students of Different Nationalities. *Psihologija obuchenija* [Psychology of Education]. 2015, no. 8, pp. 64–77. (In Russian).
14. Hennessey B. A., Amabile T. M. Creativity. *Annual Review of Psychology*. 2010, vol. 61, pp. 569–598.
15. Reid A., Bennett D. The Role of Creativity in Students' Learning and Identity Formation. Relevance and Reform in the Education of Professional Musicians. *Proceedings of the 20th International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician*. Melbourne, Belo Horizonte, 2014, pp. 15–23.
16. Sternberg R. J. Applying Psychological Theories to Educational Practice. *American Educational Research Journal*. 2008, vol. 45, pp. 150–165.
17. Torrance E. P. The Torrance Tests of creative thinking norms — technical manual figural (streamlined) forms A&B. Bensenville, 1998.
18. Virkkula E., Säde-Pirkko N. Towards Professionalism in Music: Self-assessed Learning Strategies of Conservatory Music Students. *CEPS Journal*. 2017, vol. 7 (3), pp. 113–135.

Информация об авторах

Белоусова Алла Константиновна — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и организационной психологии Донского государственного технического университета.

Белоусова Екатерина Евгеньевна — ассистент кафедры общей и консультативной психологии Донского государственного технического университета; аспирант кафедры общей и педагогической психологии Южного федерального университета.

Кряжкова Екатерина Владимировна — педагог-психолог Детского сада № 22 г. Ростов-на-Дону; аспирант кафедры психологии образования и организационной психологии Донского государственного технического университета.

Самарская Алена Викторовна — ассистент и аспирант кафедры психологии образования и организационной психологии Донского государственного технического университета.

Information about the authors

Belousova Alla Konstantinovna — Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Education and Organizational Psychology at Don State Technical University.

Belousova Ekaterina Evgenyevna — Assistant Teacher in the Department of General and Counselling Psychology at Don State Technical University; Postgraduate of the Department General and Pedagogical Psychology at Southern Federal University.

Kryazhkova Ekaterina Vladimirovna — Educational Psychologist at kindergarten no 22 in Rostov-on-Don; Postgraduate of the Department of Educational Psychology and Organizational Psychology at Don State Technical University.

Samarskaya Alena Viktorovna — Assistant Teacher and Postgraduate of the Department of Educational Psychology and Organizational Psychology at Don State Technical University.

Статья поступила в редакцию 05.03.2021; одобрена после рецензирования 25.03.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 05.03.2021; approved after reviewing 25.03.2021; accepted for publication 22.10.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 125–134.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 4 (60), pp. 125–134.

Научная статья

УДК 159.9:316.77

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.011

Коммуникативная толерантность студентов-журналистов и студентов-филологов: содержательные характеристики и уровни развития

Казаренков Вячеслав Ильич

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

vikprof2003@yandex.ru

Карнелович Марина Михайловна

Гродненский государственный университет

имени Янки Купалы

Гродно, Республика Беларусь

karnelovich_mm@grsu.by

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования коммуникативной толерантности в системе социально-личностных компетенций студентов гуманитарных специальностей, неотъемлемой частью профессиональной деятельности которых является социальное взаимодействие.

Цель исследования — определить содержательные характеристики и уровни развития толерантности будущих специалистов сферы журналистики и филологии. Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, тестирование, описательная статистика, критерий сравнения У Манна — Уитни.

Приведены результаты эмпирического исследования коммуникативной толерантности российских и белорусских студентов специальностей «журналистика» и «филология». Представлены выявленные феномены противоречий между типологическим, ситуативным и профессиональным типами коммуникативной толерантности у будущих журналистов и филологов. Осуществлен анализ межполовых различий коммуникативной толерантности и влияния специфики содержания профессионального образования в высшей школе на толерантность будущих специалистов сферы образования (филологи) и средств массовой коммуникации (журналисты).

Результаты эмпирического исследования могут быть использованы специалистами сферы непрерывного профессионального образования в практике системы сопровождения будущих и начинающих журналистов и филологов при разработке и реализации коррекционно-развивающих и профилактических программ по переосмыслению и согласованию Attitudes и поведения в конкретных ситуациях межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: социально-личностные компетенции, студенты-журналисты, студенты-филологи, коммуникативная толерантность-интолерантность.

Для цитирования: Казаренков В. И., Карнелович М. М. Коммуникативная толерантность студентов-журналистов и студентов-филологов: содержательные характеристики и уровни развития // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 125–134. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.011.

Original article

Communicative Tolerance of Students Majoring in Journalism and Philology: Content Characteristics and Levels of Development

Kazarenkov Vyacheslav Ilyich

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

Karnialovich Maryna Mikhaylovna

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

Abstract. The article focuses on the formation of communicative tolerance as an essential component of socially and personally significant competencies of students who major in humanities and are professionally involved in social interaction.

The aim of the research is to investigate content characteristics and levels of tolerance in students majoring in journalism and philology. The authors employ such methods of research as theoretical analysis of research literature, testing, descriptive statistics, the Mann – Whitney U test.

The article presents the results of an empirical assessment of communicative tolerance in Russian and Belorussian students majoring in journalism and philology. It analyzes the differences between typological, situational and professional types of communicative tolerance in novice journalists and novice philologists. It analyzes gender differences in students' communicative tolerance and the impact of higher vocational education on novice journalists' and novice philologists' communicative tolerance.

The results of the empirical research can be used in the system of continuous vocational training to encourage novice journalists and philologists to develop their communicative tolerance and improve their behaviour patterns in specific situations of interpersonal communication.

Key words: socially and personally significant competencies, journalism students, philology students, communicative tolerance vs. communicative intolerance.

For citation: Kazarenkov V. I., Karnialovich M. M. Communicative Tolerance of Students Majoring in Journalism and Philology: Content Characteristics and Levels of Development. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 4 (60), pp. 125–134. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.011.

Введение. Неотъемлемой частью профессиональной деятельности субъекта являются ситуации взаимодействия с другими людьми. Посредством делового общения специалистами формируются и решаются производственные задачи и развиваются формальные и неформальные отношения в коллективе. В профессиях сферы «человек — человек» коммуникация, взаимодействие, понимание выступают главными средствами и орудиями труда. К ним следует отнести профессии журналиста и филолога.

Особенность двух выбранных нами для исследования профессий — журналистской и филологической — состоит в их тесной взаимосвязи. В сознании многих абитуриентов и их родителей, простых обывателей эти типы образования часто представлены как однопорядковые. Так, в монографии А. М. Сосновской указывается, что «некоторые студенты, поступают на журналистское отделение,

стремясь к изучению литературы в облегченной форме или потому, что на филфаке “скучно”, а здесь “веселее”» (Сосновская, 2005). Действительно, учеба на филологическом факультете сложна и требует усидчивости и терпеливости, скрупулезного разбора текстов, академичности. На журналистскую специальность идут ребята, настроенные более практически и прагматически, ориентированные на общественные отношения и популяризацию знаний в большей мере, чем на академическую науку. А. М. Сосновская делает вывод: чем более студент-гуманитарий ориентирован на коммуникацию и общественные отношения, тем вероятнее, что он будет учиться на журналиста, чем на филолога (Сосновская, 2005). Одному может нравиться писать тексты, искать информацию, другому — изучать социальные процессы, для третьих профессия — способ реализации своих, не связанных напрямую с журналистской практикой, увлечений, видами творчества, когда деятельность журналиста видится средством возможности углубиться в любимую сферу, найти единомышленников.

Роль журналиста рассматривается нами как профессиональная, хотя у нее имеются и некоторые отличия от традиционных критериев. Как подчеркивает А. М. Сосновская, в ней есть «нечто священное (люди не могут обходиться без информации), как в профессиях врача и священника» [Сосновская, 2005, С. 200]. В образе журналиста «Я-идеальное профессиональное», как правило, представлен и образ профессии.

Деятельность филолога охватывает работу в системе образования и редакторской деятельности, поэтому также связана с взаимодействием с людьми: в первом случае непосредственно в процессе преподавания, в другом — чаще опосредованно, через экспертизу продуктов речевой деятельности субъекта, но тоже подразумевает деловое взаимодействие.

Задача высшей школы — формировать в процессе подготовки специалиста как специфические академические и профессиональные компетенции, так и социально-личностные (Казаренков, 2009). В образовательных стандартах подготовки журналиста и филолога в блоке требований образовательного стандарта есть перечень компетенций, которые напрямую связаны с коммуникативной толерантностью специалиста, поскольку лишь высокий уровень принятия окружающих позволит студенту развивать навыки социального взаимодействия, организовывать межличностную коммуникацию, уметь работать в команде и вести переговоры с представителями разных социальных групп. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования четко указывается требование, что выпускник и журналистского, и филологического профиля должен обладать способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (общекультурная компетенция) (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 42.03.02. «Журналистика» от 07 августа 2014 года № 497).

На основе анализа рассматриваемой проблемы в научной литературе *коммуникативная толерантность* понимается как система установок к другому человеку как ценности, отражающих терпимое отношение к партнеру в конкретной ситуации взаимодействия (ситуативная), партнеру, представляющему иную социальную группу (социальная) или психологический тип (*типологическая*), к деловым партнерам, коллегам (профессиональная) (Асмолов, Солдатова, 2001).

Была выдвинута и подвергнута эмпирической проверке *гипотеза* о различиях коммуникативной толерантности у студентов-журналистов и студентов-филологов.

Цель исследования — определить содержательные характеристики и уровни развития толерантности будущих специалистов сферы журналистики и филологии.

Базой исследования выступили Российский университет дружбы народов и Гродненский государственный университет имени Янки Купалы. Тестированием было охвачено 88 студента специальности «журналистика» и 96 — специальности «филология», обучающихся в российском и белорусском университетах.

Методы и методики исследования. Методики психологической диагностики, используемые в исследовании, позволяют исследовать уровень сформированности толерантности как интегративного социально-психологического свойства личности и раскрыть содержательные характеристики феномена. Шкала «Социальная толерантность» экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) использовалась для выявления толерантных и интолерантных аттитюдов к отдельным процессам в социуме и к различным социальным категориям людей (например, личности с криминальным прошлым, сексуальные меньшинства, люди с особенностями психофизического развития, с нарушениями психического здоровья). Методика диагностики общей коммуникативной толерантности, разработанная В. В. Бойко, позволила установить наличие/отсутствие аттитюдов отрицательной модальности к окружающим, с которыми студент вступает в социальные контакты, а также систему убеждений будущего специалиста о других людях и наличие/отсутствие отрицательного опыта во взаимодействии с окружающими. Методика позволяет выявлять векторы толерантности. Ситуативная коммуникативная толерантность проявляется в конкретном событии и контексте общения с конкретным другим лицом (в общении с коллегой, в супружестве, с малознакомыми людьми). Уровень типологической толерантности — аттитюды студента к собирательному классу, категории, типу (по этническому, профессиональному, социально-групповому, экономическому и др.). Коммуникативная толерантность, собственно профессиональная, проявляется в рабочем процессе трудовой деятельности, во взаимодействии с деловыми партнерами, клиентами, интервьюируемыми, просителями, оппонентами и всеми другими, с кем субъект профессиональной деятельности вступает во взаимодействие в связи с выполнением служебных обязанностей. Общий индекс коммуникативной толерантности обусловлен жизненным опытом, свойствами характера, нравственными принципами и в значительной мере предопределяет другие формы коммуникативной толерантности студента. Для количественной обработки данных использовался сравнительный непараметрический U критерий Манна — Уитни.

Результаты исследования. Результаты диагностики студентов двух специальностей с помощью методики «Индекс толерантности» по шкале «Социальная толерантность» свидетельствуют, что студенты — представители филологической специальности в целом толерантны к другим социальным группам, так как процент низкой социальной толерантности составляет только 10,1 % (у каждого десятого студента-филолога). Высокий уровень социальной толерантности наблюдается у 40,7 % респондентов-филологов, средний уровень — у 52,2 %. Распределение уровней социальной толерантности в выборке студентов-журналистов свидетельствуют, что большинство респондентов, принадлежащих к журналистской студенческой среде, имеют средний уровень этнической толерантности — 57 %, высокий уровень — у 40 %, а низкий — лишь у 3 %.

Таким образом, большинство студентов-филологов (50 %) и студентов-журналистов (57 % респондентов) как субъекты со средним уровнем социальной толерантности уважительно относятся к самым разнообразным социальным про-

цессам и группам, но при этом имеют склонность разделять (часто неосознанно) некоторые социальные предрассудки, использовать стереотипы в отношении представителей той или иной социальной категории. Такие субъекты не могут самостоятельно увидеть многие, особенно скрытые, проявления социальной дискриминации в повседневной жизни (Карнелович, 2019).

Студенты с высоким уровнем социальной толерантности (40 % респондентов-филологов и 40 % респондентов-журналистов) убеждены в праве каждого человека на определенный образ жизни, позицию и убеждения. Они осознают на высоком уровне свои собственные мировоззренческие позиции и убеждения относительно социальной стратификации, социально-ролевого норматива и т. п. Вместе с этим студенты с высоким уровнем коммуникативной толерантности уверенно презентуют себя как носителя тех или иных идей и готовы к конкуренции в отстаивании своих позиций, но готовы и к сотрудничеству с представителями, имеющими иные идеи и правила. Они принимают идеи гендерного равенства, приветствуют различные политические и религиозные взгляды, толерантны к меньшинствам, положительно относятся к различиям между своей социальной группой и чужой. Такой специалист одинаково принимает иного человека и готов с ним работать в команде независимо от социальной категоризации.

Для проверки частной гипотезы о различиях уровня социальной толерантности у студентов разных специальностей мы применили U-критерий Манна — Уитни.

Таблица 1

Результаты расчета критерия U Манна — Уитни показателей социальной толерантности у студентов-филологов и студентов-журналистов

Показатель толерантности	Rank Sum Филологи	Rank Sum Журналисты	U	Z adjusted	p-level
Социальная толерантность	715,50	769,50	275,50	2,8968	0,0742

Как показано в таблице 1, различия искомых показателей социальной толерантности у филологов и журналистов существуют на уровне тенденции ($p = 0,0742$): представители выборки студентов-журналистов более толерантны по отношению к другим социальным группам и категориям людей, чем студенты-филологи; в выборке будущих журналистов количество респондентов, имеющих низкий уровень этнической толерантности, меньше, чем в выборке филологов. Такое различие может быть связано с тем, что в журналистику нередко приходят юноши и девушки, которые сами в определенной степени могут быть маргиналами или представителями групп социального меньшинства и стремятся своей профессиональной деятельностью доказать социальное равенство и восстановить социальную справедливость.

Обратимся к анализу результатов, полученных с помощью методики диагностики общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко. Необходимо учитывать, что в данной методике показатель шкалы тем выше, чем ниже толерантность в соответствующей сфере жизнедеятельности. Следовательно, чем выше значения, тем выше интолерантность студента.

При анализе полученных данных диагностики мы обратили внимание на благополучную картину показателей профессиональной толерантности у студентов обеих специальностей, отражающую готовность обеих выборок студентов работать в условиях команды, коллектива, идти на встречу коллегам, администрато-

рам, деловым партнерам, вести переговоры и искать компромисс с оппонировавшей стороной, принимать различные точки зрения на проблему, на способы решений, которые могут предлагаться разными субъектами труда. Чем ниже значения данной шкалы, тем более субъект труда готов приспосабливаться к особенностям процесса и чертам характера других людей, принимать их без особых усилий по преодолению своих убеждений, поскольку уверен, что это необходимо, ценно для достижения максимального результата.

Как показали расчеты по U-критерию Манна — Уитни, статистически значимых различий по показателям профессиональной толерантности между студентами-филологами и студентами-журналистами не выявлено ($U = 174,5$; $Z = -4,120$; $p = 0,237$). В студенческой выборке выражена готовность студентов обеих специальностей проявлять позитивные аттитюды ко всем другим, с кем субъект профессиональной деятельности вступает во взаимодействие в связи с выполнением служебных обязанностей. Для журналиста диапазон этих «других» невозможно охватить (деловые партнеры, клиенты, интервьюируемые, оппоненты и т. д.). Для филолога, включенного в образовательный процесс, сюда входят обучающиеся, их родители, коллеги, администраторы. Для филолога-редактора — авторы, коллеги, деловые партнеры и др. Низкая интолерантность к другим в профессиональной сфере отражает «идеальное Я» будущего специалиста, его эталон, на который студенты ориентируются в своем профессиональном, карьерном развитии и который задает планку для их самосовершенствования (Карнелович, 2020).

Показатель типологической коммуникативной толерантности, отражающий аттитюды студентов к собирательному классу, категории, типу (по этническому, профессиональному, социально-групповому, экономическому и др.), находится в пределах среднего уровня, хотя у филологов есть тенденция к более высокому показателю интолерантности в этом виде социального взаимодействия, чем у журналистов (в 1,3, раза выше, чем у филологов). Целесообразно соотнести эти данные с теми, которые получены с помощью методики Г. У. Солдатовой по шкале «социальная толерантность», поскольку она также выявляет отношение студента к социальным группам, классам, меньшинствам. Как было нами показано выше, для студентов в целом были характерны средние и высокие значения этого вида толерантности, что принципиально не отличается от полученных данных на уровне средних значений по методике В. В. Бойко.

Наиболее высокие показатели имеют место по шкале ситуативной интолерантности, означающие, что студентам сложно удерживать принципы терпимости в повседневном общении с людьми, им не хватает гибкости в оценках других, преобладает ригидность и категоричность. Студенты склонны вести себя эгоцентрично с близкими и друзьями, а также с незнакомыми и малознакомыми людьми, нередко нарушая правила культуры добрососедства, терпеливости, не готовы проявлять эмпатию и идти на уступки. Скорее, они готовы во что бы то ни стало отстаивать свои потребности и цели, свое право на комфорт и приоритет в достижении собственных задач (Фомина, Лесин, 2017). На наш взгляд, в этом проявляется парадокс, отражающий закономерности функционирования аттитюдов, выявленные в социально-психологических экспериментах. Более общие аттитюды (недифференцированные, в отношении объектов, с которыми не было опыта взаимодействия в реальных условиях), как правило, более позитивны, чем аттитюды конкретного типа, к конкретной ситуации, к конкретному человеку (Белинская, Тихомандрицкая, 2001). В ситуации умозрительной, не имея еще достаточного опыта практической деятельности и взаимодействия в деловой сфере, студенты на абстрактном уровне выражают скорее «желание» быть толерантными, в то время как в реальной ситуации повседневного

решения задач, требующих согласования и приспособления собственных потребностей и целей с потребностями и целями других, они веду себя скорее интолерантно (Карнелович, Казаренков, Казаренкова, 2020).

Рассмотрим более подробно распределение уровней разных типов коммуникативной толерантности в выборке студентов-журналистов и студентов-филологов в разрезе сравнения. Каждый третий студент выборки, независимо от специальности, склонен в конкретной ситуации общения игнорировать свои абстрактные принципы лояльности, низко эмпатичен, не готов к компромиссу, склонен к нарушению принципов политкорректности и культуры отношений. Более убежденными и непримиримыми к инаковому мнению и поступку проявляют себя журналисты, чем филологи (в 1,4 раза), используя, возможно, ситуации повседневной коммуникации и интеракции как плацдарм для отработки навыков убеждающей коммуникации и отстаивания своей позиции, как своеобразный «тренинг». И только каждый десятый студент-журналист и восьмой студент-филолог проявляют высокую культуру общения, корректность и лояльность, терпимость в ситуациях каждодневной «встречи с другим».

В разрезе типологической толерантности к социальным группам, отличающимся от большинства образом жизни, укладом, правилами, а также к различным социальным категориям людей по возрасту, социальному положению, интеллектуальным и физическим особенностям, студенты-журналисты тяготеют к среднему уровню выраженности данного показателя, в то время как среди студентов-филологов больше лиц и с низкой, и с высокой интолерантностью (табл. 2).

Таблица 2

Результаты расчета U-критерия Манна — Уитни показателя типологической толерантности у студентов-журналистов и студентов-филологов

Показатель толерантности	Rank Sum Филологи	Rank Sum Журналисты	U	Z	p-level
Типологическая толерантность	247,50	170,50	37,500	-2,2630	0,0436

Как следует из расчетов, студенты-журналисты, в сравнении со студентами-филологами, обладают достоверно более гибкими аттитюдами в отношении собирательного класса, категории, типа людей (по этническому, профессиональному, социально-групповому, экономическому и др.) Можно полагать, что более лояльный и широкий взгляд на социальное устройство и социальные процессы формируется под влиянием содержания процесса подготовки журналиста к его непосредственной работе в будущем.

С помощью методики В. В. Бойко был установлен общий показатель коммуникативной толерантности студентов, который отражает наличие жизненного опыта взаимоотношений, свойства мышления и характера, силу нравственных принципов студентов как субъектов жизнедеятельности, включенных в социальные отношения. В выборке студентов-журналистов преобладают респонденты со средним (большинство, 55 %) и низким уровнем общей интолерантности (35 %). В выборке студентов-филологов картина подобная, но количество лиц с высоким уровнем индекса больше (18 %), а с низким уровнем выраженности индекса — меньше (27 %). Таким образом, для большинства студентов исследуемой выборки

в целом характерен средний уровень гибкости процессов социального познания, демократичность в социальных отношениях и взаимодействии, готовность к диалогу с представителями всех классов и статусов, с разными системами воззрений на мир и предмет общей деятельности, терпимость к дискомфорту, создаваемому особенностями другого субъекта общения в ситуации коммуникации. Примерно каждый третий студент-журналист и каждый четвертый студент-филолог характеризуются высокими нравственными принципами, которыми они стремятся руководствоваться во взаимодействии с другими и которые снижают риск интолерантности в повседневной коммуникации как в условиях межличностного общения с близкими и знакомыми, так и в условиях профессиональной деятельности.

Для проверки частной гипотезы о межполовых различиях в коммуникативной толерантности/интолерантности студентов нами были проведены статистические расчеты сравнения женской и мужской выборок.

Таблица 3

Результаты расчета U-критерия Манна — Уитни показателей различных индексов (типов) толерантности у студентов женской и мужской выборок

Показатель толерантности	Rank Sum девушки	Rank Sum юноши	U	Z adjusted	p-level
Типологическая толерантность	213,00	490,00	55,000	-2,2505	0,0244
Общий показатель коммуникативной толерантности	956,0	1599,5	374,5	-2,039	0,041

Результаты характеризуют достоверно более высокие показатели негативных аттитудов к другим у студентов-юношей в сравнении со студентами-девушками независимо от специальности по показателям типологической толерантности ($p = 0,0244$) и общего показателя коммуникативной толерантности ($p = 0,041$). Юноши-студенты оценили выше свою непримиримость с некоторыми свойствами других людей (физические особенности, уровень интеллекта субъекта взаимодействия, возрастно-психологические особенности детей, пожилых и т. п.). Они менее терпеливы к дискомфорту, иногда создаваемому другими людьми, ориентируются на опыт негативного общения с этими другими в большей мере, чем девушки-студенты, а также у первых выше уровень общей негативной установки к субъектам взаимодействия в сравнении со вторыми.

Выводы. На основе качественного анализа результатов диагностики студентов был сделан вывод о целесообразности разработки и реализации коррекционно-развивающих мероприятий, основными задачами которых являются следующие:

- помочь студентам согласовать аттитюды широкой социальной направленности с аттитюдами в общении с конкретными субъектами взаимодействия, а следовательно и типологический (к индивидуально-типологическим свойствам других людей), профессиональный (к партнерам и оппонентам в труде) и ситуативный (с конкретными людьми в конкретном месте) типы толерантности;
- сформировать навыки по самоанализу деятельности и коммуникации;
- сформировать навыки конструктивной коммуникативной рефлексии для видения ситуации и своего и чужого поведения с разных перспектив.

Ценность и значимость полученных в исследовании результатов состоит в том, что их могут использовать специалисты-психологи и социологи в работе с контингентом студентов при разработке и реализации коррекционно-развивающих и профилактических программ, которые могут помочь студентам согласовать attitudes широкой социальной направленности с attitudes в общении с конкретными субъектами взаимодействия.

Список источников

1. Асмолов А. Г., Солдатова Г. У. О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности. Научно-публицистический вестник. — 2001. — № 1. — С. 8–19.
2. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 304 с.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М. : Филинь, 1996. — 472 с.
4. Казаренков В. И. Целостность университетской подготовки специалиста // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2009. — № 2. — С. 73–77.
5. Карнелович М. М. Профессиональное самоотношение как фактор толерантности педагогов к субъектам образовательного процесса // Проблемы современного образования. Вып. 12 : межвуз. сб. науч. тр. — М. : РУДН, 2019. — С. 81–84.
6. Карнелович М. М., Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б. Эмпатийность и рефлексивность как детерминанты этнической толерантности студентов русской и белорусской общностей // Вестник университета. — 2020. — № 7. — С. 199–205.
7. Карнелович М. М. Связь профессионального самоотношения педагогов и их толерантности к субъектам образовательного процесса // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. Вып. 10 : в 2 ч. — Ч. 1. — Мн. : Республик. Ин-т профессионал. образования, 2020. — С. 44–52.
8. Курьянович А. В. Профессиональная подготовка студентов-филологов в контексте взаимодействия вуза и школы // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2017. — № 10 (187). — С. 56–62.
9. Сосновская А. М. Журналист: личность и профессионал (психология идентичности). — СПб. : Роза Мира, 2005. — 206 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.01. «Филология» (уровень бакалавриата) от 07 авг. 2014 г. № 497. — URL : <https://eduscan.net/standart/031001> (дата обращения: 15.10.2021).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 42.03.02. «Журналистика» (уровень бакалавриата) от 07 авг. 2014 г. № 497. — URL : <https://eduscan.net/standart/030601> (дата обращения: 15.10.2021).
12. Фомина Н. А., Лесин А. М. Значимость различных терминальных ценностей для современных студентов и их осуществление // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 2 (42). — С. 109–119.

References

1. Asmolov A. G., Soldatova G. U. The Meanings Attached to the Concept of Tolerance. *Vek tolerantnosti. Nauchno-publicisticheskij vestnik* [The Age of Tolerance. Academic Bulletin]. 2001, no. 1, pp.8–19. (In Russian).
2. Belinskaja E. P., Tihomandrickaja O. A. *Social'naja psihologija lichnosti* [Social Psychology of Personality]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2001, 304 p. (In Russian).
3. Bojko V. V. *Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i na drugih* [The Energy of Emotions: Looking at Oneself and Others]. Moscow, Owl Publ., 1996, 472 p. (In Russian).
4. Kazarenkov V. I. Comprehensive University Training of a Specialist. *Vestnik Rossijskogo universiteta Druzhiby narodov. Serija "Psihologija i pedagogika"* [Bulletin of People's Friendship University of Russia. Psychology and Pedagogy series]. 2009, no. 2, pp.73–77. (In Russian).

5. Karnelovich M. M. Professional Self-attitude as a Factor of Teachers' Tolerance to the Participants of the Learning Process. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Issues of Modern Education]. Moscow, People's Friendship University of Russia Publ., 2019, iss. 12, pp.81–84. (In Russian).

6. Karnelovich M. M., Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B. Empathy and Reflexivity as Determinants of Ethnic Tolerance in Russian and Belorussian Students. *Vestnik universiteta* [University Bulletin]. 2020, no. 7, pp.199–205. (In Russian).

7. Karnelovich M. M. The Connection between Teachers' Professional Self-attitude and their Tolerance to the Participants of the Learning Process. *Psichologicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa* [Psychological Support of the Learning Process]. Minsk, Republican University of Vocational Education, 2020, iss. 10, pp.44–52. (In Russian).

8. Kur'janovich A. V. Novice Philologists' Professional Training in the Context of University and School Interaction. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2017, no. 10 (187), pp.56–62. (In Russian).

9. Sosnovskaja A. M. *Zhurnalist: lichnost' i professional (psihologija identichnosti)* [Journalist: the Personal and Professional (Psychology of Identity)]. St. Petersburg, Rose of the World Publ., 2005, 206 p. (In Russian).

10. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniju podgotovki 45.03.01. «Filologija» (uroven' bakalavriata) ot 07 avgusta 2014 goda no. 497* [Federal State Educational Standard of Higher Education: Bachelor of Philology (45.03.01) of August 7, 2014, no. 497]. URL : <https://eduscan.net/standart/031001> (accessed: 15.10.2021). (In Russian).

11. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniju podgotovki 42.03.02. «Zhurnalistika» (uroven' bakalavriata) ot 07 avgusta 2014 g. no. 497* [Federal State Educational Standard of Higher Education: Bachelor of Philology (42.03.02) of August 7, 2014, no. 497]. URL : <https://eduscan.net/standart/030601> (accessed: 15.10.2021). (In Russian).

12. Fomina N. A., Lesin A. M. The Significance of Various Terminal Values for Modern Students and their Achievement. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2017, no. 2 (42), pp.109–119. (In Russian).

Информация об авторах

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

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

Information about the authors

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

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

Статья поступила в редакцию 10.07.2021; одобрена после рецензирования 22.07.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 10.07.2021; approved after reviewing 22.07.2021; accepted for publication 22.10.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 135–143.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 4 (60), pp. 135–143.

Научная статья

УДК 159.942.5:616.89-008.444.9-053.6

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.012

Выраженность различных составляющих и форм проявления агрессивности у девиантных подростков

Фомина Наталья Александровна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

pslfom@mail.ru

Кротенко Екатерина Валерьевна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

kat80740153@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрена проблема личности и ее свойств на примере агрессивности девиантных подростков.

Обоснована актуальность изучения агрессивности в подростковом возрасте, особенно в современных условиях развития личности.

Описаны результаты исследования личностной агрессивности как единства содержательных и инструментально-динамических составляющих в рамках системно-функционального подхода А. И. Крупнова.

Раскрыты особенности проявления различных форм агрессивного и враждебного поведения подростками, допускающими девиации в поведении.

Раскрыты связи между различными составляющими агрессивности и формами агрессивного и враждебного поведения у девиантных подростков.

Представленные в статье материалы вносят определенный вклад в общую и возрастную психологию, психологию личности и психологию девиантного поведения, обогащая системный подход к исследованию свойств личности новыми эмпирическими данными о специфических особенностях различных составляющих агрессивности девиантных подростков. Они могут быть использованы в практической деятельности педагогов и психологов при психолого-педагогическом сопровождении данной категории сложных подростков, а также в учебных курсах по психологическим дисциплинам.

Ключевые слова: личность, подростки, девиантные подростки, агрессивность; мотивационный, когнитивный, продуктивный, эмоциональный, динамический, регуляторный и рефлексивно-оценочный компоненты; агрессивные и враждебные реакции.

Для цитирования: Фомина Н. А., Кротенко Е. В. Выраженность различных составляющих и форм проявления агрессивности у девиантных подростков // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 135–143. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.012.

Original article

Components and Forms of Aggression in Adolescents Displaying Deviant Behavior

Fomina Natalya Aleksandrovna

Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
pslfom@mail.ru

Krotenko Ekaterina Valeryevna

Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
kat80740153@yandex.ru

Abstract. The article focuses on the issue of personality and its characteristics using the example of aggression in adolescents displaying deviant behaviour.

It accounts for the relevance of investigating aggression in adolescents, especially in the contemporary conditions of personality development.

It describes the results of a research investigating aggression as a unity of conceptual and instrumental components within the framework of a systemic and functional approach developed by A. I. Krupnov.

It focuses on the peculiarities of aggressive and hostile behaviour in adolescents displaying deviant behaviour.

It traces connections between various components of aggression and the forms of aggressive and hostile behaviour in adolescents displaying deviant behaviour.

The analyzed materials contribute to general psychology and age psychology, to personal psychology and psychology of deviant behaviour. The collected empirical data on adolescents with deviant behaviour contribute to the systemic approach to the investigation of personality. The analysed data can be used by teachers and psychologists in their practical work to improve the quality of psychological support of adolescents with deviant behaviour. They can also be useful to students who study psychology.

Key words: personality, adolescents, adolescents displaying deviant behaviour, aggression, motivational component, cognitive component, productive component, emotional component, dynamic component, regulatory component; reflexion and assessment components, aggressive and hostile behaviour.

For citation: Fomina N. A., Krotenko E. V. Components and Forms of Aggression in Adolescents Displaying Deviant Behavior. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 4 (60), pp. 135–143. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.012.

Актуальность исследования. Проблема изучения особенностей личности подростков всегда вызывала интерес теоретической и практической психологии.

Сложный подростковый возраст является особым периодом личностного развития человека, который характеризуется серьезной психофизиологической перестройкой организма и существенными изменениями в ценностно-смысловой, когнитивной, эмоционально-волевой и коммуникативной сферах личности.

Эмоционально-личностная незрелость подростков приводит к излишним проявлениям недовольства, раздражения, обиды, гнева и агрессивности по отношению к окружающим людям. Для большинства подростков, которые очень зави-

симы от группы сверстников, становятся привычными те или иные формы агрессии (Бандура, Уолтер, 2000), так как умение быть агрессивным часто воспринимается друзьями как наличие силы.

Слово «девиантное» произошло от латинского “*deviatio*”, которое означает «уклонение, отклонение». Следует заметить, что во всех обществах всегда существовали индивиды, чье поведение выходило за рамки общепринятых норм, отклонялось от существующих общественных правил, иными словами, было девиантным.

Вместе с тем в современном обществе, к сожалению, проблема девиаций в поведении молодежи, а особенно подростков, приобрела особую остроту. Растет количество случаев подросткового алкоголизма, наркомании, преступности, которые в конце концов приводят к социальной дезадаптации и деградации личности.

Возможно, частые проявления агрессивности как свойства личности и девиантного поведения в подростковом возрасте провоцируются современными средствами массовой информации, которые демонстрируют насилие, жестокость и создают культ сильных, агрессивных людей, любыми средствами достигающих своих целей. Однако воспитательная работа семьи как социального института недостаточна, утрачивает свою силу, а школа прежде всего нацелена на достижение высоких формальных результатов в учебной деятельности.

Для девиантных подростков характерны такие особенности эмоционально-волевой сферы, как повышенная тревожность, дефектность ценностной системы, импульсивность, раздражительность, вспыльчивость, неуверенность или излишняя уверенность в себе (Фомина, Ленюшкин, 2013), агрессивность, конфликтность, которые затрудняют общение подростков с окружающими и создают значительные сложности при их воспитании (Ставропольский, 2003), а также невысокий уровень ответственности, которая позволяет справляться с требованиями общества, согласовывать их с собственными желаниями, стремлениями и способствует выработке навыков нормативного поведения (Фомина, Теняева, 2010; Орлов, Фомина, 2018).

Все отмеченное определяет актуальность проведенного нами исследования агрессивности подростков с девиантным поведением для теории и практики современной психологии.

Цель исследования заключалась в выявлении специфики проявлений агрессивности и форм ее проявления у девиантных подростков.

В качестве **гипотезы** выступило предположение о том, что девиантные подростки отличаются специфическими особенностями различных составляющих личностной агрессивности и проявлений агрессивного поведения, по сравнению со сверстниками, не имевшими отклонений в поведении.

Методы и методики исследования. Для изучения агрессивности как системного свойства личности подростков был использован бланковый тест «Агрессивность» А. И. Крупнова, для определения выраженности у них агрессивных и враждебных реакций — методика А. Басса — А. Дарки.

В процессе математической обработки полученных эмпирических данных применялся коэффициент корреляции Спирмена и критерий Манна — Уитни.

Бланковый тест «Агрессивность» А. И. Крупнова позволил рассмотреть данное свойство личности как инструментально-смысловую систему, обеспечивающую стремление и готовность субъекта к реализации агрессивного поведения. Ее смысловой блок включал в себя целевой, мотивационный, когнитивный и продуктивный, а инструментальный — эмоциональный, динамический, регуляторный и рефлексивно-оценочный компоненты. Мотивационный компонент фиксировал социоцентричность, то есть агрессивное поведение, которое обычно побуждалось

намерением защитить права других людей, желанием оградить других людей от неприятностей, и эгоцентричность — агрессивное поведение, побуждаемое стремлением показать свою силу и власть, неосознанными импульсами, желаниями и т. п. Когнитивный компонент отражал осмысленность проявления данного свойства (агрессивность понималась как нанесение ущерба другому человеку, угроза другим людям, любая форма грубого поведения и т. д.) или осведомленность — поверхностное понимание его сути (агрессивность рассматривалась как врожденное свойство личности, генетически заданная характеристика человека и т. п.); продуктивный — предметность, когда агрессивное поведение способствовало быстрому достижению поставленных целей, успешному выполнению намеченных планов, получению того, что было положено по праву, или субъектность, при которой агрессивность помогала почувствовать себя сильнее и независимее, добиться признания среди друзей и близких, сохранить дистанцию в межличностных отношениях. Динамический компонент показывал формы проявления агрессии: физическую (способность ударить другого человека в критической ситуации или ответить на удар) и вербальную (способность прибегнуть к сильным выражениям). Эмоциональный компонент агрессивности оценивался по аффективности, демонстрирующей активное ее проявление (внутреннее кипение в критической ситуации, ощущение себя «как на пороховой бочке»), и рефлексивности, указывающей на сдерживающие ее переживания (угрызения совести за содеянное, долгие мучения при неправильных поступках). Регуляторный компонент агрессивности определялся по ее саморегуляции: интернальности — склонности считать, что в агрессивных действиях повинен сам человек, только агрессивной формой поведения можно порой достичь поставленной цели, и экстернальности — избегании ответственности, убежденности в том, что агрессивность зависит в большей степени от внешних условий, многие жизненные обстоятельства могут вызвать агрессию. Рефлексивно-оценочный компонент агрессивности выполнял функцию сличения исходных намерений, реального результата и трудности в реализации, указывая на операциональные трудности, свидетельствовавшие о внешних причинах, например, связанных с недостатком коммуникативных навыков, или личностные внутренние проблемы (Крупнов, 2006, 2017; Фомина, Кулишевская, 2014).

Результаты исследования. В нашей статье представлены особенности содержательных и инструментальных составляющих агрессивности и различных проявлений агрессивного поведения у 40 подростков мужского пола в возрасте 13–16 лет, 20 из которых состояли на учете в детской комнате милиции в Межмуниципальном отделе МВД России «Шацкий», а 20 — характеризовались нормативным поведением.

При помощи *бланкового теста А. И. Крупнова* было установлено, что у подростков с девиантным поведением в когнитивном компоненте осмысленность (36,5 балла) значимо доминировала над осведомленностью (34,9 балла); в мотивационном — социцентричность (33,25 балла) над эгоцентричностью (26 баллов); в продуктивном — предметность (36 баллов) над субъектностью (34 балла). Среди инструментальных составляющих агрессивности преобладали в регуляторном компоненте экстернальность (32 балла), в динамическом — физическая агрессия (33,3 балла), в эмоциональном — рефлексивность (30,4 балла). Это указывало на то, что их осмысленное агрессивное поведение чаще побуждалось намерением защитить права других людей, желанием оградить их от неприятностей, поэтому, естественно, имело больший результат для быстрого достижения поставленных целей в предметной сфере. Агрессивность проявлялась в физической форме, то есть могли ударить другого человека в критической ситуации,

обычно отвечали тем же, если кто-то ударил их. Ответственность за проявления агрессии они часто перекладывали на других людей, внешние жизненные обстоятельства, несмотря на то, что хорошо понимали последствия и были склонны анализировать и переосмысливать результаты собственной активности.

У подростков с нормативным поведением, в отличие от девиантных, в когнитивном компоненте осведомленность агрессивности на статистически значимом уровне доминировала над осмысленностью (34,5 и 34,9 балла соответственно), аффективность — над рефлексивностью (33,3 и 26 баллов соответственно). Они рассматривали агрессивность как врожденное свойство личности и не понимали ее существенных признаков и последствий. Их агрессивное поведение обычно побуждалось неосознанными импульсами и желаниями показать свою силу и власть. Они, как и девиантные подростки, чаще проявляли физическое насилие, избегая ответственности и руководствуясь социоцентрическими мотивами.

Сравнительный анализ показателей выраженности различных содержательных и инструментально-динамических составляющих агрессивности у подростков двух сравниваемых групп показал, что у девиантных подростков, по сравнению с недевиантными, более выражены осмысленность и рефлексивность, в то время как у подростков, не допускающих девиации в поведении, — эгоцентричность, осведомленность, физическая и вербальная агрессия, аффективность и эмоционально-личностные трудности (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ средних показателей различных переменных агрессивности у девиантных подростков и подростков с нормативным поведением

Блоки	Компоненты	Переменные	Девиантные подростки (n = 20)	Подростки с нормативным поведением (n = 20)
Содержательно-смысловой	Мотивационный	Социоцентричность	33,25	33,25
		Эгоцентричность	26	29
	Когнитивный	Осмысленность	36,5	34,9
		Осведомленность	34,9	36,5
	Продуктивный	Предметность	36	35,75
		Субъектность	34	34
Инструментально-динамический	Регуляторный	Интернальность	28	28
		Экстернальность	32	32
	Динамический	Физическая агрессия	33,3	36,6
		Вербальная агрессия	28	30,4
	Эмоциональный	Аффективность	20	33,3
		Рефлексивность	30,4	26
	Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	24	24
		Эмоционально-личностные трудности	23	25

Примечание: жирным шрифтом выделены значимые различия.

С помощью методики Басса — Дарки у подростков с девиантным поведением, по сравнению с подростками с нормативным поведением, такие враждебные и агрессивные реакции, как физическая агрессия, подозрительность, обида и индекс враждебности, были более выражены, а вербальная и косвенная агрессия, негативизм и чувство вины — менее.

Выраженность раздражения и индекса агрессивности у девиантных подростков и имеющих нормативное поведение не отличалась значимо (табл. 2).

Таблица 2

Выраженность различных враждебных и агрессивных реакций у девиантных подростков и подростков с нормативным поведением

Агрессивные и враждебные реакции	Девиантные подростки	Подростки с нормативным поведением
Физическая агрессия	5,65	5,05
Вербальная агрессия	5,8	6,05
Косвенная агрессия	5,35	5,9
Негативизм	2,85	3,25
Раздражение	4,7	4,8
Подозрительность	5,6	5,05
Обида	5,7	5,55
Чувство вины	4,6	5,45
Индекс агрессивности	16,6	16,5
Индекс враждебности	10,3	9,85

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом и серым фоном.

Было более свойственно выражение негативных чувств через использование физической силы, склонность к недоверию и осторожному отношению к людям, проявление зависти и ненависти к окружающим, обусловленные чувством гнева, мести, недовольства кем-то или всем миром за действительные или мнимые страдания. Они реже использовали вербальную, словесную и косвенную формы агрессии по отношению к другим лицам (ссора, крик, визг, угроза, ругань, сплетни, слухи, шутки); проявляли оппозиционную форму поведения как элемент скрытой враждебности, агрессивность в целом по отношению к другим людям и нравственные страдания совести за совершенные грехи.

С помощью процедуры корреляционного анализа между различными показателями агрессивности девиантных подростков, выявленными с помощью методик А. И. Крупнова и А. Басса — А. Дарки, были обнаружены многочисленные связи.

Физическая агрессия имела статистически значимые положительные корреляции с такими переменными агрессивности, как социоцентричность, эгоцентричность, осмысленность, субъектность, и вербальной агрессией. Можно предположить, что чем выше было желание навести порядок и намерение защитить права других людей и оградить их от неприятностей, наказать за содеянное, показать свою силу и власть, тем чаще проявлялась физическая агрессия.

Косвенная агрессия была положительно связана с эгоцентричностью и операциональными трудностями при проявлении агрессивности, когда подростки, пребы-

вая в состоянии раздражительности, злились так, что утрачивали контроль над собой. Чем больше они не принимали другого человека, стремились показать свою силу и власть, тем чаще проявляли косвенную агрессию.

Раздражительность девиантных подростков положительно коррелировала с эгоцентричностью и предметностью их агрессивности, когда агрессия была способом быстрее достичь поставленной цели, успешнее выполнить намеченные планы, а также с физической агрессией. Их раздражительность увеличивалась по мере усиления желания наказать обидчика, выразить свой гнев с применением физической силы.

Вербальная агрессия была положительно связана с социоцентричностью, субъектностью, то есть использованием агрессивных форм поведения для того, чтобы почувствовать себя сильнее и независимее, доказать свою правоту, и эмоционально-личностными трудностями, а чувство вины — с рефлексивностью, которая часто проявлялась в обвинении себя за допущенную нетактичность, переживании за свою грубость и т. п.

Чем выше была направленность девиантных подростков на прямое и открытое негативное отношение к людям, тем чаще проявлялась вербальная агрессия. Вспыльчивость, раздражение и гнев вызывали у них переживание чувство вины.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, анализ результатов проведенного исследования показал наличие специфических особенностей агрессивности у девиантных подростков, по сравнению с подростками, отличавшимися нормативным поведением, и подтвердил выдвинутую нами гипотезу.

Данные могут быть успешно использованы педагогами, психологами и другими специалистами, работающими с исследуемой категорией сложных подростков с целью повышения эффективности их психолого-педагогического сопровождения и уменьшения агрессивности девиантных подростков.

Перспективы дальнейших психологических исследований, на наш взгляд, связаны с изучением гендерных аспектов агрессивности девиантных подростков, ее связей с другими свойствами их личности и индивидуальности.

Список источников

1. Бандура А., Уолтер Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / пер. с англ. Ю. Брянцевой, Б. Красовского. — М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 103 с.
2. Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2006. — № 3. — С. 63–64.
3. Крупнов А. И. Черта характера как функциональная система // Психология образования : материалы межвуз. науч.-практ. конф. — Бийск, 2008. — С. 39–40.
4. Крупнов А. И., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Комплексные исследования свойств личности: теория и практика : учеб. пособие. — М. : РУДН, 2017. — 220 с.
5. Ставропольский Ю. В. Культурно-психологические факторы девиантного поведения подростков // Поддержка правосудия в отношении несовершеннолетних : метод. пособие. — Саратов : Пед. ин-т Саратов. гос. ун-та, 2003. — С. 11–15.
6. Фомина Н. А. Кулишевская И. В. Особенности темперамента студентов с различным уровнем выраженности агрессивности // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 2. — С. 177–185.
7. Фомина Н. А., Ленюшкин Н. Э. Индивидуально-типологические особенности увлеченности и темперамента девиантных подростков // Российский научный журнал. Сер. «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». — 2013. — № 2 (33). — С. 111–118.

8. Фомина Н. А., Орлов В. Б. Исследование алкогольных установок у современных подростков // Прикладная юридическая психология. — № 1. — 2018. — Рязань : Акад. права и управления ФСИН. — С. 32–40.

9. Фомина Н. А., Теняева О. В. Гендерные различия психологической структуры ответственности подростков с девиантным поведением // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2010. — № 3. — С. 10–15.

References

1. Bandura A., Walters R. *Podrostkovaja agressija. Izuchenie vlijanija vospitanija i semejnyh odnoszenij* [Adolescent Aggression: A Study of the Influence of Child-Training Practices and Family Inter-relationships]. Moscow, April Press Publ., EKSMO-Press Publ., 2000, 103 p. (In Russian).

2. Krupnov A. I. Systemic-Disposition Approach to the Investigation of an Individual and their Characteristic. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija "Psihologija i pedagogika"* [Bulletin of People's Friendship University of Russia. Psychology and Pedagogy series]. 2006, no. 3, pp. 63–64. (In Russian).

3. Krupnov A. I. Character Trait as a Functional System. *Psihologija obrazovanija : materialy mezvuzovskoj nauchno-praktičeskoj konferencii* [Psychology of Education: Proceedings of an International Research Conference]. Biysk, 2008, pp. 39–40. (In Russian).

4. Krupnov A. I., Novikova I. A., Shljahta D. A. *Kompleksnye issledovanija svojstv lichnosti: teorija i praktika* [Complex Research of a Personality: Theory and Practice]. Moscow, People's Friendship University of Russia Publ., 2017, 220 p. (In Russian).

5. Stavropol'skij Ju. V. Cultural and Psychological Factors of Deviant Behavior in Teenagers. *Podderzhka pravosudija v odnoszenii nesovershennoletnih* [Supporting Juvenile Justice]. Saratov, Pedagogical Institute of Saratov State University Publ., 2003, pp. 11–15. (In Russian).

6. Fomina N. A., Kulishevskaja I. V. Temperament Peculiarities in Students with Different Aggression Levels. *Psihologo-pedagogičeskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 2, pp. 177–185. (In Russian).

7. Fomina N. A., Lenjushkin N. Je. Individual and Typological Characteristics of Self-Assertiveness and Temperament in Adolescents Displaying Deviant Behavior. *Rossijskij nauchnyj zhurnal. Serija "Istorija. Pedagogika. Psihologija. Filosofija. Pravo"* [Russian Research Journal. History, Pedagogy, Psychology, Philosophy, Law series]. 2013, no. 2 (33), pp. 111–118. (In Russian).

8. Fomina N. A., Orlov V. B. Investigating Alcohol-Related Preferences in Modern Teenagers. *Prikladnaja juridičeskaja psihologija* [Applied Legal Psychology]. Ryazan, Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service Publ., 2018, no. 1, pp. 32–40. (In Russian).

9. Fomina N. A., Tenjaeva O. V. Gender Differences in Gender Differences in Responsibility Attitudes of Adolescents Displaying Deviant Behaviour. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija "Psihologija i pedagogika"* [Bulletin of People's Friendship University of Russia. Psychology and Pedagogy series]. 2010, no. 3, pp. 10–15. (In Russian).

Информация об авторах

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

Кротенко Екатерина Валерьевна — соискатель ученой степени кандидата психологических наук при кафедре психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

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

Krotenko Ekaterina Valeryevna — Postgraduate of the Department of Individual Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 26.09.2021; одобрена после рецензирования 15.10.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 26.09.2021; approved after reviewing 15.10.2021; accepted for publication 22.10.2021.

Научная статья

УДК 159.923:355.23

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.013

Психологическое воздействие на личность и ее безопасность: постановка проблемы

Лаптев Алексей Анатольевич

Новосибирский военный ордена Жукова институт
имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации
Новосибирск, Россия
lapteff_aa@mail.ru

Сорокоумова Светлана Николаевна

Российский государственный социальный университет
Москва, Россия;
Новосибирский военный ордена Жукова
институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации
Новосибирск, Россия
4013@bk.ru

Юдин Олег Андреевич

Российская академия народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской Федерации;
Нижегородский институт управления — филиал
Нижний Новгород, Россия
o_yudin@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы к изучению психологического воздействия на личность и ее безопасности. Авторы анализируют различные точки зрения ученых на массовое сознание, виды и принципы психологического воздействия, в том числе информационно-психологического, на отдельного человека и на массы; методы и приемы влияния СМИ на сознание людей.

Подробно раскрываются такие формы скрытого принуждения, как психологические манипуляции, дезинформация, агрессивная пропаганда, лоббирование, шантаж, технологии антикризисного управления, широко используемые в современных операциях информационной и психологической войны.

Описываются методы манипуляции: информационная перегрузка, дозированная информация, большая ложь, смешение правды и лжи, затягивание во времени, возвратный удар, своевременная ложь.

Обращается внимание на использование современными СМИ не только индивидуальных приемов, но и специальных манипуляционных технологий, к которым относятся дезинформация, лоббирование, пропаганда, шантаж, провокация, и раскрывается их суть.

Дается толкование понятия «безопасность человека», описываются ее виды.

Формулируется вывод о том, что важнейший вопрос информационно-психологической безопасности личности в настоящее время недостаточно проработан в связи с отсутствием научно-теоретической базы для аргументированного определения факторов информационно-психологического воздействия на человека и их критериев, единого подхода к определению степени информационно-психологической угрозы, а также отраслевой специфики проблемы.

Ключевые слова: информационно-психологическая безопасность, информационно-психологическое воздействие, угрозы, риски, здоровье, благополучие.

Для цитирования: Лаптев А. А., Сорокоумова С. Н., Юдин О. А. Психологическое воздействие на личность и ее безопасность: постановка проблемы // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 144–156. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.013.

Original article

Psychological Impact and Psychological Safety: Problem Formulation

Laptev Aleksey Anatolyevich

Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute
named for General I. K. Yakovlev
of the National Guard of the Russian Federation
Novosibirsk, Russia
lapteff_aa@mail.ru

Sorokoumova Svetlana Nikolayevna

Russian State Social University
Moscow, Russia;
Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute
named for General I. K. Yakovlev
of the National Guard of the Russian Federation
Novosibirsk, Russia;
4013@bk.ru

Yudin Oleg Andreyevich

Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration;
Nizhny Novgorod Institute of Management, Affiliate
Nizhny Novgorod, Russia
o_yudin@mail.ru

Abstract. The article treats major approaches to the investigation of psychological impact on people and to the investigation of information and psychological security. The authors analyze various approaches to mass consciousness, to types and principles of psychological impact, including information-psychological impact on individuals and masses of people, to methods and forms of influencing people's consciousness through mass media.

The authors focus on such forms of latent compulsion as psychological manipulation, disinformation, aggressive propaganda, lobbying, blackmail, anticrisis management used in modern information psychological warfare.

The article describes such methods of manipulation, as information overload, incomplete information, falsehood, half-truth, delay, counterstrike.

The authors maintain that modern mass media use both individual manipulation tactics and special manipulation techniques, such as disinformation, lobbying, propaganda, blackmail, provocation, etc. The article defines the above-mentioned techniques and explains their essence.

It focuses on the notion of information and psychological security and describes its types.

The authors conclude that since factors and criteria pertaining to information and psychological impact are not clearly defined and since there is no classification of threats of information and psychological security violation, the issue of information and psychological security is highly relevant although still underinvestigated.

Key words: information and psychological security, information and psychological impact, threats, risks, health, well-being.

For citation: Laptev A. A., Sorokoumova S. N., Yudin O. A. Psychological Impact and Psychological Safety: Problem Formulation. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 4 (60), pp. 144–156. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.013.

Введение. В связи с усилением в настоящее время информационно-психологического воздействия на личность возникла необходимость осмысления его видов, механизмов и технологий в целях обеспечения психологической безопасности.

Цель нашего исследования состояла в анализе и обобщении основных отечественных подходов к массовому сознанию, информационно-психологическому воздействию: его принципам, механизмам и технологиям и проблеме психологической безопасности личности.

Методы исследования: содержательный и сравнительный анализ отечественных исследований по информационно-психологическому воздействию на личность и ее безопасности.

Результаты исследования. Перед тем как приступить к вопросу об информационно-психологическом влиянии на сознание масс и личности, рассмотрим понятие массового сознания.

Л. В. Виноградова определяет массовое сознание как «...особый тип общественного сознания; результат осознания людьми социальных условий жизни, усвоения различной информации и получение новых знаний, которые они получают из различных средств массовой информации. Массовое сознание включает все сферы общественной жизни (общественной жизни, материального производства, социального и духовного регулирования), в которых оно в той или иной степени» (Виноградова, 2008, с. 104–110). Автор выделяет два основных подхода, в которых массовое сознание рассматривается как специфическая версия общественного сознания, проявляющегося, как правило, в периоды нестабильности в обществе, реже в стабильное время; и как сознание отдельных групп людей, которых объединяют общие интересы, потребности, взгляды, поэтому являющееся спонтанным и часто носящее случайный характер. Второй подход рассматривает массовое сознание как самостоятельное явление, имеющее непосредственное отношение к его носителю — «массам». В этом случае оно «...принимает форму рефлексии, опыта и осознания обстоятельств, действующих в значительном социальном масштабе, так или иначе универсальном для членов разных социальных групп, оказавшихся в одинаковых условиях жизни и уравнивающих их. Такой подход рассматривает массовое сознание как более глубокое образование, отражение реальности “первичного порядка”, который лишь позднее приобретает необходимые психологические признаки социальной определенности» (Там же).

Мы будем рассматривать массовое сознание как особый и специфический тип общественного сознания, характерный для «масс», определяемый как совпадение в какой-то момент времени основных и наиболее значимых компонентов сознания большого количества различных групп общества, но в то же время не приравненных к ним.

Определим также понятие «информационно-психологическое воздействие».

Известный политолог А. В. Манойло считает, что «...информационно-психологическое воздействие — это воздействие, оказываемое на отдельные сферы психики человека, группы людей и общественное сознание в целом: потребность в мотивации (знания, убеждения, ценностные ориентации, мотивации, желания); интеллектуальные и когнитивные (ощущения, восприятия, представления, воображение, память и мысль); эмоционально-волевая сфера (эмоции, чувства, настроения, волевые процессы); коммуникативно-поведенческие (характер и особенности общения, взаимодействия, взаимоотношений, межличностного восприятия) и способное изменить эмоциональное состояние, стили поведения, отношение к какому либо субъекту или событию» (Манойло, 2003, с. 97). Целью такого воздействия является насильственное формирование у человека (группы людей, общества) определенных (необходимых) представлений, убеждений, мнений.

У человека под влиянием разного вида информации возникают различные эмоции и чувства (положительные или отрицательные), и в зависимости от характера полученной информации эти состояния изменяются, а также стимулируются определенные типы поведения.

А. В. Манойло отмечает, что «политологический анализ современной практики информационных операций свидетельствует о стремительном развитии и диверсификации новых форм и методов вооруженной борьбы невоенного характера (гибридные, информационные, торговые войны и т. д.), которые оказывают возрастающее влияние на политические и геополитические процессы мир-системы» (Запад отработал новые формы «цветных» революций. URL : <https://news.rambler.ru/army/46882113-zapad-otrabotal-novye-formy-tsvetnyh-revoljutsiy/>). В контексте нашего исследования обратимся именно к информационным войнам.

Е.В. Камнева считает, что информационно-психологическое воздействие имеет следующие формы: словесные, с использованием газет, журналов, листовок, интернет, телевидение, радиовещание (Камнева, Полевая, Ширванов, 2017, с. 247–251).

Перестройка психики происходит по широте, то есть у людей или группы лиц меняются взгляды и представления на какие-то события, происходящие на данный момент времени в стране или в мире, и по времени (краткосрочная и долгосрочная).

Каждый вид информационно-психологического воздействия имеет свои плюсы и минусы: воздействие через печатные средства эффективно, но сложно в применении; интернет, телевидение, радиовещание охватывают большой круг людей, но требуют больших финансовых вложений (специальная техника, оборудование для прослушивания, просмотра, трансляции, записи информации).

Информационно-психологическое воздействие ориентируется на мотивацию масс, порывы людей, желания, стремления; на эмоциональное состояние человека, включающее радости и переживания; затрагивает межличностные отношения.

Воздействия на сферы мотивации потребностей и эмоций дает возможность контролировать поведение людей, поскольку такое влияние изменяет их произвольную деятельность; воздействуя на отношения, человек попадает в усло-

вия искусственно созданного комфорта, начинает сотрудничать с заинтересованной стороной, или, наоборот, вступает в конфликт, если искусственно созданные условия вызывают у него дискомфорт. Человек, на которого оказывается такое влияние, будет по-другому воспринимать получаемую информацию.

А. В. Манойло в монографии «Государственная информационная политика в особых условиях» отмечает три основных этапа психологического воздействия: операционный, процессуальный и заключительный. На первом этапе человек начинает менять свое мнение о каком-то событии, вместе с тем происходят частичные изменения в психике. На втором этапе воздействие значительней, с использованием различных средств и методов. Происходит более серьезное воздействие на психику человека, включая не только сознание, но и подсознание. Используются следующие методы: убеждение, внушение, информация, поощрение, принуждение, наказание, метод примера; силовые воздействия; различные санкции и моратории (финансовые, торговые), направленные на подрыв экономики противника и политическое воздействие (Манойло, 2003, 388 с.).

А. В. Манойло также выделяет следующие виды психологического воздействия: информационно-психологическое, психогенное, психоаналитическое, нейролингвистическое, психотронное (психофизическое) и психотропное и различает законы психологического воздействия на отдельно взятого человека и группы людей, а также механизмы трансформации: верования, стереотипы и отношение людей.

Большой эффект психологическое воздействие оказывает как на индивидуальное сознание отдельно взятого человека, так и на групповое или массовое сознание в конкретных сферах жизнедеятельности.

Различают следующие принципы психологического воздействия: индивидуальный, влияние в группе и команде, влияние на бизнес-процесс; сочетание воздействия высокой интенсивности, когда учитываются конкретные характеристики, свойственные объекту воздействия, влияние на позитивное или негативное настроение в группе, коллективе или отдельно взятого человека.

В технологиях информационно-психологического воздействия используется комплекс методов и средств для воздействия на массовое сознание людей, включающий огромные возможности средств массовой информации (СМИ) (Донцова, Засурский, Матвеева, Подольский, 2017, с. 7–10).

Психологическое воздействие через СМИ, в свою очередь, тоже имеет свои методы и приемы влияния на сознание людей: *информационный метод*, широко использующийся для создания рекламных роликов, буклетов, листовок, объявлений с целью информирования общественности о том или ином произошедшем событии, человеке, явлении; *эмоциональный метод*, учитывающий важность эмоциональной составляющей в формировании установок личности и использующийся в зависимости от того, какая стоит задача перед СМИ, довольно широко, в сочетании с другими методами, в качестве усиления их влияния на общество; *патриотический метод*, направленный конкретно на чувство патриотизма людей, на их отношение к своей Родине, родному краю, событиям, происходящим в стране, мире, акцентирующий внимание людей на определенных фактах и событиях, формирующий нужное отношение к данному событию или факту и побуждающий к определенным действиям, например протесту против чего-либо или организации поддержки какого-то проекта (используется как реклама при проведении политических акций, выполнении определенных социальных заказов); *метод страха*, который опирается на такие человеческие эмоции и ценности, как

забота о своем здоровье, духовном и финансовом благополучии, здоровье и благополучии близких (например, манипулируя тем, что человек заботится о своем здоровье, СМИ предлагают ему информацию о каких-то очень эффективных витаминах (от всех болезней), формируют положительное отношение к ним и побуждают к их покупке), и широко используется в рекламных целях, во время проведения различных политических акций и кампаний; *метод создания ситуаций успеха* (как известно, человек чувствует себя уверенным, если добивается каких-то результатов в настоящей деятельности и имеет «багаж» достижений в прошлом), когда СМИ дает информацию о чем-либо, например о различных телевизионных конкурсах, викторинах, играх, шоу, доказывая или навязывая положительное отношение к ним путем убеждения в необходимости участия для легкого достижения мнимого успеха, что может привести человека к отключению от своих забот и проблем, превращению игровой деятельности в доминирующую ценность в жизни и зависимость.

Информационно-психологическое воздействие бывает побуждающим и принуждающим.

Побуждение является основной движущей силой коммуникативного процесса, основным открытым методом управления как в межличностном взаимодействии, так и в процессах взаимодействия личности и общества, личности и государства, государственных и общественных организаций и т. д.

Принуждение как вид информационно-психологического воздействия предполагает такое воздействие на сознание объекта, в результате которого в его сознании возникает мотивационная формация к обязательному исполнению определенных действий против своей воли или желания.

Принуждение может быть открытым и скрытым.

К формам открытого принуждения относятся государственное и общественное принуждение, которые основаны на действии принятых в обществе норм и правил социального поведения, базируются на принципах морали и этики, юридически подкреплены и регулируют взаимоотношения в обществе между входящими в него сообществами и группами. Формами скрытого принуждения являются психологические манипуляции, дезинформация, агрессивная пропаганда, лоббирование, шантаж, технологии антикризисного управления, широко используемые в современных операциях информационной и психологической войны.

Психологическую манипуляцию определяют как «...метод психологического воздействия, цель которого — изменить направление деятельности (психической и иной) других людей, осуществляемое незаметно для них» (Грачев, Мельник, 2017, с. 359).

Психологическая манипуляция представлена в уровневых характеристиках: на первом уровне обществу навязываются определенные идеи, даются установки ценностей и норм, которые закрепляются в сознании; второй уровень направлен на изменения отношения (эмоционального, практического) людей к какому-либо событию, а третий уровень предполагает радикальное изменение жизненных установок людей путем навязывания им новейшей, сенсационной, необычной и порой даже драматической информации таким образом, что эти установки становятся их собственными.

С помощью манипуляции можно изменить отношение людей к чему-либо на первых двух уровнях психологического влияния. Кардинальных же изменений во взглядах людей можно добиться, только применяя комплексный подход воздействия на человеческое сознание всеми доступными методами. Несомненно,

что чем более образованы люди, чем больше они владеют разными видами информации, тем сложнее ими манипулировать.

Объектам манипуляции предоставляется суррогат разной необходимой информации, сокращенный до такой степени, которая необходима для воздействия на психику. Сначала пытаются навязать определенные стереотипы, которые способны спровоцировать необходимые реакции, действия и поведение. Особо ориентируются на тех, кто подвержен влиянию слухов, домыслов, различных невероятных историй. Затем применяется ряд приемов, направленных на закрепление и повышение эффективности воздействия навязываемой информации: предоставляется информация, которую «хотят услышать» люди в данный момент времени, при этом порой факты и события грубо «фабрикуются» либо дается такая информация, которая заведомо является ложной, подтасовываются факты и события, умышленно выдвигаются такие версии, которые несут в себе информационную перегрузку, в результате чего объект манипуляции перестает ориентироваться в истинном положении вещей. Со временем обман может и раскрыться, но тогда данная информация станет уже менее актуальной либо вообще не будет иметь какой-либо ценности.

К методам манипуляции относятся следующие: информационная перегрузка, дозированная информация, большая ложь, смешение правды и лжи, затягивание во времени, возвратный удар, своевременная ложь (Еремеев, 2006, с. 101–103).

При информационной перегрузке сообщается огромное количество информации, основная часть которой является просто слухами и домыслами (абстрактные рассуждения, ненужные подробности и т. д.), в результате чего объект, получивший такую информацию, не может понять истинную суть проблемы.

При дозированной информации сообщается только ее определенная часть, которая не несет смысловой нагрузки, а реальное положение дел тщательно маскируется под общими фразами. В итоге реальное положение событий сильно искажается в ту или иную сторону.

Большая ложь предполагает выдвигание заведомо лживой информации о происходящем событии или явлении, причем версия настолько смело преподносится, что у многих не возникает сомнений в ее истинности.

Смешение правды и лжи проявляется в том, что, наряду с подлинной информацией, дается ложная, тщательно завуалированная.

В случае затягивания времени важная информация не публикуется сразу, а откладывается на какое-то время, под разными предлогами, а когда она, наконец, становится достоянием общественности, бывает уже поздно что-либо предпринимать.

Возвратный удар состоит в том, что выгодная для публикующего информация, например о каком-то конфликте, является заведомо ложной и транслируется в СМИ, которые придерживаются нейтралитета от конфликта, а одна из сторон конфликта «подхватывает» эту версию как наиболее достоверную, не считаясь с мнением противоборствующих сторон.

Своевременная ложь заключается в сообщении очень актуальной на данный момент, но совершенно лживой информации, которая соответствует настроению общества, а когда со временем ложь раскрывается, что-то изменить уже невозможно, поскольку время потеряно.

В современных условиях СМИ используют не только индивидуальные приемы, но и специальные манипуляционные технологии: дезинформацию, лоббирование, пропаганду, шантаж, провокацию.

Дезинформация заключается в том, что противнику или конкуренту преднамеренно дается заведомо ложная информация, которая преподносится как реальное положение вещей, вводит его в заблуждение и заставляет действовать в необходимом направлении. Иногда очень трудно различить границы между дезинформацией и обманом. Дезинформация имеет широкую сферу применения и действует одинаково эффективно в политической, экономической и военной сферах, регулярно создавая «утечку» важной, а порой засекреченной информации и распространяя свое мнение среди высокопоставленных должностных лиц.

Виды дезинформации: распространение ложной информации, слухов, навязывание своей точки зрения, представления о чем-либо; прямое похищение важной информации; искажение масштабов и степени важности определенных событий и фактов или распространение информации, которая не соответствует действительности.

Основным инструментом дезинформации в психологических операциях обычно являются СМИ: периодическая печать (газеты, журналы, буклеты, листовки и т. п.), радиовещание, телевидение, интернет.

Лоббирование — особая система и практика достижения интересов отдельных организаций и различных групп населения путем целенаправленного воздействия на законодательные и исполнительные органы государственной власти, которая теперь является неотъемлемой частью политического процесса демократического общества.

Структура лоббирования включает в себя не только традиционные меры психологического воздействия, но и ряд дополнительных.

Пропаганда — деятельность (устная или медийная), которая популяризирует и распространяет политические, научные, философские, художественные и другие идеи в массовом сознании, влияя больше на чувства, чем на разум, с целью формирования определенных взглядов людей на какое-то событие. Она прямо или косвенно играет на всех человеческих эмоциях.

Пропаганда подразделяется на «белую», «серую» и «черную». В белой пропаганде используют только проверенные факты, четко озвучиваются цели, и она ведется от имени официального источника. Серая пропаганда не сообщает источник первоначальной информации и часто применяет непроверенную информацию с целью введения в заблуждение относительно какого-то события или факта людей, группы лиц и сообщества. Черная пропаганда всегда скрывает истинный источник информации с целью полной дезинформации общества относительно какого-то события или факта. Использование серой и особенно черной пропаганды в демократических странах запрещено законом. Несмотря на это, некоторые источники СМИ нередко используют эти виды пропаганды для достижения своих целей.

Шантаж — создание условий, при которых объект ставится в ситуацию, когда отказ от выполнения выдвинутых шантажистом условий становится практически невыполнимым и может привести к негативным последствиям для жертвы шантажа.

Страх перед возможными негативными последствиями у объекта шантажа делает его очень уязвимым перед шантажистом, так как объект не может проверить правдивость и ложность заявленных угроз. Шантаж — очень мощное и опасное оружие. Очень часто объект шантажа выполняет все условия, хотя пре-

красно понимает, что шантажист может просто «блефовать», а угрозы представляют лишь условный характер и ничем не доказаны. Шантаж иногда сопровождается взятием заложников, что является огромным препятствием в операции по нейтрализации шантажиста.

Провокация — «это действие или ряд действий, которые призваны вызвать ответное действие провоцируемого, с целью искусственного создания тяжелых обстоятельств или последствий для провоцируемого» (Еремеев, 2006, с. 103); действие одной стороны, направленной на вызов выгодной для нее прогнозируемой реакции другой стороны. Основная цель провокации — создать слухи, которые будут распространяться быстрее, чем сама реклама, и один небольшой модуль или ролик может охватить аудиторию во много раз большую, чем аудитория одного ТВ-канала или журнала.

Основная часть населения должна возмущаться провокационной рекламой, но целевая аудитория должна воспринимать ее адекватно.

Распространенность информационно-психологического воздействия на человека в современном обществе, многообразие его различных видов, форм и методов осуществления актуализируют проблему информационно-психологической безопасности личности.

Термин «безопасность» имеет много значений, и каждая наука трактует его по-своему. Зачастую ему не только не дается четкого определения, но и не определяется сам объект безопасности.

Так, например А. Н. Лунев, Н. Б. Пугачева, Л. З. Стуколова считают, что информационно-психологическая безопасность личности включает в себя «...признание права личности на активность, т. е. способность принимать самостоятельные решения, одновременно необходимо признать невозможность создания абсолютно безопасных условий для жизни человека, поскольку суть проблемы безопасности заключается в особенностях самого механизма принятия решений, в котором все еще существующий недостаток необходимой информации и избыток мотивов деятельности приводят к некой неопределенности, которая и является фактором риска, влияние которого определяет степень безопасности жизни человека и социальных систем» (Пугачева, Лунев, Стуколова, с. 52).

Условно выделяют два вида безопасности: внешнюю и внутреннюю. Первая подразумевает безопасное существование человека в окружающей его среде на данный, конкретный момент, поэтому ее еще называют актуальной, вторая — личную безопасность человека, с его характером, установками, взглядами, принципами и т. д. (с характерными только для него чертами).

Внешняя безопасность включает в себя безопасность на производстве, в быту, отсутствие вредных для здоровья и жизни факторов.

Основным показателем ситуационной безопасности должна быть возможность человека добиваться поставленных жизненных целей, выполнение своего предназначения, способность к осуществлению собственных целей и планов, которая у человека не уменьшается с годами.

Субъективная оценка опасности или безопасности той или иной ситуации зависит от того, насколько реальную угрозу представляет ситуация на самом деле, как воспринимает опасность сам человек (понимание может быть и на сознательном уровне, и на бессознательном), каково отношение к этому в обществе, в котором живет человек, каковы особенности культурного развития, собственного опыта, темперамента, черт характера, психического здоровья.

Необходимо, наряду с безопасностью, учитывать еще и защищенность. Например, человек работает под высоким напряжением, но имеет средства индивидуальной защиты (резиновые перчатки, резиновый коврик, инструменты, прошедшие испытания в ЭТЛ).

Рассматривая безопасность здоровья человека и его личную безопасность, отметим их тесную взаимосвязь: если человек не будет здоров, то об осуществлении жизненных планов не может быть и речи. Т. И. Ежевская полагает, что «...здоровье — это многогранный феномен, сущность которого определяется принятой моделью человека; характеризуется несколькими уровнями; раскрывается в контексте смысла человеческого существования и его блага; зависит от социокультурного происхождения» (Ежевская, 2011, с. 1–3).

Выделяют также ситуативную безопасность, которая может быть объективной, когда безопасным считается состояние, измеряемое общепринятыми стандартами, и субъективной, когда данная оценка степени безопасности определяется самим человеком, может опираться на его эмоции, а также личную безопасность — заботу человека о самом себе — своем здоровье, психологическом комфорте, благополучии и т. д.

Нельзя устанавливать большие различия между субъективной, ситуативной и личной безопасностью, так как наличие опасности в этом случае не означает, что человек не защищен от нее, а абсолютная безопасность в принципе невозможна.

Важнейший вопрос информационно-психологической безопасности личности в настоящее время находится в нашей стране на стадии первого рассмотрения и окружен правовым вакуумом, что обусловлено несколькими объективными факторами. Основными из них являются отсутствие аргументированного подхода к определению легитимности факторов, влияющих на человека (а ошибка в решении этого вопроса приводит к нарушению нескольких статей Конституции РФ); отсутствие единой научно-теоретической и классификационной основы для определения их критериев; отсутствие единого подхода к определению степени информационно-психологической угрозы, оценки ущерба, нанесенного человеку, а также отраслевая специфика проблемы, которая имеет свои аспекты проявления на разных уровнях общества — от религиозной культуры и компьютерной преступности до политического сознания и индивидуального здоровья.

Попытки решить проблемы личной безопасности человека не научно, а поверхностно, интуитивно, на уровне повседневного сознания, с помощью запретительных мер, увеличивают незащищенность общества в сфере интеллектуальной собственности, нередко находятся на грани прямого нарушения статей 28 и 29 Конституции РФ либо прямо нарушают ее. Примером может служить преднамеренное введение в религиозных кругах термина «тоталитарная деструктивная секта», не имеющего юридического содержания, но широко используемого в настоящее время соответствующими структурами как средство борьбы с конкурентами, ведущего к пропаганде, прямой религиозной ненависти, вспышкам насилия, причинению ущерба достоинству членов многих, в том числе традиционных для России, конфессий, названных «сектантством».

Можно предположить, что отсутствие решения проблем информационно-психологической безопасности усиливает незащищенность современного общества, которое характеризуется постоянно поддерживаемым интересом зарубежных кругов к концепции информационной войны.

Перспективы дальнейших исследований связаны с созданием классификации воздействий информационно-психологических угроз, изучением информационно-психологической безопасности личности различных возрастных, половых, социальных групп и выявлением взаимосвязей информационно-психологической безопасности и свойств личности.

Список источников

1. Виноградова Л. В. Сущностные признаки массового сознания // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2008. — № 73-1. — С. 104–110.
2. Грачев Г. В., Мельник И. К. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. — М. : Алгоритм, 2017. — 359 с.
3. Ежевская Т. И. Безопасность личности: система понятий, основные виды и психологические характеристики. — 2011. — URL : <https://www.monographies.ru/book/section?id=4560> (дата обращения: 17.09.2021).
4. Еремеев Б. А. Психология безопасности, психологическая безопасность и уровни развития человека // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма : сб. науч. ст. по материалам Первого Междунар. форума / под общ. ред. И. А. Баевой, Ш. Ионеску, Л. А. Регуш ; пер. Н. Л. Регуш, С. А. Чернышевой. — СПб. : Книжный Дом, 2006. — С. 101–103.
5. Запад отработал новые формы «цветных» революций. Об этом сообщает «Рамблер». — URL : <https://news.rambler.ru/army/46882113-zapad-otrabotal-novye-formy-tsvetnyh-revoljutsiy/> (дата обращения: 10.09.2021).
6. Зелинский С. А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. Средства массовой коммуникации, информации и пропаганды как проводник манипулятивных методик воздействия на подсознание и моделирования поступков индивида и масс. — СПб. : Скифия, 2018. — 407 с.
7. Информационная и психологическая безопасность в СМИ : в 2 т. Т. 1: Телевизионные и рекламные коммуникации / под ред. А. И. Донцова, Я. Н. Засурского, Л. В. Матвеевой, А. И. Подольского. — М. : Аспект Пресс, 2017. — 335 с.
8. Камнева Е. В., Полевая М. В., Ширванов Р. А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание средств массовой коммуникации // Гуманитарные научные исследования. — 2017. — № 2 (66). — С. 247–251.
9. Конституция Российской Федерации (принята всенар. голосованием 12 дек. 1993 с изм., одобр. в ходе общерос. голосования 01 июля 2020 г.). — URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 17.09.2021).
10. Манойло А. В. Государственная информационная политика в особых условиях : моногр. — М. : Моск. инженер.-физ. ин-т, 2003. — 388 с.
11. Пугачева Н. Б., Лунев А. Н., Стуколова Л. З. Информационно-психологическая безопасность личности: сущностная характеристика // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2015. — № 3. — С. 52. — URL : <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1192> (дата обращения: 17.09.2021).

References

1. Vinogradova L. V. Essential Traits of Mass Consciousness. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Proceedings of Russian State University named for A. I. Herzen], 2008, no. 73-1, pp. 104–110. (In Russian).
2. Grachev G. V., Mel'nik I. K. *Manipulirovanie lichnost'ju: organizacija, sposoby i tehnologii informacionno-psihologicheskogo vozdejstviya* [Personality Manipulating: Ways and Means of Producing Information and Psychological Impact]. Moscow, Algorithm Publ., 2017, 359 p. (In Russian).

3. Ezhevskaja T. I. *Bezopasnost' lichnosti: sistema ponjatij, osnovnye vidy i psihologicheskie harakteristiki* [Personal Security: Notions, Types, Psychological Traits]. 2011, URL : <https://www.monographies.ru/ru/book/section?id=4560> (accessed: 17.09.2021). (In Russian).
4. Ereemeev B. A. Psychology of Safety, Psychological Safety and Levels of Human Development. *Psihologicheskaja bezopasnost', ustojchivost', psihotravma : sbornik nauchnyh statej po materialam Pervogo Mezhdunarodnogo foruma* [Psychological Safety Resilience, Psychological Trauma: Proceedings of the First International Forum]. Baeva I. A., Ionescu Sh., Regush L. A. (eds.). St. Petersburg, Bookstore Publ., 2006, pp. 101–103. (In Russian).
5. *Zapad otrabotal novye formy "cvetnyh" revoljucij. Ob jetom soobshhaet "Rambler"* [The New Format of Color Revelations. Rambler Reports]. URL : https://news.rambler.ru/army/46882113/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylinkhttps://news.rambler.ru/army/46882113/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (accessed: 10.09.2021). (In Russian).
6. Zelinskij S. A. *Informacionno-psihologicheskoe vozdejstvie na massovoe soznanie. Sredstva massovoj kommunikacii, informacii i propagandy kak provodnik manipuljativnyh metodik vozdejstvija na podsoznanie i modelirovanija postupkov individa i mass* [Information and Psychological Influence on Mass Consciousness. Means of Mass Communication, Information and Propaganda as a Vehicle for Subconscious Manipulation and Individual and Mass Behavior Modeling]. St. Petersburg, Skifia Publ., 2018, 407 p. (In Russian).
7. *Informacionnaja i psihologicheskaja bezopasnost' v SMI: v 2 tomah. Tom 1: Televizionnye i reklamnye kommunikacii* [Information and Psychological Safety in Mass Media: in 2 volumes. Volume 1: Television and Commercials]. Doncov A. I., Zasurskij Ja. N., Matveeva L. V. A. I. Podol'skij L. V. (eds.). Moscow, Aspect-Press Publ., 2017, 335 p. (In Russian).
8. Kamneva E. V., Polevaja M. V., Shirvanov R. A. Information and Psychological Impact on Mass Consciousness by Mass Media. *Gumanitarnye nauchnye issledovanija* [Humanitarian Research]. 2017, no. 2 (66), pp. 247–251. (In Russian).
9. *Konstitucija Rossijskoj Federacii (prinjata vsenarodnym golosovanijem 12.12.1993 s izmenenijami, odobrena v hode obshherossijskogo golosovanija 01.07.2020)* [Constitution of the Russian Federation (adopted by public vote on 12.12.1993, amended and approved on 01.07.2020)]. URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (accessed: 17.09.2021). (In Russian).
10. Manojlo A. V. *Gosudarstvennaja informacionnaja politika v osobyh uslovijah* [State Information Policy in Special Conditions]. Moscow, Moscow Institute of Physics and Engineering Publ., 2003, 388 p. (In Russian).
11. Pugacheva N. B., Lunev A. N., Stukolova L. Z. Information and Psychological Safety: Characterization. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki* [Scholarly Observer. Pedagogical Sciences]. 2015, no. 3, pp. 52, URL : <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1192> (accessed: 17.09.2021). (In Russian).

Информация об авторах

Лаптев Алексей Анатольевич — кандидат педагогических наук, полковник; начальник адъютантуры Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации.

Юдин Олег Андреевич — аспирант Нижегородского института управления — филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

Сорокоумова Светлана Николаевна — доктор психологических наук, профессор, профессор Российской академии образования; профессор факультета психологии Российского государственного социального университета; профессор кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; профессор кафедры юридической психологии и педагогики Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний.

Information about the authors

Laptev Aleksey Anatolyevich —Candidate of Pedagogy, Colonel, Head of the Department of Postgraduate Military Studies at Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named for General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation

Yudin Oleg Andreyevich — Postgraduate of Nizhny Novgorod Institute of Management affiliated to the Russian Presidential Academy of National Economy

Sorokoumova Svetlana Nikolayevna — Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Russian Academy of Education; Professor of the Faculty of Psychology at Russian State Social University; Professor in the Department of Military Pedagogy and Psychology at Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named for General I. K. Yakovlev; Professor in the Department of Legal Psychology and Pedagogy at the Academy of Law and Management of the Federal Penal Service.

Статья поступила в редакцию 17.09.2021; одобрена после рецензирования 10.10.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 17.09.2021; approved after reviewing 10.10.2021; accepted for publication 22.10.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 157–165.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 4 (60), pp. 157–165.

Научная статья

УДК 159.947.5:355.23

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.014

Соотношение ценностных ориентаций и мотивации у курсантов образовательных организаций МВД России и сотрудников ОВД

Рябова Мария Геннадьевна

Уральский юридический институт МВД России

Екатеринбург, Россия

ryabina_mariya@mail.ru

Канунников Роман Игоревич

Уральский юридический институт МВД России

Екатеринбург, Россия

roma.kanunnikov@inbox.ru

Аннотация. В статье представлено соотношение ценностных ориентаций и мотивации у обучающихся в образовательных организациях МВД России и сотрудников органов внутренних дел (ОВД).

Актуальность исследования обусловлена повышением требований общества к личности сотрудников ОВД в процессе выполнения ими профессиональной деятельности.

Цель исследования состояла в выявлении и сравнении структуры ценностей и мотивации у курсантов образовательных организаций МВД России и сотрудников ОВД.

С помощью комплекса психодиагностических методик (методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. А. Реана, тест «Смысло-жизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева, методика «Ценностный опросник») были выявлены особенности ценностей и мотивации курсантов института МВД России и сотрудников ОВД и доказано наличие сходства и различий между ними.

Специфика выстроенных иерархических структур ценностных ориентаций и мотивации у представителей вышеотмеченных групп, по мнению авторов, может быть учтена в процессе организации учебно-служебной деятельности в учебных заведениях и организациях МВД России.

Ключевые слова: ценностные ориентации, мотивация, смысло-жизненные ориентации.

Для цитирования: Рябова М. Г., Канунников Р. И. Соотношение ценностных ориентаций и мотивации у курсантов образовательных организаций МВД России и сотрудников ОВД // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 157–165. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.014.

Original article

Values and Motivation in Military Students of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation and in Officers of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Ryabova Mariya Gennadyevna

Ural Law Institute of the Ministry of
Internal Affairs of the Russian Federation
Yekaterinburg, Russia
ryabina_mariya@mail.ru

Kanunnikov Roman Igorevich

Ural Law Institute of the Ministry of
Internal Affairs of the Russian Federation
Yekaterinburg, Russia
roma.kanunnikov@inbox.ru

Abstract. The article investigates values and motivation in military students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation and in officers of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

The relevance of the research is accounted for by increasing societal expectations for officers of the Ministry of Internal Affairs and their professional duties.

The aim of the research is to perform a comparative analysis of values and motivation in military students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation and in officers of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

The authors employ a set of psychological assessment strategies (K. Zamphir's Motivation of Professional Activities method modified by A. A. Rean, D. A. Leontyev's Personal Values test, the Values questionnaire) to single out, compare and contrast values and motivation shared by military students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation and in officers of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

The authors maintain that it is essential that the obtained results and outcomes should be taken into consideration both in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation and in agencies of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

Key words: values, motivation, personal values.

For citation: Ryabova M. G., Kanunnikov R. I. Values and Motivation in Military Students of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation and in Officers of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 4 (60), pp. 157–165. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.014.

Введение. Изучение личностных особенностей и мотивации у граждан, выбравших государственную службу, с каждым годом приобретает все большую значимость. Чаще всего такие исследования проводятся в контексте профессиональных деформаций. Вместе с тем существует необходимость изучения воздействия служебной деятельности на ценностные ориентации и мотивационную сферу сотрудников МВД России в начале поступления в соответствующие образовательные учреждения, на последних курсах обучения в них и особенно в послеузовской служебной деятельности.

Д. А. Леонтьев под ценностно-мотивационной сферой личности понимает соотношение мотивов и ценностей, включенных в динамическую систему, которая определяет стратегии поведения человека (Леонтьев, 2016).

Изучением ценностных ориентаций и мотивационной сферы у сотрудников органов внутренних дел занимались такие ученые, как В. М. Крук, Д. И. Нефедова, Л. Н. Антилогова, которые основной упор делали на выборе профессии, ценностных ориентаций и мотивации.

Ценностно-мотивационный аспект в деятельности сотрудников полиции становится все более значимым, поэтому возникает необходимость знаний о ценностях, мотивации и их структуре, что в дальнейшем позволит совершенствовать образовательный процесс в учебных заведениях МВД России.

Цель данного исследования — изучить и выявить особенности и структуру ценностных ориентаций и мотивации у курсантов образовательных организаций МВД России и сотрудников ОВД.

Гипотеза — предположение о том, что существуют различия в ценностных ориентациях и мотивации у курсантов первых и последних курсов, а также у сотрудников полиции, осуществляющих служебную деятельность после окончания учебного заведения.

Методы и методики исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме и тестирование с использованием методики «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. А. Реана), теста «Смысложизненные ориентации» (СЖО) (Д. А. Леонтьев), «Ценностного опросника» (Ш. Шварц).

Полученные данные были подвергнуты математико-статистической обработке с помощью программы IBM SPSS Statistics.

Обсуждение основных результатов исследования. Выбор профессии полицейского редко бывает случаен. Основной контингент обучающихся в образовательных организациях МВД России, как правило, составляют дети бывших или действующих сотрудников, имеющие романтическое представление о профессии, и малочисленную группу составляют те, кто имеет содержательный интерес к профессиональной работе. Как показывают исследования В. М. Крук, Д. И. Нефедовой, с годами очень часто романтизм утрачивается и сменяется формализмом при дальнейшем выполнении служебной деятельности.

Причинами выбора профессии полицейского нередко являются возможность иметь льготы, построить карьеру, хороший, стабильный заработок, ранний выход на пенсию без учета таких сложностей службы, как ненормированный рабочий день, эмоциональное перенапряжение, острая нехватка сотрудников и т. д. Однако важно и необходимо, чтобы мотив выбора профессии был ориентирован на положительные ценности (Вахина, Бугров, 2020).

В начале обучения курсанты имеют довольно слабое представление о профессии полицейского, чаще всего сочетающееся с недостаточным уровнем культуры взаимодействия с окружающими. Преобладание ценностно-мотивационного стремления к обогащению и власти приводит к негативным последствиям, меняя всю структуру ценностей. В связи с этим с самого начала необходимо ориентировать их на такую главную ценность будущей служебной деятельности, как защита прав граждан, которая формирует осмысленность действий и поступков, ответственность, аккуратность.

Сложность формирования ценностной и мотивационной сфер личности обусловлена тем, что они целиком не определяются условиями социализации. Наблюдения за сотрудниками полиции, действующими в одинаковых условиях,

подтверждают индивидуальный характер мотивационно-ценностной структуры их личности (Нефедова, 2016).

Ценностные ориентации сотрудников органов внутренних дел должны являться отражением нравственных общепринятых норм и быть нацелены на защиту прав, свобод и личного достоинства граждан, законности, гражданской и государственной дисциплины, борьбу с антиобщественными проявлениями, правовое обеспечение жизни и развития общества, а также на реализацию их стремления к самореализации и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, что отражает завышенные ожидания к ним со стороны граждан (Антилогова, 2016).

Положительная мотивация к служебной деятельности должна формироваться у курсантов еще в период их обучения в образовательных организациях МВД России.

Влияние на формирование положительных ценностей и устойчивую мотивацию к дальнейшему прохождению службы оказывают содержание учебных программ, служебная деятельность, социально-психологический климат в учебном заведении, командно-преподавательский состав учебного заведения. Вместе с тем и от каждого обучающегося зависит социально-психологический климат в коллективе, способствующий выработке социально значимых нравственных качеств.

Более зрелые сотрудники ОВД стремятся полагаться на свои личностные качества, при этом оценивают свои возможности более точно, чем курсанты первых курсов, а также проявляют стремление к самосовершенствованию в служебной деятельности и карьерному росту (Марьин, Петров, Ульянина, 2016).

Формирование ценностных ориентаций и положительной мотивации к профессиональной деятельности, конечно, зависит от состояния нравственности в обществе, конституционных ценностей и идеалов, а также ценностей офицерского общества и сотрудников ОВД (Саградова, 2019).

В служебном коллективе превалирование коллективных ценностей над личностными позволяет сформировать такие ценности, как взаимопомощь, взаимовыручка; коллективное наказание помогает осознать свою ответственность перед коллективом. Обучающиеся на первых курсах очень часто воспринимают коллективные поощрения и наказания как несправедливые, и лишь с возрастом приходит понимание важности помощи и поддержки со стороны коллег.

Привлекательность профессиональной деятельности сотрудников полиции зависит от того, какие потребности и насколько эта деятельность удовлетворяет. Реализация совокупности потребностей позволяет дать оценку эффективности сотрудника полиции в его дальнейшей профессиональной деятельности. Знание такой оценки предоставляет возможность усилить мотивирование действующих сотрудников. «Главным» мотивом профессиональной самореализации сотрудника полиции должно стать стремление к защите законных интересов, прав и свобод граждан от преступных посягательств, а не стремление к продвижению по служебной деятельности (Осинцева, 2014).

Воспитание сотрудников полиции — целенаправленный и организованный процесс формирования у них понимания нравственных основ службы в ОВД, представления о профессионально-этических требованиях к их поведению и взаимоотношениям в служебном коллективе, опирающихся на имеющиеся ценности и мотивы. Такое воспитание является необходимым и важным для системы ОВД, которая осуществляет борьбу с преступностью, защищая жизнь, честь, достоинство и имущество граждан, их права и свободу. Знание профессионально-этических требований к своему поведению помогает сотрудникам органов внутренних дел стать интеллигентнее, культурнее и образованнее и способствует более эффективному выполнению ими служебных обязанностей.

Определяющим моментом в деятельности сотрудников органов внутренних дел является их постоянное соприкосновение с моралью и нравственностью, которые выполняют регулирующую, воспитательную и контролирующую функции, выступая в качестве базового критерия правомерного поведения.

У целеустремленных сотрудников на первых курсах обучения моральные качества бывают достаточно высоки, но понимание их сути приходит постепенно в процессе целенаправленного формирования. Вместе с тем в ценностных ориентациях более зрелых сотрудников из-за разных причин, особенно под влиянием социального окружения, могут возникать профессиональные деформации. Однако чем дольше служит сотрудник, тем сильнее у него сформирована тяга к соблюдению традиций (Кушнаренко, Никоноров, Панкратова, 2018).

Мотивация у сотрудников полиции, закончивших обучение, как правило, нацелена на избегание неудач и достижение поставленной цели, тогда как мотивация курсантов в большей степени ориентирована на достижение результатов. Курсанты не боятся ситуаций неудачи, верят, что любые ситуации им по плечу.

В идеале мотивация как курсантов, так и сотрудников органов внутренних дел должна быть нацелена на решение не только текущих, но и стратегических задач. Более зрелые сотрудники полиции ориентируются на такие ценности, как универсальность и безопасность, а курсанты первого курса в большей степени нацелены на стимуляцию, подкрепление со стороны значимых лиц для дальнейших действий. В связи с этим формирование ценностных ориентаций должно подкрепляться различного рода моральными и материальными поощрениями со стороны руководства, семьи, общества.

Мы провели исследование мотивационно-ценностной сферы личности 62 сотрудников строевого подразделения системы МВД России со стажем службы от 1 года до 5 лет (1-я группа), 75 слушателей 5 курса Уральского юридического института МВД России со стажем службы 4–5 лет (2-я группа) и 64 курсантов 1 курса Уральского юридического института МВД России со стажем службы менее 1 года (3-я группа) с помощью методики «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. А. Реана), теста «Смысложизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев), «Ценностного опросника» (Шварц).

Для выявления различий ценностных ориентаций и мотивации выбора профессии у курсантов и сотрудников ОВД был проведен сравнительный анализ по критерию Краскала — Уоллиса, который показал следующее.

Для курсантов 1 курса обучения наиболее значимыми критериями выбора профессии были удовлетворение от процесса и результата работы, возможность полной самореализации именно в данной деятельности и стимуляция их жизни.

Для слушателей все показатели оказались значимыми, что указывало на их правильно сложившуюся мотивацию (рис. 1).

Сотрудники продемонстрировали доминирование в мотивации профессиональной деятельности стремления избежать возможных наказаний и неприятностей, критики со стороны руководителя и коллег, а также стремления к продвижению по службе.

Курсанты обладали самым низким показателем такой смысложизненной ориентации, как «осмысленность жизни». Возможно, в силу своего возраста молодые люди были неспособны адекватно оценивать собственную жизнь.

У слушателей показатели всех смысложизненных ориентаций, как и показатели всех критериев выбора профессии, были высокими и свидетельствовали о том, что все необходимые для службы и жизни ценности и ориентации были сформированы правильно.

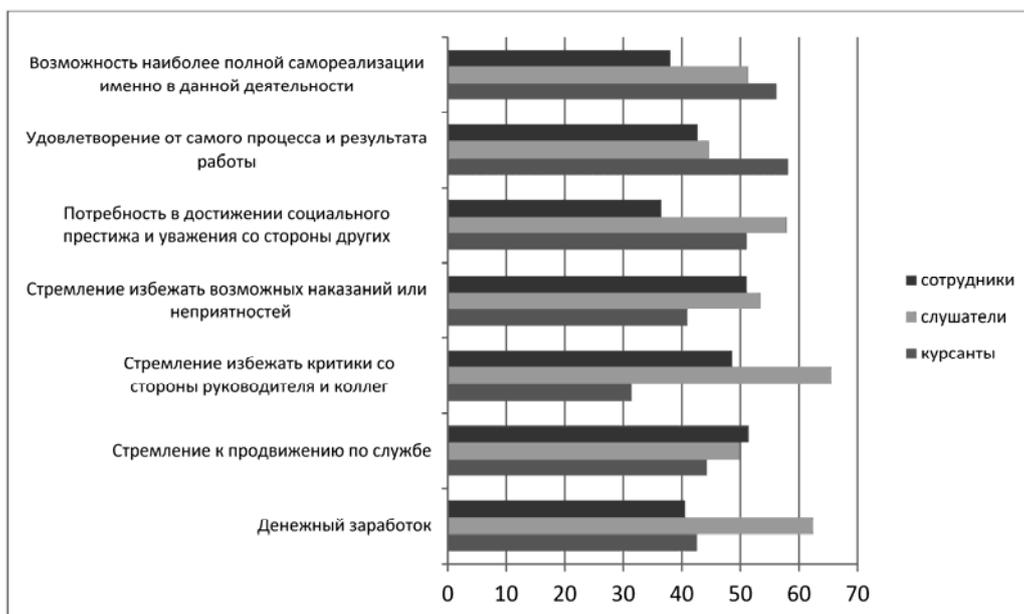


Рис. 1. Мотивация профессиональной деятельности у сотрудников, слушателей и курсантов

Сотрудники продемонстрировали среднюю выраженность показателей смысла жизни, удовлетворенность достижением и реализацией жизненных целей, уверенность в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать задачи из наличных и добиваться результатов (рис. 2).

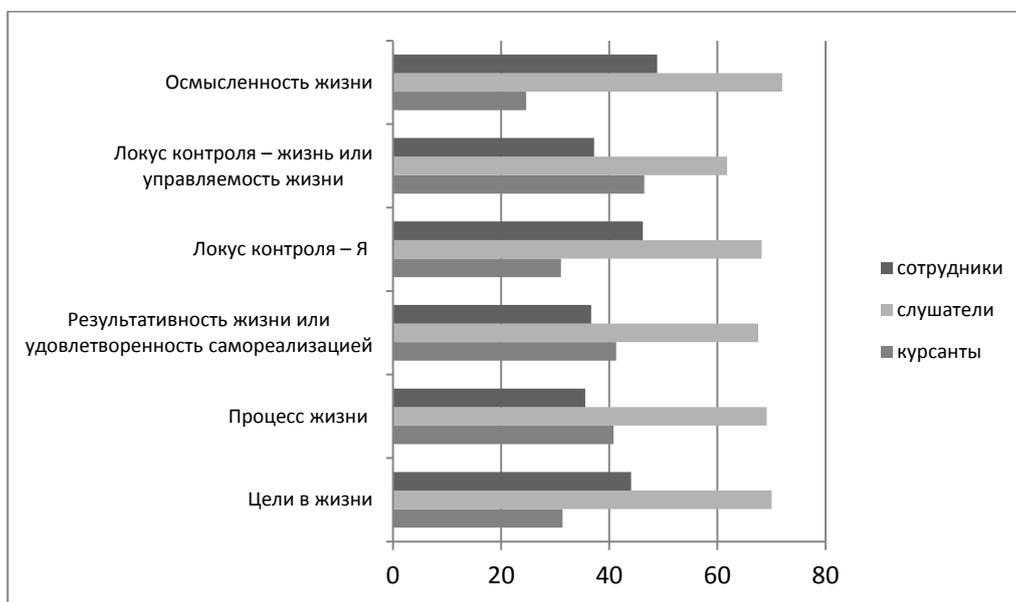


Рис. 2. Выраженность различных смысложизненных ориентаций у сотрудников, слушателей и курсантов

Для курсантов 1 курса была очень важна такая ценность, как «Стимуляция», которая заключалась не только в собственных способностях, но и в помощи со стороны (рис. 3).

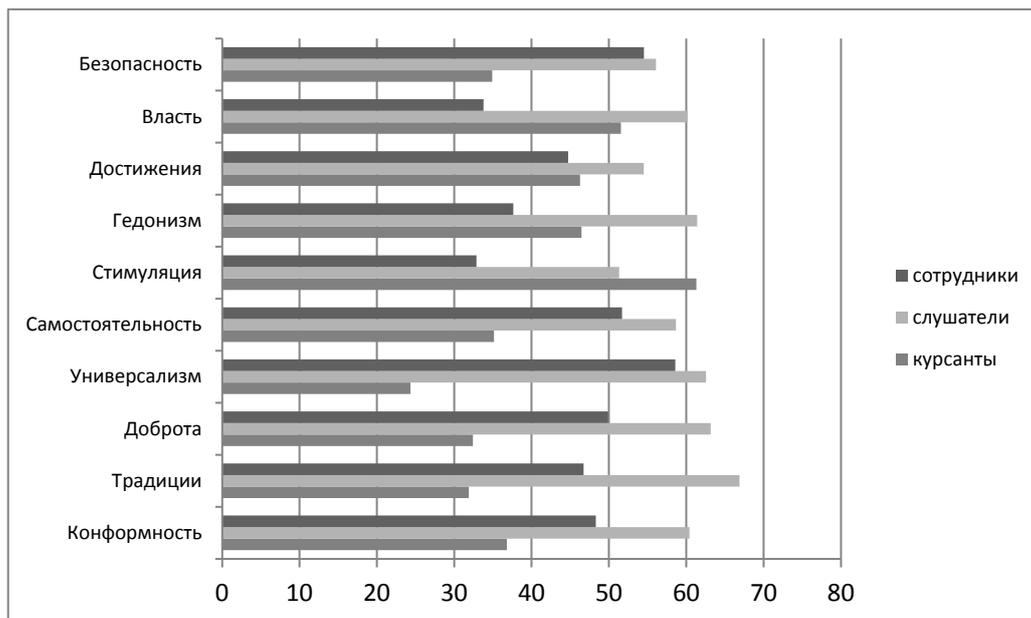


Рис. 3. Ценности курсантов, слушателей и сотрудников

Для слушателей очень ценными были «Традиции» (семейные, социальные), что свидетельствовало о воспитанном у каждого из них патриотизме.

Для сотрудников самую высокую ценность имели «Безопасность» себя, своих близких и государства в целом как наиважнейшая составляющая службы и жизни полицейского, а также нужный для службы «Универсализм».

Курсанты стремились к успеху, получая отличные оценки: на данном этапе это было для них приоритетом. У слушателей на этапе завершения обучения была самая высокая мотивация к достижению поставленных целей. Для сотрудников мотивация к успеху и избеганию неудач имела одинаковое значение (рис. 4).

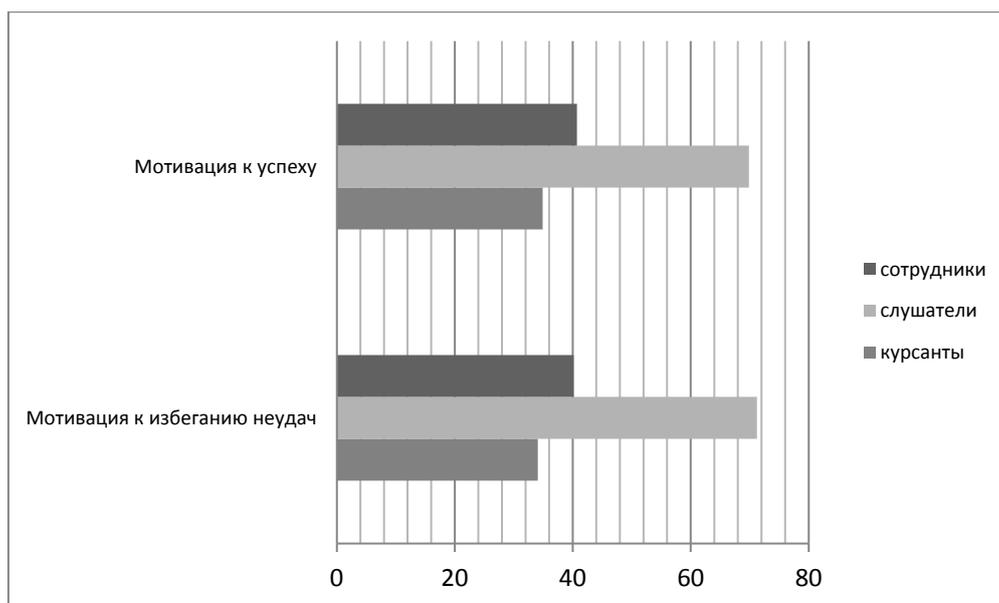


Рис. 4. Мотивация к успеху и избеганию неудач у сотрудников, слушателей и курсантов

Выводы. Таким образом, иерархию ценностей и мотивов сотрудников ОВД составили универсальность, безопасность; самостоятельность; стремление к продвижению по службе и избеганию возможных наказаний или неудач, то есть ценности, направленные на саму службу и на свое совершенствование для достижения наибольших карьерных высот.

Для мотивационно-ценностной сферы личности слушателей 5 курса обучения в вузе МВД были характерны осмысленность жизни, мотивация к избеганию неудач, достижению успеха, цели в жизни, процесс жизни. Для них наиболее важны жизненные принципы и жизненные установки, с которыми можно идти в структурные подразделения служить на благо Родины.

Курсантам были свойственны иные ценности и мотивы: стимуляция, удовлетворение от самого процесса и результата работы, возможность наиболее полной самореализации именно в данной сфере, власть, локус контроля жизни, или управляемость жизни. Из этого следует, что на начальном этапе профессионального становления необходимы рычаги для продвижения.

Полученные результаты необходимо учитывать в образовательном процессе учебных заведений МВД России и при организации учебно-служебной деятельности сотрудников МВД с целью повышения их эффективности.

Список источников

1. Антилогова Л. Н. Ценностные ориентации как форма выражения нравственной активности личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2016. — № 4 (67). — С. 23–25.
2. Вахина В. В., Бугров П. П. Психологические особенности профессиональной мотивации сотрудников органов внутренних дел // Академическая мысль. — 2020. — № 1 (10). — С. 114–117.
3. Крук В. М. Проблема личностной надежности специалиста в отечественных концептуальных психологических исследованиях // Российский научный журнал. — 2012. — № 2 (27). — С. 164–170.
4. Кушнарченко И. А., Никоноров Е. А., Панкратова Е. П. Нравственно-патриотическое воспитание курсантов образовательных организаций МВД России: моногр. — М.: Моск. ун-т МВД России имени В. Я. Кикотя, 2018. — 158 с.
5. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. — 2016. — № 62. — С. 18–37.
6. Марьин М. И., Петров В. Е., Ульянина О. А. Особенности психологического обеспечения в подготовке специалистов в образовательных организациях МВД России // Труды Академии управления МВД России. — 2016. — № 1 (37). — С. 85–90.
7. Нефедова Д. И. Ценностно-смысловые характеристики идентичности сотрудников ОВД на разных этапах прохождения службы // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2016. — № 4. — С. 25–31.
8. Осинцева А. В. Мотивация сотрудников органов внутренних дел в профессиональных ситуациях, связанных с личностным выбором // Концепт. — 2014. — № 15. — С. 51–55. — URL : <http://e-koncept.ru/2014/14697.htm>. (дата обращения: 28.07.2021).
9. Саградова Т. Г. Ценностные ориентации в психологической регуляции служебного поведения на примере сотрудников органов внутренних дел в образовательных организациях МВД России // Научный результат. Педагогика и психология образования. — 2019. — Т. 5, № 4. — С. 98–111.

References

1. Antilogova L. N. One's System of Values as a Form of Expressing One's Moral Beliefs. *Psichopedagogika v pravoohranitel'nyh organah* [Psychopedagogy in Law Enforcement Bodies]. 2016, no. 4 (67), pp. 23–25. (In Russian).

2. Vahina V. V., Bugrov P. P. Psychological Peculiarities of Law Enforcement Officers' Professional Motivation. *Akademicheskaja mysl'* [Academic Thought]. 2020, no. 1 (10), pp. 114–117. (In Russian).
3. Kruk V. M. Specialists' Reliability in Russian Psychological Research. *Rossijskij nauchnyj zhurnal* [Russian Academic Journal]. 2012, no. 2 (27), pp. 164–170. (In Russian).
4. Kushnarenko I. A., Nikonorov E. A., Pankratova E. P. *Nravstvenno-patrioticheskoe vospitanie kursantov obrazovatel'nyh organizacij Ministerstva vnutrennih del Rossii* [Moral and Patriotic Education of Military Students Receiving Education at Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. Moscow, Vladimir Kikot Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia Pub., 2018, 158 p. (In Russian).
5. Leont'ev D. A. Self-regulation Resources and Personal Potential. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal]. 2016, no. 62, pp. 18–37. (In Russian).
6. Mar'in M. I., Petrov V. E., Ul'janina O. A. Providing Psychological Support to Students of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Trudy Akademii upravlenija Ministerstva vnutrennih del Rossii* [Proceedings of the Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. 2016, no. 1 (37), pp. 85–90. (In Russian).
7. Nefedova D. I. Values Shared by Officers of the Ministry of Internal Affairs at Different Stages. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah* [Psychopedagogy in Law Enforcement Bodies]. 2016, no. 4, pp. 25–31. (In Russian).
8. Osinceva A. V. Motivating Officers of the Ministry of Internal Affairs in Professional Situations Associated with Personal Choice. *Koncept* [Concept]. 2014, no. 15, pp. 51–55, URL : <http://e-koncept.ru/2014/14697.htm>. (accessed: 28.07.2021). (In Russian).
9. Sagradova T. G. Values Pertaining to Psychological Regulation at the Example of Officers of the Ministry of Internal Affairs in Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologija obrazovanija* [Academic Result. Pedagogy and Psychology of Education]. 2019, vol. 5, no. 4, pp. 98–111. (In Russian).

Информация об авторах

Рябова Мария Геннадьевна — кандидат психологических наук, начальник кафедры психологии служебной деятельности и педагогики Уральского юридического института МВД России, старший лейтенант полиции.

Канунников Роман Игоревич — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии служебной деятельности и педагогики Уральского юридического института МВД России.

Information about the authors

Ryabova Mariya Gennadyevna — Candidate of Psychology, Head of the Department of Performance Psychology and Pedagogy at Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, senior police lieutenant.

Kanunnikov Roman Igorevich — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Performance Psychology and Pedagogy at Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 20.08.2021; одобрена после рецензирования 09.09.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 20.08.2021; approved after reviewing 09.09.2021; accepted for publication 22.10.2021.

Научная статья

УДК 159.923.2

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.015

Индивидуально-психологические особенности субъективного переживания человеком чувства одиночества

Сергеева Оксана Михайловна

Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н. И. Лобачевского
Нижний Новгород, Россия
Sergeeva_Oxana@fsn.unn.ru

Чевакина Мария Александровна

Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н. И. Лобачевского,
Центр социального развития Нижегородской области
Нижний Новгород, Россия
mariachevakina@mail.ru

Аннотация. Одним из непростых и важных для современности социально-психологических феноменов является субъективное отношение к одиночеству. Социально изолированные люди не обязательно одиноки и одинокие люди не обязательно социально изолированы. Более важно то, как человек ощущает себя и относится к ситуации. Важно рассмотреть, связаны ли индивидуально-психологические особенности со склонностью переживания одиночества, а также субъективным представлением о нем. Можно предположить, что интенсивность переживания одиночества и субъективное представление о нем связаны с такими индивидуально-психологическими особенностями интровертированной личности, как чувствительность, консерватизм, подозрительность, пассивность и замкнутость.

Нами проведено исследование интенсивности переживания одиночества, субъективного представления о нем и вышеуказанных личностных особенностей 102 человек в возрасте от 18 до 63 лет (21 — мужчины, 81 — женщины).

Выявлены индивидуально-психологические особенности человека, с которыми связан уровень субъективного переживания одиночества, а также обнаружено, что люди с разными индивидуально-психологическими особенностями имеют различные субъективные представления о нем и с возрастом происходит изменение понимания одиночества.

Ключевые слова: одиночество, уровень одиночества, интенсивность переживания одиночества, субъективное представление об одиночестве, индивидуально-психологические особенности личности.

Для цитирования: Сергеева О. М., Чевакина М. А. Индивидуально-психологические особенности субъективного переживания человеком чувства одиночества // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 166–175. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.015.

Original article

Individual Psychological Peculiarities of Subjective Perception of Loneliness

Sergeyeva Oksana Mikhailovna

Nizhny Novgorod State National Research
University named for N. I. Lobachevsky
Nizhny Novgorod, Russia
Sergeeva_Oxana@fsn.unn.ru

Chevakina Mariya Aleksandrovna

Nizhny Novgorod State National Research
University named for N. I. Lobachevsky,
Centre for Social Development of the Nizhny Novgorod Region
Nizhny Novgorod, Russia
mariachevakina@mail.ru

Abstract. One's subjective perception of loneliness is a complicated and highly relevant issue of modern social and psychological research. People experiencing social isolation needn't be single and not all single people suffer from social isolation. People's perception of the situation they find themselves in predetermines whether they feel lonely or otherwise. It is essential to investigate whether individual psychological peculiarities are somehow connected with one's predisposition to loneliness and with one's subjective perception of loneliness. One can assume that the intensity of the subjective perception of loneliness is intricately associated with such introvert personality traits as sensitivity, conservatism, suspiciousness, passivity, reticence.

The authors of the article attempt to research into the intensity of loneliness as a subjective perception of being lonely and to investigate whether one's perception of loneliness is connected with one's personality traits. The survey involved 102 people aged 18–63 (21 males and 81 females).

The investigation enabled the authors to discover individual psychological peculiarities associated with one's subjective perception of loneliness. It also shows that people with different individual psychological peculiarities treat loneliness differently. Moreover, one's perception of loneliness changes with age.

Key words: loneliness, level of loneliness, severity of loneliness, subjective perception of loneliness, individual psychological peculiarities.

For citation: Sergeyeva O. M., Chevakina M. A. Individual Psychological Peculiarities of Subjective Perception of Loneliness. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 4 (60), pp. 166–175. (In Russian). DOI: 10.37724/R SU.2021.60.4.015.

Введение. Еще философы античных времен задумывались над проблемой одиночества, рассматривая его как психологическое состояние с выраженной негативной окраской. В истории философско-психологической мысли есть разные подходы к пониманию и объяснению этой проблемы. Одиночество определяется и как состояние для саморазвития, и как огромная проблема человечества.

Социально-психологическая проблема одиночества с годами не утратила актуальности, а даже наоборот. Еще в прошлом веке Н. Е. Покровский писал

о ней как о «чуме XX века» и утверждал, что для решения вопроса одиночества необходимы серьезное осмысление, теоретические и экспериментальные научные исследования (Покровский, 1987).

Подходы к анализу одиночества как современной проблемы также различны: оно рассматривается с негативной и с позитивной сторон. С негативной стороны одиночество определяется как деструктивное явление, которое разрушает личность человека, однако с позитивной — как способствующее самопознанию, самоопределению и саморазвитию личности человека (Покровский, 1987; Коркия, 2021; Стариков, Гладышев, 2018).

Значительная часть ученых, рассматривая одиночество как психологическое явление, акцентируют внимание на его отличии от таких понятий, как уединение и изоляция, предполагая, что одиночество обладает определенной особой внутренней связью.

Р. Вейс отмечал, что одиночество не является физическим состоянием изолированности человека. Причинами изоляции выступают внешние факторы, а не внутренние психологические переживания, как это происходит при чувстве одиночества. Появление чувства изоляции имеет главными причинами именно физическую, пространственную и временную дистанцию человека по отношению к другим людям и окружающей среде (Вейс, 1989).

Уединение — положительный добровольный выход из социальных контактов и ориентирование на саморазвитие. Философ Мустакас рассматривал этот экзистенциальный тип одиночества как неизбежную часть самой человеческой жизни, включая самооборону в периоды кризиса, внутренний процесс сомнений и неуверенности, чувство полной изоляции, даже если поддерживающие социальные отношения доступны (Coşan, 2014; Заворотных, 2009).

Кроме того, Р. Вейс дифференцировал разные виды одиночества. Эмоциональное одиночество он понимал как отсутствие интимных и близких эмоциональных социальных контактов, например с родственниками, партнерами, лучшими друзьями, а социальное одиночество — как отсутствие более широкой группы контактов или привлекательной социальной сети (друзья, коллеги и люди по соседству) (Вейс, 1973).

В нашей работе мы рассмотрим одиночество как субъективное внутреннее состояние.

Методология исследования. В 1970-х годах началось формирование различных теоретико-методологических подходов к изучению одиночества, среди которых выделяют следующие: психодинамический, феноменологический, экзистенциальный, гуманистический, социологический, интеракционистический, когнитивный, интимный и теоретико-системный (Корчагина, 2008).

Мы опираемся на идеи интеракционистского подхода, в котором выделяются два аспекта одиночества: ситуативный (ощущение одиночества вызывают конкретные жизненные ситуации) и личностный (ощущение одиночества вызывают определенные индивидуальные особенности), сочетание которых влияет на количество и качество взаимодействия человека с другими людьми. В зависимости от этого говорят либо об эмоциональном переживании одиночества, либо о восприятии социальной изолированности. Также мы применяем когнитивный подход, суть которого заключается в том, что познание является одним из условий понимания, принятия и ощущения в себе того или иного явления. В изучении одиночества познание характеризует связь между субъективным недостатком

ком социальности и чувством одиночества. Если человек понимает различие между желаемым и достигнутым уровнями социальных контактов, то он чувствует одиночество, но если даже при явных внешних условиях человек не признает себя одиноким, он не испытывает данного состояния. Только осознав себя одиноким, человек способен ощутить это состояние (Покровский, 1987; Lars, 2013; Трошков, 2021).

В статье исследуется склонность к чувству одиночества, которая возникает при наличии определенных личностных черт человека. Например, в ранее проведенных исследованиях было установлено, что уровень одиночества коррелирует с социальной тревожностью, замкнутостью, социальной застенчивостью, печалью, враждебностью, недоверием и низкой самооценкой, которые препятствуют способности человека взаимодействовать продуктивным образом (Гасанова, Омарова, 2017; Куницына, 2004; Роджерс, 1993; Романова, 2010; Шелехов, Федчишина, 2013; Bobrikov, 2014; Юлдашева, Эргашова, 2021; Belyaev, Lyashchenko, 2020), хотя можно предположить, что на склонность переживания одиночества могут оказывать влияние и другие индивидуально-психологические особенности.

Мы предпринимаем попытку учета субъективных особенностей восприятия одиночества.

Основной целью работы являлось исследование связей между переживанием одиночества и индивидуально-психологическими особенностями человека.

Гипотеза состояла в предположении о том, что интенсивность переживания одиночества и субъективное представление о нем связаны с такими индивидуально-психологическими особенностями интровертированной личности, как чувствительность, консерватизм, подозрительность, пассивность и замкнутость.

Для проведения исследования использовались следующие **методики**: «Исследование психологической структуры темперамента» (Б. Н. Смирнов), «Шкала субъективного ощущения одиночества» (Д. Расселл, Л. Пепло, М. Фергюсон), «Сокращенный многофакторный личностный опросник 16PF (форма С)» (Р. Кеттелл), творческие задания для контент-анализа: написать определение понятия «одиночество» и мини-эссе на тему «Жизнь одинокого человека».

В исследовании приняли участие 102 человека в возрасте от 18 до 63 лет, из них 21 — мужчины, 81 — женщины.

Обсуждение основных результатов. У 18 % респондентов был выявлен высокий, у 42 % — средний и у 40 % — низкий уровень одиночества как субъективного переживания, то есть преобладали низкий и средний его уровни (рис. 1).

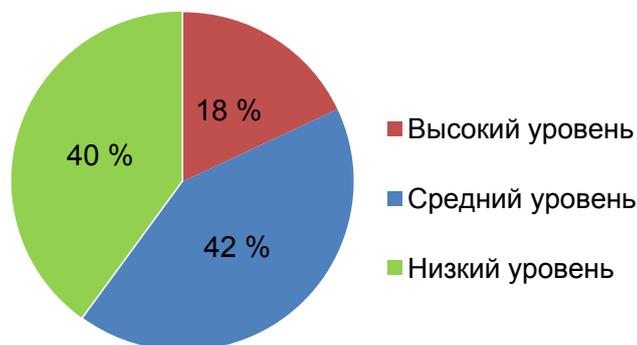


Рис. 1. Уровень субъективного ощущения респондентами одиночества

В результате контент-анализа мини-эссе респондентов были выделены семь компонентов субъективного восприятия ими одиночества (рис. 2).

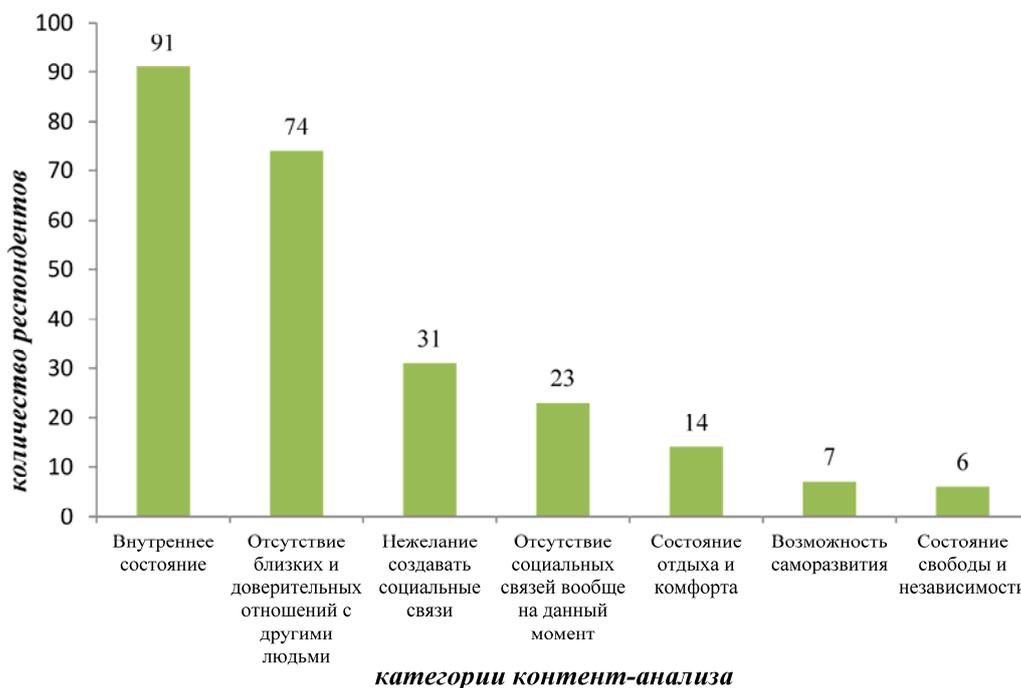


Рис. 2. Особенности восприятия одиночества респондентами

Большинство (89 %) определяли одиночество как внутреннее эмоциональное состояние, которое они могли испытывать в той или иной ситуации, и описывали его прилагательными.

Многие (72,5 %) также указывали, что ключевым в одиночестве является «отсутствие близких, доверительных отношений с другими людьми», тесной эмоциональной связи с ними, ощущение своей ненужности в этом мире, закрытие своих переживаний и невозможность довериться людям.

Среди респондентов 30 % определяли одиночество как нежелание заводить социальные связи и изменять свою жизнь, отсутствие мотивации к общению с людьми и жизни с ними, страх довериться людям при возможном внутреннем желании общения, но негативном прошлом опыте, что не дает человеку общаться.

Из опрошенных 22 % отметили «отсутствие социальных связей вообще на данный момент», физическую изоляцию, то есть пространственный (физический) аспект одиночества, характеризующийся отсутствием людей и, следовательно, процесса общения в данный период времени.

Лишь 14 % респондентов воспринимали одиночество как возможность удовлетворить потребность в безопасности, расслабиться, отдохнуть при отсутствии потребности в общении и переживаний дискомфорта.

Реже всего одиночество ассоциировалось с «возможностью самопознания, развития, творчества», рефлексией, пониманием себя и жизни, и «свободой, независимостью», самостоятельностью в принятии решений (у 7 и 6 % респондентов соответственно).

В результате корреляционного анализа с использованием коэффициента Пирсона были выявлены прямые умеренные взаимосвязи (r от 0,3 до 0,5) выраженности чувства одиночества и таких индивидуально-психологических особенностей личности, как когнитивная ригидность, эмоциональная возбудимость, тре-

возможность, и низкие ($r < 0,3$) взаимосвязи остроты переживания одиночества и интроверсии, робости, подозрительности, нонконформизма и независимости (рис. 3). Это означает, что респонденты с большей степенью выраженности когнитивной ригидности, эмоциональной возбудимости, тревожности и с меньшими интроверсией, робостью, подозрительностью, нонконформизмом и независимостью были более склонны к переживанию одиночества.

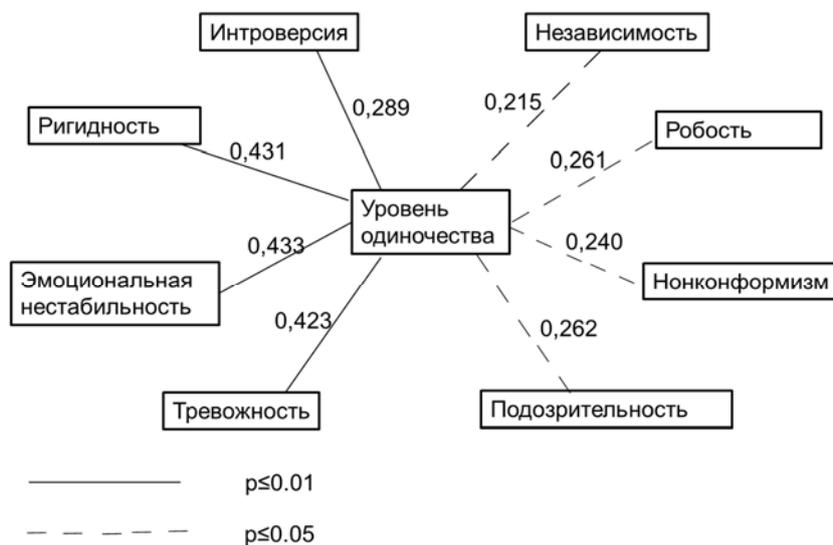


Рис. 3. Взаимосвязи уровня одиночества и индивидуально-психологических особенностей личности

При помощи факторного анализа выявленных характеристик были выделены 4 фактора возникновения одиночества (рис. 4).

Фактор 1 – «Характеристика личности, склонной к одиночеству»	Фактор 2 – «восприятие одиночества как отсутствие доверительных отношений»	Фактор 3 – «восприятие одиночества как состояние свободы и отдыха»	Фактор 4 - «возрастные особенности восприятия одиночества»
Уровень одиночества 0,576	Одиночество как отсутствие близких, доверительных отношений с другими людьми 0,409	Одиночество как свобода и независимость 0,442	Возраст 0,430
Сдержанность 0,427	Самоутверждение 0,402	Одиночество как отдых и комфорт 0,563	Одиночество как отсутствие близких, доверительных отношений с другими людьми - 0,451
Замкнутость 0,430	Прямолинейность 0,437	Чувствительность 0,672	Одиночество как отсутствие социальных связей вообще на данный момент 0,449
Пассивность 0,432	Радикализм 0,562	Доверчивость 0,405	
Медлительность 0,468	Низкий самоконтроль 0,421	Мечтательность 0,577	
Нонконформизм 0,530	Независимость 0,622		
Эмоциональная нестабильность 0,588			
Ригидность 0,650			
Робость 0,692			
Тревожность 0,722			
Интроверсия 0,773			

Рис. 4. Взаимосвязи уровня и субъективного восприятия одиночества с индивидуально-психологическими особенностями личности (факторный анализ)

В первый фактор вошли такие индивидуально-психологические характеристики респондентов, связанные с субъективным переживанием ими одиночества, как интроверсия, ригидность, эмоциональная возбудимость, медлительность, пассивность, замкнутость, сдержанность, робость, тревожность, неконформизм. Люди, имеющие эти особенности, были более склонны испытывать чувство одиночества. Наиболее значимыми среди них оказались интроверсия, тревожность, ригидность, робость и эмоциональная нестабильность, указывающие на тип личности, который имеет высокую склонность к переживанию одиночества. Уровень тревоги, повышенная чувствительность и склонность к заторможенности в межличностных контактах влияет на адаптивность и умение гибко вести себя в разных ситуациях, в том числе межличностных. Это ведет к осторожности, общему недоверию жизни и окружающим людям. Появляется социальная пассивность, что способствует развитию предпочтения индивидуальных видов деятельности и общения в малой группе без близких и доверительных отношений.

В следующие два фактора вошли категории контент-анализа определений респондентами субъективного отношения к одиночеству.

Респондентам, определяющим одиночество как отсутствие близких, доверительных отношений с другими людьми, были свойственны стремление к самоутверждению, прямолинейность, радикализм, низкий самоконтроль и независимость. Они характеризовались неумением анализировать мотивы партнера, контролировать свои эмоции и поведение, отсутствием проницательности, следованием своим желаниям. Из-за неумения выстраивать эффективную коммуникацию их близкие, доверительные взаимоотношения с окружающими были нарушены.

Респонденты, отличавшиеся чувствительностью, мечтательностью, богатством эмоциональных переживаний, художественным восприятием мира, развитыми эстетическими интересами, доверчивостью и склонностью к эмпатии, определяли одиночество как желанное состояние свободы и независимости, отдыха и комфорта.

Наиболее выраженными особенностями четвертого фактора являлись переменная «Возраст» и две категории контент-анализа с положительным и отрицательным показателями.

С увеличением возраста респондентов увеличивалась частота встречаемости определения одиночества как отсутствия общения в данный момент и уменьшалось представление о нем как об отсутствии доверительных и близких отношений с людьми. Это можно объяснить тем, что молодые люди, для которых важно поддерживать и чувствовать эмоциональную сопричастность с людьми, имеют более выраженные эмоциональные состояния, легче заводят новые знакомства, постоянно нуждаясь в глубоких отношениях, поэтому с трудом переносят любую потерю во взаимоотношениях. Однако по мере взросления появляются новые жизненные задачи. Люди становятся более прагматичными, категоричными, эмоционально спокойными, усложняется создание новых близких отношений при утрате уже имеющихся, появляется страх утраты всех социальных контактов и возникает ощущение одиночества.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Итак, в ходе исследования были выявлены индивидуально-психологические особенности человека, с которыми связан уровень субъективного переживания одиночества. Так, для людей с высоким уровнем переживания одиночества в первую очередь были характерны интроверсия, когнитивная ригидность, эмоциональная нестабильность и тревожность, а также имели значение медлительность, пассивность, замкнутость, сдержанность, робость, неконформизм.

Люди с высокими показателями самоутверждения, прямолинейности, радикализма, низкого самоконтроля и независимости чаще определяли одиночество как отсутствие близких и доверительных отношений, а респонденты с выраженной чувствительностью, доверчивостью, мечтательностью — как состояние свободы и отдыха.

С возрастом происходило изменение понимания одиночества.

Выявленные специфика отношения людей к одиночеству и связи уровня субъективного переживания одиночества с различными индивидуально-психологическими особенностями личности могут помочь психологам в разработке подходов к работе с людьми, его переживающими.

Список источников

1. Бобриков В. Н., Пьянкова Л. А. Проблема одиночества в молодежной студенческой среде // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2012. — № 3. — С. 141–145.
2. Вейс Р. С. Вопросы изучения одиночества. Лабиринты одиночества // Сб. науч. тр. — М. : Прогресс, 1989. — С. 114–128.
3. Вейс Р. С. Одиночество: опыт эмоциональной и социальной изоляции. — М., 1973. — 260 с.
4. Гасанова П. Г., Омарова М. К. Психология одиночества. — Киев : Финансовая Рада Украины, 2017. — 76 с.
5. Заворотных Е. Н. Социально-психологические детерминации одиночества как субъективного переживания // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Сер. «Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения)». — СПб., 2009. — № 12 (91). — С. 26–30.
6. Коркия Э. Д. К вопросу о смысле одиночества: генезис научной мысли // Теория и практика общественного развития. — 2021. — № 3 (157). — С. 35–39.
7. Корчагина С. Г. Психология одиночества : учеб. пособие. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. — 228 с.
8. Куницына В. Н. Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения: актуальные проблемы психологической теории и практики. — СПб. : Речь, 2004. — 134 с.
9. Покровский Н. Е. Лабиринты одиночества. — М. : Просвещение, 1987. — 290 с.
10. Роджерс К. Эллиен Вест и одиночество // Московский психотерапевтический журнал. — 1993. — № 3. — С. 57–74.
11. Романова Н. П. Градация одиночества в контексте современных исследований // Вестник Читинского государственного университета. — 2010. — № 2 (59). — С. 153–160.
12. Стариков А. А., Гладышев В. И. Проблема одиночества: методы измерения одиночества и способы его преодоления в современном мире // Homo holistic: человек целостный. — 2018. — С. 58–64.
13. Трошков А. А. Проблема одиночества в современном обществе // Материалы Ивановских чтений. — 2021. — № 1 (32). — С. 73–80.
14. Шагивалеева Г. Р. Одиночество как социально-психологический феномен // Журнал мировых прикладных наук. — 2014. — № 30 (2). — С. 226–231.
15. Шелехов И. Л., Федчишина Е. С. Внутриличностный конфликт и одиночество // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2013. — № 6 (134). — С. 164–170.
16. Юлдашева М. Б., Эргашова З. Экспериментальное изучение чувства одиночества // Universum: психология и образование. — 2021. — № 5 (83). — С. 31–33.
17. Belyaev I. A., Lyashchenko M. N. Socio-cultural determinacy of human loneliness // Journal of Siberian federal university. Ser. "Humanities and social sciences". — 2020. — N 8 (13). — Pp. 1264–1274.

18. Lars C. S. Loneliness: an integrative approach // *Journal of Integrated Social Sciences*. — 2013. — N 3 (1). — Pp. 1–29.

19. Coşan D. An Evaluation of Loneliness // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. — 2014. — Pp. 103–110.

References

1. Bobrikov V. N., Piankov L. A. The problem of loneliness in the youth students' environment. *Bulletin of Kemerovo State University*. 2012, no. 3, pp. 141–145.

2. Weiss R. S. Questions of the study of loneliness. *Labyrinths of loneliness*. Sat. scientific. tr. Moscow, Progress, 1989, pp. 114–128.

3. Weiss R. S. *Odinochestvo: opyt jemocional'noj i social'noj izoljicii* [Loneliness: Emotional and Social Isolation]. Moscow, 1973, 260 p. (In Russian).

4. Gasanova P. G., Omarova M. K. *Psihologija odinochestva* [Psychology of Loneliness]. Kiev, Finance Council of Ukraine Publ., 2017, 76 p. (In Russian).

5. Zavorotnyh E. H. Social and Psychological Peculiarities of Loneliness as a Subjective Feeling. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta imeni A. I. Gercena. Serija "Psihologo-pedagogičeskie nauki (psihologija, pedagogika, teorija i metodika obuchenija)"* [Proceedings of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen. Psychology and Pedagogy series (Psychology. Pedagogy, Theory of Teaching and Teaching Methodology)]. St. Petersburg, 2009, no. 12 (91), pp.26–30. (In Russian).

6. Korkija Je. D. To the Issue of the Sense of Loneliness: Genesis of Research. *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija* [Theory and Practice of Social Development]. 2021, no. 3 (157), pp.35–39. (In Russian).

7. Korchagina S. G. *Psihologija odinochestva* [Psychology of Loneliness]. Moscow, Moscow Institute of Psychology and Sociology Publ., 2008, 228 p. (In Russian).

8. Kunitsyna V. N. Violations, barriers, difficulties of interpersonal informal communication: actual problems of psychological theory and practice. Saint Peterburge, Rech, 2004, 134 p.

9. Pokrovskij N. E. *Labirinty odinochestva* [Labyrinths of Loneliness]. Moscow, Enlightenment Publ., 1987, 290 p. (In Russian).

10. Rogers K. Ellen West and Loneliness. *Moskovskij psihoterapevtičeskij zhurnal* [Moscow Psychotherapeutic Journal]. 1993, no. 3, pp.57–74. (Transl. from English).

11. Romanova N. P. Gradation of Loneliness through the Prism of Modern research. *Vestnik Chitinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Chita State University]. 2010, no. 2 (59), pp.153–160. (In Russian).

12. Starikov A. A., Gladyshev V. I. The Issue of Loneliness: Loneliness Measurement Tools and Ways of Dealing with Loneliness in the Modern World. *Homo holistic: chelovek celostnyj* [Homo holistic: a Person with Integrity]. 2018, pp.58–64. (In Russian).

13. Troshkov A. A. The Issue of Loneliness in the Modern World. *Materialy Ivanovskih chtenij* [Proceedings of Ivanovo Readings]. 2021, no. 1 (32), pp.73–80. (In Russian).

14. Shagivaleeva G. R. Loneliness as a Social and Psychological Phenomenon. *Zhurnal mirovyh prikladnyh nauk* [Universal Journal of Applied Sciences] 2014, no. 30 (2), pp.226–231. (In Russian).

15. Shelehov I. L., Fedchishina E. S. Interpersonal Conflict an Loneliness. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2013, no. 6 (134), pp.164–170. (In Russian).

16. Juldasheva M. B., Jergashova Z. Experimental Investigation of Loneliness. *Universum: psihologija i obrazovanie* [Universum: Psychology and Education]. 2021, no. 5 (83), pp.31–33. (In Russian).

17. Belyaev I. A., Lyashchenko M. N. Socio-cultural Determinacy of Human Loneliness. *Journal of Siberian federal university. Humanities and Social Sciences series*. 2020, no. 8 (13), pp. 1264–1274.

18. Lars C. S. Loneliness: an Integrative Approach. *Journal of Integrated Social Sciences*. 2013, no. 3 (1), pp. 1–29.

19. Coşan D. An Evaluation of Loneliness. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2014, pp. 103–110.

Информация об авторах

Сергеева Оксана Михайловна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий факультета социальных наук Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского.

Чевакина Мария Александровна — магистрант направления подготовки «Психология» (программа «Психологическое консультирование») Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, специалист по социальной работе Центра социального развития Нижегородской области.

Information about the authors

Sergeyeva Oksana Mikhaylovna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Social Security and Humanitarian Technology of the Faculty of Social Sciences Nizhny Novgorod State National Research University named for N. I. Lobachevsky.

Chevakina Mariya Aleksandrovna — Master Student of Psychology (Psychological Counselling) at Nizhny Novgorod State National Research University named for N. I. Lobachevsky, Social work specialist at the Centre for Social Development of the Nizhny Novgorod Region.

Статья поступила в редакцию 21.06.2021; одобрена после рецензирования 22.07.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 21.06.2021; approved after reviewing 22.07.2021; accepted for publication 22.10.2021.



Современные социально-психологические исследования

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 176–185.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 4 (60), pp. 176–185.

Научная статья

УДК 159.944.4:336.22-051

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.016

Специфика стрессоров в профессиональной деятельности работников налоговой службы разных возрастов

Гапонова София Александровна

Приволжский институт повышения квалификации ФНС России

Нижний Новгород, Россия;

Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний

Рязань, Россия

sagar@mail.ru

Воронина Надежда Александровна

Приволжский институт повышения квалификации ФНС России

Нижний Новгород, Россия

voroninanadejda@rambler.ru

Широкова Алсу Шамильевна

Приволжский институт повышения квалификации ФНС России

Нижний Новгород, Россия

alss70@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема специфики стресс-факторов в профессиональной деятельности работников налоговой сферы разных возрастов, непосредственно взаимодействующих с налогоплательщиками.

Исследование, в котором участвовали 111 человек, проводилось в рамках обучения слушателей Приволжского института повышения квалификации Федеральной налоговой службы (ФНС) России.

Представлены результаты эмпирического исследования и выделены группы стресс-факторов, связанных с различными сторонами профессиональной деятельности. К ним отнесены содержание работы, особенности карьерного роста, взаимоотношений в коллективе, взаимодействия с клиентами в рамках клиенториентированного подхода и внедрения новых информационных технологий.

Проанализированы корреляционные плеяды стрессоров и показана специфика стрессоров, вызывающих наибольшее напряжение у налоговых инспекторов в разных возрастных группах. Описана связь выделенных плеяд с возрастными кризисами и особенностями деятельности налоговых инспекторов.

Доказана необходимость учета возрастных особенностей воздействия стресс-факторов при составлении программ практических занятий по профилактике стресса у сотрудников налоговых органов в рамках курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: профессиональный стресс, стресс-факторы, сотрудники налоговых органов, корреляционные плеяды, возрастные кризисы.

Для цитирования: Гапонова С. А., Воронина Н. А., Широкова А. Ш. Специфика стрессоров в профессиональной деятельности работников налоговой службы разных возрастов // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 176–185. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.016.

Original article

The Peculiarities of Stressors Experienced by Differently-Aged Tax Officers Engaged in their Professional Activities

Gaponova Sofia Aleksandrovna

Volga Region Institute for Advanced Training
of the Federal Tax Service of Russia
Academy of Law and Management
of the Federal Penal Service
Ryazan, Russia
sagap@mail.ru

Voronina Nadezhda Aleksandrovna

Volga Region Institute for Advanced Training
of the Federal Tax Service of Russia
Nizhny Novgorod, Russia
voroninanadejda@rambler.ru

Shirokova Alsu Shamilyevna

Volga Region Institute for Advanced Training
of the Federal Tax Service of Russia
Nizhny Novgorod, Russia
alss70@mail.ru

Abstract. The article focuses on stressors experienced by differently-aged tax officers engaged in their professional activities and communicating with taxpayers.

Volga Region Institute for Advanced Training and Professional Retraining of the Federal Tax Service of Russia conducted a survey which encompassed 111 people.

The article presents the results of empirical research and singles out groups of stressors associated with various aspects of professional activity, such as the content of work, career growth, interpersonal relationships within a team, interpersonal relationships with clients. The research is conducted within the framework of client-oriented approach and deals with the implementation of new information technologies.

The article analyzes a correlation between various stressors and highlights stressors which are particularly strenuous for differently aged tax officers. It describes the connection between age crises experienced by differently aged tax officers and the peculiarities of their work.

The article underlines the necessity of taking age-related stressors into consideration when preparing stress prevention programs for tax officers within the framework of advanced training and professional retraining.

Key words: professional stress, stressors, tax officers, correlation sets, age crises.

For citation: Gaponova S. A., Voronina N. A., Shirokova A. S. The Peculiarities of Stressors Experienced by Differently-Aged Tax Officers Engaged in their Professional Activities. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 4 (60), pp. 176–185. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.016.

Введение. Быстрый темп современной жизни, постоянно возрастающие требования, которые предъявляет профессиональная деятельность, большой объем самой разной, часто меняющейся и неопределенной информации делают стресс неотъемлемой частью жизни современного человека.

Профессиональный стресс еще в начале XXI века был назван Всемирной организацией здравоохранения «болезнью XXI века», которая приняла масштабы «глобальной эпидемии». Меняющийся характер стресс-факторов, связанных с профессиональной деятельностью, появление новых усложняют адаптацию сотрудников. Все это повышает актуальность проблемы изучения стресса и стресс-факторов в профессиональной деятельности.

Изучение стресса и его влияния на человека имеет давнюю историю и восходит к работам Г. Селье, У. Джемса, У. Кэннона, А. Д. Сперанского, В. Г. Коренчевского, Д. Н. Насонова и др. Эти исследования были продолжены Дж. Амирханом, В. А. Бодровым, Д. Гринбергом, Л. А. Китаевым-Смыком, Р. Лазарусом, Л. Леви, В. Л. Марищуком, Л. Мерфи, М. Е. Сандомирским, Б. Л. Сивордом, Э. Хаймом, Ю. В. Щербатых. В настоящее время проблема профессионального стресса также активно изучается современными исследователями. Чаще всего профессиональный стресс рассматривается в приложении к различным сферам деятельности. Так, изучается влияние стресса на личность сотрудников уголовно-исполнительной системы (Потемкин, 2021; Соколова, 2021), профессиональное выгорание педагогов (Беляева, 2020; Иванова, Антонов, 2020; Тимофеева, Голубь, 2020), социальных работников (Макурина, Проничева, 2020). Исследуются возрастные и гендерные особенности стресс-преодолевающего поведения (Исаева, 2009). В работе В. И. Казаренкова с соавторами (2020) отмечается влияние стажа работы на динамику стресса у педагогов-психологов.

В наших исследованиях показано, что сотрудники налоговых органов также испытывают значительный профессиональный стресс, что приводит к высокому уровню профессионального выгорания (Воронина, Широкова, 2016). Особенно это касается инспекторов, которые непосредственно взаимодействуют с налогоплательщиками в течение рабочего дня. Поскольку в настоящее время Федеральная налоговая служба развивается в цифровую сервисную компанию, которая обеспечивает надежное и эффективное оказание услуг по высоким стандартам, к сотрудникам предъявляются все более высокие требования в отношении профессионализма и клиентоориентированности. С одной стороны, это повышает и без того высокий уровень стресса, а с другой — делает более актуальной проблему исследования развития стрессоустойчивости налоговых инспекторов с учетом специфики стрессоров, имеющих в профессиональной деятельности работников налоговой службы.

В Приволжском институте повышения квалификации ФНС России в рамках учебных курсов проводятся занятия, на которых слушателей — сотрудников налоговых органов обучают техникам управления стрессом, в том числе в комнате психологической разгрузки. Такая работа предусматривает демонстрацию различных вариантов программ и презентаций с целью обучения регуляции и саморегуляции психологического состояния в ситуациях повышенной напряженности. Для повышения эффективности таких занятий необходимо знать специфику стрессоров, вызывающих наибольшее напряжение у работников налоговой сферы.

Цель исследования заключалась в изучении и выявлении наиболее значимых профессиональных стрессоров для сотрудников налоговых органов, непосредственно взаимодействующих с налогоплательщиками.

Гипотеза исследования: предположение о том, что у сотрудников налоговой службы наибольшее напряжение будут вызывать стрессоры, специфические для каждой возрастной группы.

Методика исследования. Для выявления наиболее значимых стресс-факторов в профессиональной деятельности работников налоговой службы слушателям предлагалось оценить в баллах проявления стрессоров по следующей шкале: 1 — никогда; 2 — редко; 3 — иногда; 4 — часто; 5 — практически всегда. Стресс-факторы касались организации профессиональной деятельности, содержания работы, карьерного роста, взаимоотношений в коллективе, взаимодействия с клиентами и внедрения клиентоориентированного подхода (табл. 1).

Таблица 1

Стрессогенные факторы в профессиональной деятельности сотрудников ФНС России

Группы факторов	№/№ стрессора	Стрессоры
Фактор 1. Стрессоры, относящиеся к организации профессиональной деятельности	1	Плохие физические условия труда
	2	Перегрузка
	3	Ограничение во времени
	4	Опасность для здоровья
Фактор 2. Стрессоры, относящиеся к содержанию работы	5	Непонимание своей роли в организации
	6	Очень высокие требования
	7	Недостаточный уровень образования, навыков или опыта работы
	8	Противоречивые требования к выполнению работы
Фактор 3. Стрессоры, относящиеся к карьерному росту	9	Очень быстрое продвижение по службе (карьерной лестнице)
	10	Очень медленное продвижение по службе (карьерной лестнице)
	11	Невозможность продвижения по службе (карьерной лестнице)
	12	Невозможность личностного и профессионального развития
Фактор 4. Стрессоры, относящиеся к взаимоотношениям в коллективе	13	Конфликты с руководителем
	14	Конфликты с коллегами в отделе
	15	Конфликты с коллегами из других отделов
	16	Неблагоприятный социально-психологический климат в коллективе
Фактор 5. Стрессоры, относящиеся к взаимодействию с клиентами	17	Недостаточный уровень информированности клиентов
	18	Сложности общения
	19	Недостаточный уровень Ваших компетенций
	20	Негативная установка клиентов
Фактор 6. Стрессоры, относящиеся к внедрению новых информационных технологий	21	Несовершенство в электронном взаимодействии с внешней средой
	22	Низкий уровень взаимодействия между отделами в организации
	23	Отработка новых компьютерных программ
	24	Ошибки при составлении документов

В исследовании участвовали 111 слушателей Приволжского института повышения квалификации ФНС России, обучавшихся по программе «Эффективное взаимодействие с налогоплательщиками»: 82 женщины и 23 мужчины. Участники были разделены по возрасту на 3 группы: первая группа — до 30 лет (35 человек); вторая группа — 31–45 лет (45 человек); третья группа — 46 лет и более (31 человек). Распределение мужчин и женщин по группам было равномерным.

Обсуждение результатов исследования. Обработка полученных результатов проводилась с помощью корреляционного анализа Пирсона. Были выявлены факторы, имевшие наибольшее количество значимых корреляционных связей (рис. 1) и построены корреляционные плеяды, являвшиеся ядром стрессогенности для слушателей каждой возрастной группы (рис. 2–4).

У молодых сотрудников чаще всего вызывали стресс факторы, относившиеся к первой (организация профессиональной деятельности) и третьей (карьерный рост) группам; у госслужащих 31–35 лет — факторы второй (содержание работы) и пятой (взаимодействие с клиентами) групп; у сотрудников 46 и более лет — факторы четвертой (взаимоотношения в коллективе) и шестой (относящиеся к внедрению новых информационных технологий) групп (рис. 1).

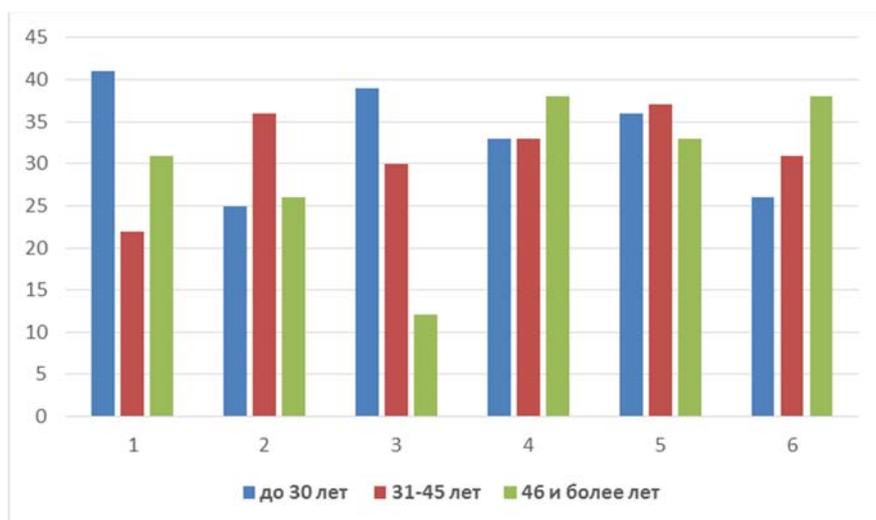


Рис. 1. Суммарное количество корреляционных связей по каждой из шести групп факторов стресса у сотрудников ФНС различных возрастов

На рисунке 2 представлена корреляционная плеяда, объединившая стрессоры, которые вызывали наибольшее напряжение у *молодых сотрудников в возрасте до 30 лет*. Плеяда представляет ядро их выборов, в которое вошли стрессоры, имевшие наибольшее число статистически значимых связей (11–14 связей).

Стрессоры, вошедшие в первую группу, демонстрировали наибольшее суммарное количество (41) корреляций, в том числе 4-й стрессор «опасность для здоровья» — 14 связей, 2-й стрессор «перегрузка» — 12 связей. В третьей группе факторов «карьерный рост» было обнаружено 39 связей: наибольшее число связей (12) у 11-го стрессора «невозможность продвижения по службе (карьерной лестнице)» и у 12-го стрессора «невозможность личностного и профессионального развития» (13 связей). С ними был тесно связан 19-й стрессор «недостаточный уровень компетенций» (14 связей), влиявший на профессиональное самосознание, и факторы четвертой группы, которые определяли самочувствие и адаптацию в коллективе: 13-й фактор «конфликты с руководителем» (13 связей) и 14-й фактор «конфликты с коллегами в отделе» (11 связей).

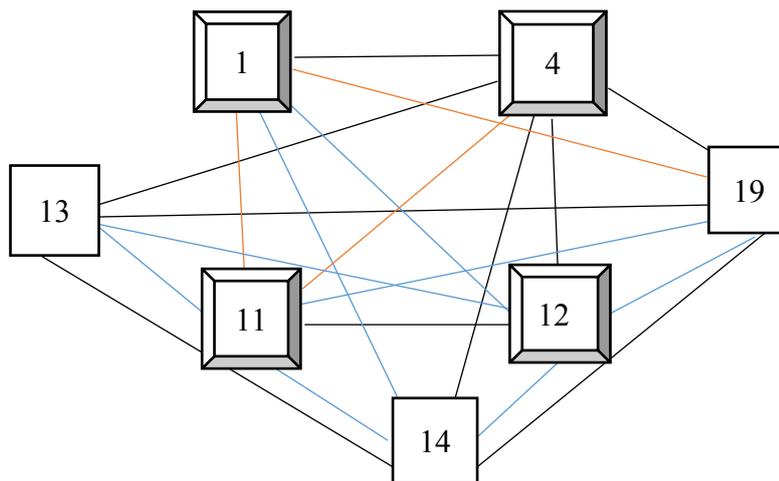


Рис. 2. Корреляционная плеяда стрессоров, вызывавших наибольшее напряжение у сотрудников до 30 лет

Примечание: здесь и далее на рисунках 3 и 4:

- черным цветом обозначены положительные корреляции на уровне значимости 0,005;
- голубым цветом обозначены положительные корреляции на уровне значимости 0,01;
- оранжевым цветом обозначены положительные корреляции на уровне значимости 0,05.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о том, что, поскольку в молодом возрасте происходит «погружение в деятельность» и адаптация к ее условиям, люди часто переживают кризис профессионального самоопределения (профессионального становления) или вторичной профессиональной адаптации (Поваренков, 2008). Параллельно идет формирование навыков и компетенций общения с клиентами, которое нередко бывает весьма напряженным, и адаптация в коллективе организации, что дополнительно вызывает стресс.

У сотрудников налоговой службы 31–45 лет наибольшее количество корреляций отмечалось у стрессоров, относившихся к содержанию работы — второй фактор (36 корреляционных связей) и взаимодействию с клиентами — пятый фактор (37 корреляционных связей).

Ядро стрессоров этой лиц возрастной группы представлено на рисунке 3.

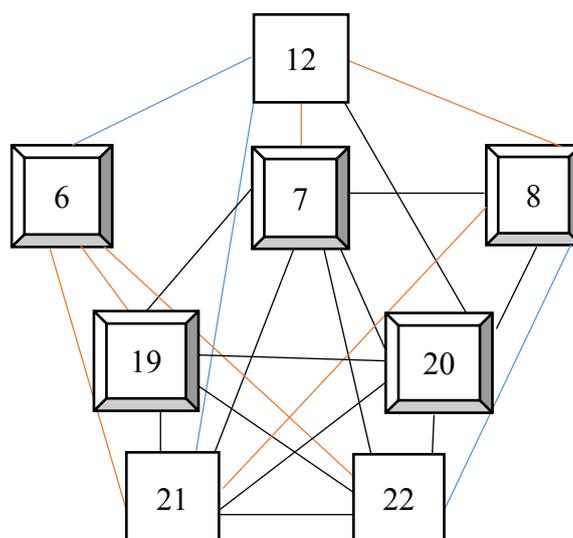


Рис. 3. Корреляционная плеяда стрессоров, вызывавших наибольшее напряжение у сотрудников 31–45 лет

Наибольшее напряжение в этом возрасте вызывали следующие стрессоры второй группы: 6-й стрессор «очень высокие требования», предъявляемые к сотрудникам (10 связей), 7-й стрессор «недостаточный уровень образования, навыков или опыта работы» (10 связей), 8-й стрессор «противоречивые требования к выполнению работы» (12 связей).

С указанными стрессорами были тесно связаны факторы пятой группы: 17-й фактор «недостаточный уровень Ваших компетенций» (11 связей) и 20-й «негативная установка клиентов» (14 связей). К ним примыкали 12-й фактор «невозможность личностного и профессионального развития» (10 связей) и факторы шестой группы: 21-й — «низкий уровень взаимодействия с внешней средой» (13 связей) и 22-й — «низкий уровень взаимодействия между отделами в организации» (11 связей).

Анализ стрессоров, вызывавших наибольшее напряжение у сотрудников 31–45 лет, позволил заметить влияние кризиса смысла жизни у тех, кому до 35 лет, и кризиса среднего возраста у тех, кто ближе к 45 годам. Оно проявлялось в осознании расхождения между своими мечтами, жизненными планами и ходом их осуществления, недовольстве собой, своими профессиональными способностями и возможностями, переоценке ценностей, желании найти себя в новых обстоятельствах профессиональной деятельности (Толстых, 1988).

В группе 46 и более лет наибольшее напряжение вызывали стрессоры, относившиеся к взаимоотношениям в коллективе (у четвертого фактора обнаружено 38 корреляционных связей) и к внедрению новых информационных технологий (у шестого фактора — 38 корреляционных связей).

На рисунке 4 изображена корреляционная плеяда стрессоров, вызывавших наибольшее напряжение у сотрудников 46 и более лет. Ее ядро образовали 13-й стрессор «конфликты с руководителем» (10 связей), 15-й — «конфликты с коллегами из других отделов» (10 связей), 21-й — «несовершенство в электронном взаимодействии с внешней средой» (14 связей) и 22-й — «низкий уровень взаимодействия между отделами в организации» (11 связей). С ними были тесно связаны 2-й стрессор «перегрузка» (12 связей), 6-й — «очень высокие требования» (11 связей) и 18-й — «сложности общения». Все стрессоры связаны с рабочей обстановкой.

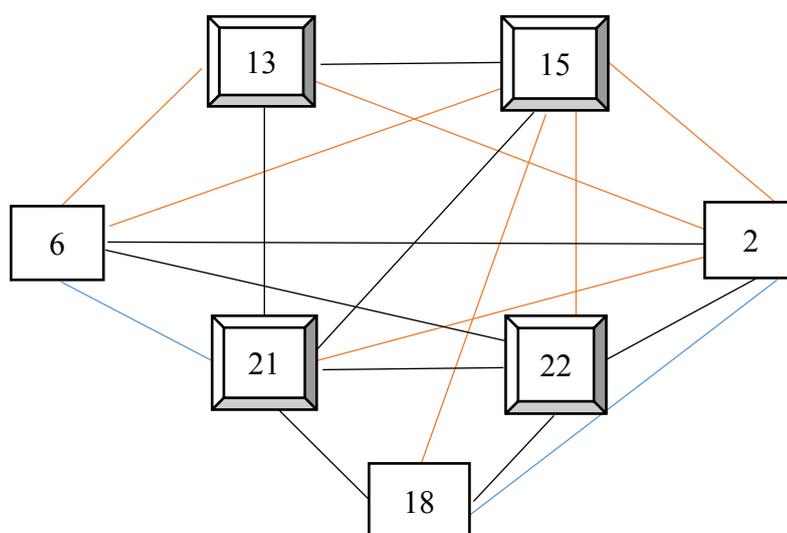


Рис. 4. Корреляционная плеяда стрессоров, вызывавших наибольшее напряжение у сотрудников 46 и более лет

Средний возраст респондентов в этой группе 51,5 лет — «период кризиса «осмысленной зрелости» — укрепления и подтверждения жизненного и профессионального статуса (Хухлаева, 2006). Человек полностью погружен в работу, ему кажется, что он знает о ней все и лучше других, откуда — нередкие проявления чрезмерного консерватизма, конфликты и сложности в общении с более молодыми коллегами и даже с руководителем. Часто молодое поколение воспринимается как угроза его статусу. А если на работе случаются перегрузки, появляются «мысли о возрасте», негативные эмоциональные переживания. В то же время начинает проявлять себя и кризис предпенсионного возраста, который характеризуется высокой ситуационной неопределенностью, негативно влияющей на общее состояние психического благополучия и субъективную оценку качества жизни. Человека пугает изменение социального статуса, что приводит к конфликтам на работе и повышению напряженности.

Выводы и перспективы исследования. Полученные в исследовании результаты демонстрируют наличие специфических групп стрессоров, характерных для работников ФНС разных возрастов и подтверждают выдвинутую нами гипотезу. Эти особенности учитываются при составлении программ практических занятий по профилактике стресса и содержания презентаций в комнате психологической разгрузки Приволжского института повышения квалификации, где слушатели — сотрудники ФНС могут приобрести индивидуальные навыки борьбы со стрессом и научиться приемам регуляции эмоциональных состояний.

Предложенный в исследовании подход открывает перспективу для изучения специфики стрессоров в деятельности работников других профессиональных групп.

Список источников

1. Беляева В. С. Профилактика эмоционального выгорания в педагогическом коллективе // Педагогика. — 2020. — Т. 84, № 9. — С. 103–107.
2. Воронина Н. А., Широкова А. Ш. «Профессиональное выгорание» и предпочитаемые копинг-стратегии у сотрудников налоговой службы // Вестник университета. — 2016. — № 12. — С. 202–207.
3. Иванова А. В., Антонов Н. В. Эмоциональное выгорание педагога и его жизнестойкость // Искусство и образование. — 2020. — № 4 (126). — С. 197–203.
4. Исаева Е. Р. Возрастные и гендерные особенности стресс-преодолевающего поведения (на примере российской популяции) // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2009. — Вып. 6. — С. 86–90.
5. Казаренков В. И., Карнелович М. М., Казаренкова Т. Б. Совладание педагогов-психологов со стрессом в профессиональной деятельности // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 4 (56). — С. 81–89.
6. Макурина А. П., Проничева М. М. Оценка уровня социального, профессионального стресса у специалистов социальной сферы // Психическое здоровье. — 2020. — № 6. — С. 38–44.
7. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления. — Ярославль : Канцлер, 2008. — 432 с.
8. Потемкин П. В. Профессиональная стрессоустойчивость сотрудников отдела охраны уголовно-исполнительной системы // Прикладная психология и педагогика. — 2021. — Т. 6, № 3. — С. 52–59.
9. Соколова Ю. А. Влияние стрессовых факторов на личность сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации в условиях профессиональной деятельности // Ведомости уголовно-исполнительной системы. — 2021. — № 5 (228). — С. 35–46.

10. Тимофеева Т. С., Голубь О. В. Особенности профессионального выгорания учителей (результаты эмпирического исследования) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2020. — № 1 (144). — С. 28–31.
11. Толстых А. В. Возрасты жизни. — М. : Молодая гвардия, 1988. — 221 с.
12. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость. — М. : Академия, 2006. — 208 с.

References

1. Beljaeva V. S. Preventing Emotional Burnout in Teachers. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2020, vol. 84, no. 9, pp.103–107. (In Russian).
2. Voronina N. A., Shirokova A. Sh. “Professional Burnout” and Preferable Coping Strategies in Tax Officers. *Vestnik universiteta* [University Bulletin]. 2016, no. 12, pp.202–207. (In Russian).
3. Ivanova A. V., Antonov N. V. Teachers’ Emotional Burnout and their Resilience. *Iskusstvo i obrazovanie* [Art and Education]. 2020, no. 4 (126), pp.197–203. (In Russian).
4. Isaeva E. R. Age and Gender Peculiarities of Stress-Coping Behaviors (using the example of Russian people). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2009, iss. 6, pp.86–90. (In Russian).
5. Kazarenkov V. I., Kanelovich M. M., Kazarenkova T. B. Educational Psychologists’ Coping Strategies in Professional Environment. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]., 2020, no. 4 (56), pp.81–89. (In Russian).
6. Makurina A. P., Pronicheva M. M. Assessing Social and Professional Stress in Social Workers. *Psichicheskoe zdorov'e* [Psychological Health]. 2020, no. 6, pp.38–44. (In Russian).
7. Povarenkov Ju. P. *Problemy psichologii professional'nogo stanovlenija* [Psychological Issues of Professional Development]. Yaroslavl, Chancellor Publ., 2008, 432 p. (In Russian).
8. Potemkin P. V. Professional Stress Resilience in Prison Service Officers. *Prikladnaja psichologija i pedagogika* [Applied Psychology and Pedagogy]. 2021, vol. 6, no. 3, pp.52–59. (In Russian).
9. Sokolova Ju. A. The Influence of Stress Factors on Prison Service Officers. *Vedomosti ugovolno-ispolnitel'noj sistemy* [Proceedings of the Prison Service]. 2021, no. 5 (228), pp.35–46. (In Russian).
10. Timofeeva T. S., Golub' O. V. Teachers’ Professional Burnout (results of an empirical research). *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Proceeding of Volgograd State Pedagogical University]. 2020, no. 1 (144), pp.28–31. (In Russian).
11. Tolstyh A. V. *Vozrasty zhizni* [Different Ages]. Moscow, Young Guards Publ., 1988, 221 p. (In Russian).
12. Huhlaeva O. V. *Psichologija razvitiya: molodost', zrelost', starost'* [Psychology of Development: Youth, Mature Age and Old Age]. Moscow, Akademija, 2006, 208 p. (In Russian).

Информация об авторах

Гапонова София Александровна — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии профессиональной деятельности Приволжского института повышения квалификации Федеральной налоговой службы России; профессор кафедры социальной психологии и социальной работы Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний.

Воронина Надежда Александровна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Приволжского института повышения квалификации ФНС России.

Широкова Алсу Шамильевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Приволжского института повышения квалификации ФНС России.

Information about the authors

Gaponova Sofia Aleksandrovna — Doctor of Psychology, Professor in the Department of Psychology of Professional Activities at Volga Region Institute for Advanced Training of the Federal Tax Service of Russia; Professor in the Department of Social Psychology and Social Work at the Academy of Law and Management of the Federal Penal Service.

Voronina Nadezhda Aleksandrovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Psychology of Professional Activities at Volga Region Institute for Advanced Training of the Federal Tax Service of Russia

Shirokova Alsu Shamilyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Psychology of Professional Activities at Volga Region Institute for Advanced Training of the Federal Tax Service of Russia.

Статья поступила в редакцию 06.10.2021; одобрена после рецензирования 11.10.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 06.10.2021; approved after reviewing 11.10.2021; accepted for publication 22.10.2021.



Актуальные направления коррекционной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 186–195.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 4 (60), pp. 186–195.

Научная статья

УДК 376.4

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.017

Формирование психологических предпосылок к рисованию у старших дошкольников с задержкой психического развития

Кисова Вероника Вячеславовна

Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина
Нижний Новгород, Россия
kisovaverv@mail.ru

Аннотация. В статье обозначена проблема формирования психологических предпосылок к рисованию у старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Проанализированы современные исследования особенностей развития зрительно-го восприятия, воображения, мелкой моторики руки у детей рассматриваемой дизонтогенетической группы, позволившие обосновать актуальность изучаемой проблемы.

Описана программа диагностического исследования развития рисования у дошкольников, а также представлены оригинальные критерии и типология развития рисования у детей старшего дошкольного возраста.

Изложены результаты экспериментального исследования развития рисования у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Представлены концептуальные положения и задачи развития психологических предпосылок к рисованию у детей с задержкой психического развития.

Описаны блоки коррекционно-развивающей работы по программе. Это мотивационно-установочный блок, направленный на создание условий для развития положительного эмоционального отношения старших дошкольников с задержкой психического развития к процессу и результату рисования; блок развития зрительного восприятия, посвященный закреплению у детей эталонных представлений об основных цветах спектра и некоторых оттенках, углублению представлений о геометрических фигурах, развитию навыков восприятия величины и пространственного расположения объектов в двухмерном пространстве; и блок развития воссоздающего и творческого воображения, который нацелен на обогащение чувственного опыта детей, развитие их способности к построению образов предметов и действий путем формирования комбинаторных навыков оперирования образами и представлениями.

Приведены результаты реализации программы развития психологических предпосылок к рисованию у дошкольников с задержкой психического развития, свидетельствующие об эффективности предлагаемой системы работы.

Ключевые слова: рисование, дошкольники с задержкой психического развития, типология развития рисования, психологические предпосылки рисования, воображение, мелкая моторика, зрительное восприятие, художественно-эстетическое развитие, коррекционно-развивающая программа, непосредственно-образовательная деятельность.

Для цитирования: Кисова В. В. Формирование психологических предпосылок к рисованию у старших дошкольников с задержкой психического развития // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 186–195. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.017.

Original article

Psychological Premises for Developing Drawing Skills in Senior Preschool Children with Mental Retardation

Kisova Veronika Vyacheslavovna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin
Nizhny Novgorod, Russia
kisovaverv@mail.ru

Abstract. The article focuses on the issue of creating psychological premises for developing drawing skills in senior preschool children with mental retardation in a preschool learning environment.

The article analyzes modern research into the peculiarities of developing visual perception, imagination, and fine motor skills in children with dysontogenetic syndromes in order to account for the relevance of the investigated issue.

The article outlines a plan of diagnostic examination of drawing skills development in preschool children and singles out the criteria and typology of drawing skills development in senior preschool children.

It discusses the results of an experimental survey aimed at the development of drawing skills in senior preschool children with mental retardation.

It presents some concepts and tasks pertaining to the development of psychological premises for encouraging and improving drawing skills in children with mental retardation.

It describes some correction procedures that can be employed. One of the procedures is aimed at promoting motivation and at enhancing positive emotional response to drawing in senior preschool children with mental retardation. The primary goal of another procedure is to develop visual perception in children, to help them differentiate between major colours and some shades of colours, to help them differentiate between different geometrical figures, to develop their ability to assess the size and position of figures in a two-dimensional space. One more procedure is aimed at developing creative thinking, at enhancing children's sensory experiences, at developing their combinatory abilities to deal with images, ideas and movements.

The article describes the results of the implementation of a program aimed at the development of psychological premises for drawing in schoolchildren with mental retardation. The results of the program show that the proposed program is effective.

Key words: drawing, preschool children with mental retardation, drawing skills typology, psychological premises for drawing, imagination, visual perception, aesthetic development, correction program, learning activities.

For citation: Kisova V. V. Psychological Premises for Developing Drawing Skills in Senior Preschool Children with Mental Retardation. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 4 (60), pp. 186–195. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.017.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования декларирует необходимость поиска педагогами наиболее эффективных психолого-педагогических средств коррекции недостатков развития у детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Особое внимание специалисты уделяют использованию в процессе воспитания и развития этих детей традиционных видов детской деятельности: игры, аппликации, конструирования, рисование и др. (Кисова, 2014).

Первым видом продуктивной детской деятельности, который начинает формироваться еще в раннем детстве и остается значимым на протяжении всего дошкольного возраста, по мнению А. В. Дубровской, В. И. Кириенко, Т. С. Комаровой, Е. А. Медведевой, В. С. Мухиной, В. П. Озеровой и других исследователей, является изобразительная деятельность, рисование. Уровень развития рисования является не только индикатором результата психического развития ребенка, но и во многом обеспечивает это развитие.

Несмотря на значимость рисования в психическом развитии дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), количество психолого-педагогических программ коррекции этого вида деятельности весьма ограничено (Кисова, Воронова, 2020). Большинство специалистов, осознавая важность рисования для процесса становления и развития детей дошкольного возраста с ОВЗ, осуществляют только развитие технических навыков у дошкольников, не занимаясь целенаправленным формированием предпосылок к этой деятельности (воображения, восприятия, мелкой моторики, ориентировки в пространстве и т. д.). Между тем значительное количество научных исследований позволяет свидетельствовать о дефицитности психологических предпосылок к рисованию у такой распространенной группы детей с ОВЗ, как дети с задержкой психического развития (ЗПР). В исследованиях О. В. Замираловой (Замиралова, Зиблая, 2019), Л. Ю. Катаевой (Катаева, 2018), Л. Ф. Фатиховой (Фатихова, 2016) указывается, что развитие зрительного восприятия дошкольников с ЗПР характеризуется значительно более длительным периодом опознания объекта, чем у их нормально развивающихся сверстников, а также снижением объема восприятия, недостаточной его целенаправленностью и дифференцированностью, низкой способностью к формированию целостного образа.

В работах Е. А. Медведевой (Медведева, 1997), О. А. Пининой (Пинина, 2014), Т. А. Шуненковой (Шуненкова, Филиппова, 2016) и других исследователей выявлено, что дошкольники с ЗПР испытывают затруднения в отношении как воссоздающего, так и творческого воображения. У них отмечается высокая степень подражательности, проблемы с порождением замысла и с планом его воплощения, низкий уровень развития комбинаторных способностей в сочетании с недостаточной точностью предметных образов и представлений.

Важными для обоснования актуальности нашего исследования представляются научные работы Г. А. Бутко (Бутко, Суворова, Сорокоумова, 2019; Бутко, Шашкина, Кузнецова, 2020), в которых представлены результаты изучения двигательной сферы дошкольников с задержкой психического развития. Они показали, что у детей с ЗПР, по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками, наблюдаются

выраженные затруднения в организации двигательного акта, возникают проблемы при осуществлении графических проб. По ее мнению, это обусловлено нарушением у детей мышечного тонуса, недостатками межанализаторного синтеза, трудностями двигательного самоконтроля в процессе осуществления деятельности.

Все вышеотмеченное дает основание говорить об актуальности разработки и апробации психолого-педагогических программ, направленных на развитие психологических предпосылок к рисованию у дошкольников с ЗПР.

Целью исследования являлись разработка и апробация программы развития психологических предпосылок к рисованию у старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что целенаправленное развитие воссоздающего и творческого воображения, зрительного восприятия и мелкой моторики руки на специально организованных занятиях в ходе непосредственно-образовательной деятельности «Художественно-эстетическое развитие» и в режимных моментах будет способствовать повышению уровня развития рисования у старших дошкольников с ЗПР.

Методики исследования. Диагностическое исследование уровня развития рисования у дошкольников с ЗПР проводилось с помощью методики «Рисование по замыслу» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина, авторская модификация), методики «Свободный рисунок» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина, авторская модификация) и методики «Дом — дерево — человек» (Дж. Бук в модификации Е. А. Екжановой).

Для типологизации экспериментальных результатов исследования были выделены следующие критерии для оценки уровня развития рисования в дошкольном возрасте: содержательная сторона рисунка; самостоятельность замысла изображения (умение самостоятельно создать замысел и получить результат); уровень сформированности изобразительных навыков (умение передать форму предмета, его пропорции, строение, пространственное положение предмета и его частей, передача движений); передача цвета; развитие технических и графомоторных навыков (умение пользоваться карандашом, фломастерами, умение передавать линии различной конфигурации, владение формообразующими движениями, нажим на карандаш).

На основе представленных критериев определялись высокий, средний и низкий уровни сформированности рисования (Кисова, Воронова, 2021). Представим их краткую характеристику.

Высокий уровень. Дети могут самостоятельно создавать предметные и сюжетные рисунки, а также владеют некоторыми элементами рисования по замыслу. Умеют передавать основные формы, соблюдают пропорции и величину изображаемых объектов, адекватно располагают предметы в пространстве. Могут изображать фигуры в движении. Осуществляют подбор цвета в соответствии с реальным цветом изображаемых объектов. Цветовая палитра содержит до 8 цветов. Правильно держат карандаш, контролируют его нажим в ходе изображения, могут передавать линии различной конфигурации.

Средний уровень. Для создания рисунков детям требуется некоторая помощь взрослого. Предметное рисование развито значительно лучше, чем сюжетное. Рисования по замыслу фактически нет. Изображения имеют некоторые искажения в отношении пропорций и величины объектов, также есть нарушения в передаче их пространственного расположения. Динамические изображения бывают редко. Цвета, используемые в рисунке, не всегда соответствуют реальным цветам изображаемых объектов. Цветовая палитра содержит не более 5 цветов. Развитие

технических навыков рисования не полностью соответствуют возрастной норме: нажим карандаша может варьироваться от слабого до слишком сильного, наблюдаются затруднения в изображении ломаных и волнистых линий.

Низкий уровень. При выполнении рисунков детям требуется значительная помощь взрослого. Развито только предметное рисование. Форма изображения, как правило, нарушена, передается линиями с незамкнутыми контурами. Пропорции и величина изображаемых объектов существенно искажены. Расположение объектов на листе носит случайный характер. Динамических изображений нет. Наблюдается неадекватное использование цветов. Цветовая палитра содержит не более 3 цветов. Работа с художественными материалами вызывает у детей выраженные трудности: они не умеют правильно держать карандаш (нажим либо чрезмерный, либо слишком слабый), линии размашистые, прерывистые, беспорядочные.

Основные результаты. Результаты исследования уровня развития рисования у дошкольников с ЗПР показали, что треть (35 %) из них имели средний и более половины (65 %) — низкий уровни развития рисования. Высокий уровень его развития выявлен не был. Таким образом, необходима коррекционно-развивающая работа по развитию у старших дошкольников с ЗПР психологических предпосылок к рисованию.

При разработке программы развития нами учитывались концептуальные подходы к пониманию сущности развития воображения в детском возрасте, изложенные в работах Л. С. Выготского, Е. А. Екжановой, О. М. Дяченко, И. А. Лыковой, Т. С. Комаровой, Т. А. Шуненковой, С. А. Филипповой; результаты научных исследований особенностей развития рисования у дошкольников с ЗПР (Е. А. Екжанова, Т. А. Комарова, Ю. Л. Левицкая, С. И. Махновская, С. В. Погодина, Г. А. Урунтаева и др.); восприятие у детей с ЗПР в процессе рисования (Е. А. Захарова, Т. А. Гузикова, В. С. Кузин, В. А. Луговская, Р. Н. Михайлова, Л. А. Неменская, Н. В. Серебрякова и др.); теоретико-практические положения об особенностях психомоторики дошкольников с нормальным и задержанным развитием (Г. А. Бутко, М. А. Васильева, Е. И. Емельянова, Т. С. Комарова, Ю. В. Селякова, С. Б. Чепурная).

При реализации программы предполагалось решение задач по созданию условий для развития положительного эмоционального отношения старших дошкольников с ЗПР к процессу и результату рисования; развитию у них зрительного восприятия (восприятие цвета, формы, величины и пространства); формированию воссоздающего и творческого воображения; совершенствованию мелкой моторики руки, развитию движений, позволяющих более эффективно осваивать графомоторные навыки.

Программа предполагала проведение 25 занятий с дошкольниками с ЗПР (в подгруппах по 5 человек).

Работа осуществлялась в ходе непосредственно-образовательной деятельности на занятиях по художественно-эстетическому развитию и в развивающих образовательных ситуациях в процессе режимных моментов.

Важно, что в качестве средства развития психологических предпосылок к рисованию использовалась сама изобразительная деятельность. Для совершенствования воображения, зрительного восприятия и мелкой моторики руки применялись техники и приемы изображения, которые были хорошо знакомы детям и не вызывали у них трудностей в применении.

Программа состояла из трех основных блоков. Кратко опишем их содержание.

Первый блок — мотивационно-установочный. Цель данного направления работы заключалась в создании условий для развития у старших дошкольников с ЗПР положительного эмоционального отношения к процессу и результату рисования. В ходе каждого из пяти запланированных занятий детям предлагались такие техники и приемы рисования, которые, с одной стороны, вызывали у них непосредственный интерес, а с другой — не были слишком сложными в исполнении. Таким образом, в ходе занятия дети испытывали позитивные эмоции и от процесса, и от результата рисования, что обеспечивало необходимую мотивацию для проведения коррекционно-развивающей работы. На занятиях использовались нетрадиционные техники (рисование пальчиками и ладошками, кляксография, оттиск на бумаге, монотипия, граттаж) и различные формы организации процесса рисования (рисование в парах, в игровых ситуациях, создание коллективных изображений и т. д.).

Второй блок — развитие зрительного восприятия в процессе решения следующих задач: закрепления у детей эталонных представлений об основных цветах спектра и некоторых оттенках; углубления представлений о геометрических фигурах как эталонах формы предметов; развития навыков восприятия величины объектов относительно ее основных характеристик (сравнимость, относительность, изменчивость); развития восприятия пространственного расположения объектов в двумерном пространстве относительно друг друга и по отношению к плоскости, на которой они размещаются.

Работа по развитию цветового восприятия проводилась в определенной последовательности. Сначала закреплялись представления детей о хроматических и ахроматических цветах, для чего использовались такие приемы, как чтение художественной литературы (В. Г. Сутеев «Петух и краски», Ю. Иванова «Волшебные краски» и др.), просмотр мультфильмов (серия «Волшебный карандаш»), дидактические игры, направленные на идентификацию цветов в окружающих предметах и классификацию по признаку цвета («Потеряшки», «Палитра художника» и др.). Затем проходило обучение детей определению особенностей цветового решения рисунка в процессе организации дидактических игр, которые стимулировали необходимость адекватного выбора цвета для изображения. Например, в игре «Что перепутал Незнайка» детям необходимо было исправить цвета в рисунках, чтобы их можно было отправить на выставку в Солнечном городе. Также использовался прием взаимной оценки использования цветов в рисунках самих детей. Проводились занятия, на которых дети рассматривали и обсуждали иллюстрации к произведениям детской художественной литературы известных отечественных художников Ю. А. Васнецова, Б. А. Дехтерева, В. М. Конашевича, Н. Э. Радлова, Е. М. Рачева и др.

Закрепление представлений о геометрических фигурах как эталонах формы предметов происходило в процессе обучения детей специальным приемам обследования объектов, которые они изображали на предметных рисунках. Например, перед рисованием на тему «Мой любимый плюшевый мишка» дети под руководством взрослого описывали геометрические формы, которые напоминали тело, туловище и конечности игрушки (круг, овал). На занятии у каждого ребенка был индивидуальный набор геометрических фигур, которые он мог прикладывать к собственному рисунку, чтобы сравнить, соответствует ли изображаемая им форма заданному эталону. Большое внимание уделялось вербализации представлений о геометрических фигурах. Так, например, воспитатель в процессе занятия задавал детям следующие вопросы: какой формы крыша у дома, который ты рисуешь? на какую геометрическую фигуру похож клюв утенка? и т. п. Также на этом этапе работы активно использовалось

декоративное рисование, когда детьми на основе использования определенных геометрических фигур составлялся заданный орнамент.

Представления о величине развивались в ходе выполнения сюжетных рисунков на тему «Животные и их детеныши», «Великаны и карлики», «Моя семья» и т. п. Формируя пространственные представления о расположении объектов на двухмерном пространстве листа, дети учились следующим правилам изображения: использованию линии горизонта, размещению крупных ближних предметов внизу листа и мелких дальних предметов вверху листа, созданию многоплановости рисунка. Для развития таких навыков использовалось рисование несложного пейзажа. В качестве предварительной работы было специально организовано наблюдение за сквером городской улицы.

Третий блок — развитие воссоздающего и творческого воображения. Работа в данном блоке программы была нацелена на решение следующих задач: обогащение чувственного опыта детей, развитие способности к построению образов предметов и действий путем формирования комбинаторных навыков оперирования образами и представлениями. Развитие воссоздающего воображения проводилось на основе рисования по описанию, рисования с натуры, рисования по представлению.

Для развития воссоздающего воображения проводилось занятие рисованием по содержанию загадок и стихов «Загадки с грядки». Детям предлагалось поиграть в интересную игру — послушать загадки об овощах (помидор, морковь, капуста, лук, огурец и др.), а ответы на них не произносить вслух, а рисовать. Затем дети демонстрировали свои отгадки и рисунки, коллективно оценивались по степени сходства с настоящими овощами. Осуществлялось также рисование по представлению на занятии «Милой мамочки портрет», которому предшествовала предварительная работа. Дети приносили фотографии своих мам на выставку в детский сад, совместно со взрослыми целенаправленно обследовали эти портреты, выделяя характерные особенности внешности (овал лица, прическа, глаза, губы, нос, детали одежды, аксессуары и т. д.). Затем дети рисовали портреты, а взаимная оценка результатов рисования осуществлялась с опорой на фотографии.

Развитие творческого воображения было организовано на занятиях рисованием по замыслу и рисованием-экспериментированием. Например, на занятии «Чудесные превращения кляксы» дети «превращали» цветные кляксы в живые существа или предметы. Они рассматривали кляксы, поворачивая лист бумаги в разные стороны, и представляли себе, на кого или на что могла быть похожа эта клякса, а затем дополняли кляксу необходимыми деталями для получения целостного образа. В конце занятия устраивалась выставка «живых» клякс. На занятии рисованием по замыслу «Фантастические цветы» детям предлагалось нарисовать такие цветы, которых не бывает в природе. В качестве предварительной подготовки к этому занятию детей знакомили с экзотическими растениями; они рассматривали альбомы по народному декоративно-прикладному искусству «Хохлома», «Гжель», «Городецкая роспись» и др., им рассказывали о том, что при создании необычных цветов художники изменяют по своему замыслу весь цветок или некоторые его части (количество и размер лепестков, форму листьев, цвет и т. п.). Затем работы детей оформлялись в общий альбом, который помещался в уголок изобразительной деятельности в группе.

Следует особо отметить, что на всех этапах программы проводилась работа по развитию мелкой моторики руки, для чего использовались следующие методические приемы и техники: рисование по шаблонам и трафаретам с последующей

штриховкой в заданном направлении, графические диктанты, пальчиковая гимнастика, самомассаж кистей рук с помощью массажных мячиков и валиков, рисование нестандартными материалами (соль, крупа, нитки и др.) и техниками (рисование ладошками, пальчиками, ватными палочками, губкой и т. д.).

После проведения с дошкольниками, имеющими ЗПР, работы по данной коррекционно-развивающей программе было организовано повторное исследование уровня развития у них рисования.

Результаты показали, что более половины (60 %) детей, участвовавших в эксперименте, имели средний уровень развития рисования. Они стали более самостоятельными, наряду с предметными рисунками появились и сюжетные, хотя для сюжетного рисования им по-прежнему требовалась помощь взрослого. Данные дошкольники существенно обогатили цветовую палитру своих рисунков, используя не только основные, но и оттеночные цвета. Их технические навыки рисования пополнились штриховкой и обводкой. Кроме того, эти дети стали более критично оценивать результаты своего рисования и пытаться исправлять недочеты в рисунках.

Тем не менее значительное количество (40 %) детей с ЗПР продемонстрировали низкий уровень развития рисования. На наш взгляд, это обусловлено в первую очередь непродолжительным временем реализации программы. Очевидно, что развитие психологических предпосылок к рисованию требует значительно большего количества времени и комплексного подхода, то есть работы не только на занятиях по «Художественно-эстетическому развитию», но и в процессе непосредственно-образовательной деятельности во всех образовательных областях.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. На наш взгляд, результаты представленного исследования свидетельствуют об эффективности программы по развитию психологических предпосылок к рисованию у старших дошкольников с ЗПР в условиях дошкольного образовательного учреждения. Данная программа может быть использована специалистами, работающими в коррекционных детских садах или в образовательных учреждениях, которые поддерживают инклюзивную практику.

Перспективу дальнейших исследований мы видим в необходимости разработки комплексной программы развития психологических предпосылок к продуктивным видам деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование, ручной труд) в дошкольном возрасте.

Список источников

1. Бутко Г. А., Суворова О. В., Сорокоумова С. Н. Изучение двигательной сферы дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. — 2019. — Т. 7, № 3. — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1008> (дата обращения: 18.07.2021).

2. Бутко Г. А., Шашкина Г. Р., Кузнецова Г. В. Особенности психомоторики дошкольников с минимальными нарушениями развития // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2020. — № 4. — С. 41–44.

3. Замиралова О. В., Зиблая К. С. Особенности сенсорно-перцептивных функций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Auditorium. — 2019. — № 2 (22). — С. 158–161.

4. Катаева Л. Ю. Исследование навыков изобразительной деятельности у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста // Студенческая наука и XXI век. — 2018. — № 2-2. — С. 269–271.

5. Кисова В. В. Клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития как основа коррекционно-развивающей работы в специализированных учреждениях // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2014. — Т. 16, № 2-2. — С. 348–352.
6. Кисова В. В., Воронова А. Д. Психолого-педагогические особенности рисования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Карельский научный журнал. — 2020. — Т. 9, № 3 (32). — С. 36–41.
7. Кисова В. В., Воронова А. Д. Экспериментальное исследование изобразительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2021. — Т. 10, № 1 (34). — С. 355–358.
8. Медведева Е. А. Формирование предпосылок творческого воображения у старших дошкольников с задержкой психического развития в театрализованных играх : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1997. — 15 с.
9. Пинина О. А. Особенности воображения детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития // Научные исследования: от теории и практике. — 2014. — № 1 (1). — С. 212–221.
10. Фатихова Л. Ф. Диагностика и коррекция сенсорно-перцептивной деятельности дошкольников с интеллектуальными нарушениями // Современное дошкольное образование. — 2016. — № 3 (65). — С. 50–60.
11. Шуненкова Т. А., Филиппова С. А. Развитие творческого воображения детей с задержкой психического развития в изобразительной деятельности // Гуманитарные ведомости Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого. — 2013. — № 3 (7). — С. 153–158.

References

1. Butko G. A., Suvorova O. V., Sorokoumova S. N. Investigating Motor Skills in Preschool Children with Mental retardation. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2019, vol. 7, no. 3, URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1008> (accessed: 18.07.2021). (In Russian).
2. Butko G. A., Shashkina G. R., Kuznecova G. V. Peculiarities of Psychomotor Skills in Preschool Children with Minor Developmental Delays. *Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* [Physical Culture: Upbringing, Education Training]. 2020, no. 4, pp.41–44. (In Russian).
3. Zamiralova O. V., Ziblaja K. S. Peculiarities of Sensory Perception in Senior Preschool Children with Mental Retardation. *Auditorium* [Auditorium]. 2019, no. 2 (22), pp.158–161. (In Russian).
4. Kataeva L. Ju. Investigating Drawing Skills in Senior Preschool Children with Mental Retardation. *Studencheskaja nauka i XXI vek* [Student Research and the 21st Century]. 2018, no. 2-2, pp.269–271. (In Russian).
5. Kisova V. V. Clinical and Psychological Characteristics in Children with Mental Retardation as a Foundation for Correction and Developmental Procedures in Specialized Institutions. *Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk* [Proceedings of Samara Research Centre of the Russian Academy of Sciences]. 2014, vol. 16, no. 2-2, pp. 348–352. (In Russian).
6. Kisova V. V., Voronova A. D. Psychological and Pedagogical Characteristics of Drawing of Children with Limited Abilities. *Karel'skij nauchnyj zhurnal* [Karelia Academic Journal]. 2020, vol. 9, no. 3 (32), pp.36–41. (In Russian).
7. Kisova V. V., Voronova A. D. Experimental Investigation of Drawing of Senior Preschool Children with Mental Retardation. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija* [The Azimuth of Academic Research: Pedagogy and Psychology]. 2021, vol. 10, no. 1 (34), pp. 355–358. (In Russian).
8. Medvedeva E. A. *Formirovanie predposylok tvorcheskogo voobrazhenija u starshih doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya v teatralizovannyh igrah* [Developing Premises for Encouraging Creativity in Senior Preschool Children with Mental Retardation through Role Play]. Moscow, 1997, 15 p. (In Russian).

9. Pinina O. A. Imagination in Children with Alalia and Mental Retardation. *Nauchnye issledovaniya: ot teorii i praktike* [Academic Research: from Theory to Practice]. 2014, no. 1 (1), pp. 212–221. (In Russian).

10. Fatihova L. F. Diagnosing and Correcting Sensory Perception in Preschool Children with Intellectual Disabilities. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Modern Preschool Education]. 2016, no. 3 (65), pp. 50–60. (In Russian).

11. Shunenkov T. A., Filippova S. A. Developing Creativity and Imagination through Art in Children with Mental Retardation *Gumanitarnye vedomosti Tul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni L. N. Tolstogo* [Humanitarian Proceedings of Tula State Pedagogical University named for L. N. Tolstoy]. 2013, no. 3 (7), pp. 153–158. (In Russian).

Информация об авторе

Кисова Вероника Вячеславовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, заместитель директора института стратегических исследований в образовании Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Сведения об авторе

Kisova Veronika Vyacheslavovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology, Deputy Head of the Institute for Strategic Research in Education at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Статья поступила в редакцию 19.07.2021; одобрена после рецензирования 31.08.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 19.07.2021; approved after reviewing 31.08.2021; accepted for publication 22.10.2021.

Научная статья

УДК 371.12:373.2:376

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.018

**Повышение компетентности родителей
в вопросах воспитания
у детей старшего дошкольного возраста
толерантности к сверстникам с ограниченными
возможностями здоровья¹**

Приходько Елена Викторовна

Российский новый университет,

Школа № 1579

Москва, Россия

lenlar@inbox.ru

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования толерантности детей дошкольного возраста к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья. Особую актуальность она приобретает в связи с тем, что дошкольная ступень образования является первой ступенью включающего общества. В дошкольном возрасте дети более терпимы к людям с ограниченными возможностями здоровья при условии поддержки родителей и семьи.

Роль родителей и их личного примера в воспитании нравственных качеств ребенка, в том числе эмпатийности и толерантности, неоспорима. Совместная работа педагогов и родителей по воспитанию толерантности будет эффективнее, так как проблема толерантного отношения является общей для всех участников образовательного процесса.

В статье кратко описаны результаты эмпирического исследования уровня толерантности и эмпатии у родителей дошкольников общеобразовательного учреждения и показано, что большая часть родителей имеет средний уровень толерантности и эмпатийности.

Кроме того, описаны рекомендуемые и использованные автором формы и методы работы с родителями по повышению их компетентности в вопросах толерантности и нравственного воспитания дошкольников, к которым отнесены ролевые игры, коммуникативные творческие дела (КТД), анализ проблемных ситуаций, проектная деятельность, собрания, семинары по вопросам развития представлений об идеях инклюзии и психолого-педагогических особенностях детей с ОВЗ на основе использования интерактивных технологий, тренинги по развитию эмоционального и поведенческого уровня компетентности родителей.

Эффективность отмеченных форм и методов работы с родителями была подтверждена результатами контрольного этапа эксперимента.

Ключевые слова: толерантность, эмпатия, старшие дошкольники, воспитанники с ограниченными возможностями здоровья, родители, воспитание, компетентность.

¹ Работа выполнена при поддержке Российского Фонда фундаментальных исследований (РФФИ, № 20-013-00654).

Для цитирования: Приходько Е. В. Повышение компетентности родителей в вопросах воспитания у детей старшего дошкольного возраста толерантности к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 196–207. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.018.

Original article

Enhancing Parental Competencies Pertaining to the Development of Tolerance to Peers with Limited Abilities in Senior Preschool Children

Prihodko Elena Viktorovna

Russian New University,
School no. 1579
Moscow, Russia
lenlar@inbox.ru

Abstract. The article focuses on the issue of developing tolerance to peers with limited abilities in preschool children. The issue is highly relevant since preschool education prepares children to live in society. Preschool children whose families promote tolerance are more tolerant to people with limited abilities.

Parental example plays a significant role in developing children's moral qualities, including empathy and tolerance. Parent-teacher collaboration enhances the development of tolerance.

The article describes the results of an empirical assessment of tolerance and empathic abilities in parents of preschool children according to which the majority of parents have average tolerance and empathic abilities.

The article describes forms and strategies the author recommends using when enhancing preschool children's parents' tolerance and empathy, such as role play, collective creativity, problem analysis, project activities, workshops, interactive discussions devoted to the issue of inclusion, psychological peculiarities of children with disabilities, workshops devoted to the development of parents' emotional and behavioural skills.

The article maintains that the effectiveness of the described forms and strategies is experimentally proven.

Keywords: tolerance, empathy, students with disabilities, educational process, upbringing, competence.

For citation: Prihodko E. V. Enhancing Parental Competencies Pertaining to the Development of Tolerance to Peers with Limited Abilities in Senior Preschool Children. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 4 (60), pp. 196–207. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.018.

Введение. Развитие и гуманизация российского общества привели к новому пониманию трудностей людей с ограниченными возможностями здоровья (далее — с ОВЗ), в том числе в сфере образования.

Идеи развития потенциальных возможностей детей с ОВЗ отражены в ряде законодательных актов (Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2015–2025 годов, Стратегия десятилетия детства 2017–2027 годов) Однако, несмотря на то, что благодаря поддержке государства у детей с ОВЗ появляется возможность

в полной мере раскрыть свой потенциал, идеи развития инклюзии встречают ряд барьеров, затрудняющих этот процесс.

Одна из проблем, по нашему мнению, заключается в недостаточном воспитании толерантного отношения к людям с особыми образовательными потребностями.

Важнейшим направлением воспитания детей является формирование ценностных установок, общей культуры поведения, толерантности, сопереживания и уважения к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Лучшим временем для формирования в ребенке нравственных качеств является период дошкольного детства, когда начинается активное познание мира и человеческих взаимоотношений, приобретения нравственных ориентиров (Манжуло, 2018), становления нравственной картины мира (Авдулова, 2015).

Необходимо помнить, что, воспитывая в ребенке сочувствие, толерантность к детям и людям с ОВЗ, невозможно обойтись без положительного примера родителя (законного представителя), так как, согласно Д. Б. Элькоину, именно взрослый начинает выступать для ребенка образцом поведения в дошкольном детстве (Эльконин, 1989). Прежде всего родители, являясь первыми учителями своих детей, могут и должны своим примером заложить в ребенке такие качества, как доброта, сочувствие, доброжелательность, трудолюбие, честность, совесть, человеколюбие, терпимость и т. п.

Решать задачи по воспитанию в детях нравственных качеств более эффективно совместно с педагогами. Дошкольное учреждение — хорошая площадка для совместной работы всех участников образовательного процесса. Успешность же формирования толерантности дошкольников к сверстникам с ОВЗ в дошкольной образовательной организации будет зависеть от создания необходимых организационно-педагогических условий, при этом фактор личности взрослого (родитель и педагог) будет являться одним из ключевых.

Проблема формирования толерантности не является новой. К ней обращались многие современные исследователи (Асмолов, 1998; Степанов, 2008; Байбаков, 2003; Гогицаева, 2018; и др.), однако основная часть работ относилась к детям младшего школьного возраста (Колокольцева, 2012; Плаксина, 2016; Крушельницкая, 2009) и подросткам (Степанов, 2008; Байбаков, 2003).

В исследованиях Л. Н. Давыдовой (2011), А. М. Колокольцевой (2012) речь шла о проблеме воспитания нравственных взаимоотношений младших школьников во взаимодействии со своими сверстниками с ОВЗ, а воспитание толерантности упоминалось в качестве одного из направлений работы в целом.

Исследования Э. А. Музенитовой (2009), О. А. Овсянниковой (2003), Е. А. Коньшевой (2006), А. С. Сиротюк (2014) посвящены вопросам формирования толерантности у дошкольников. Ими было установлено, что дошкольный возраст является сензитивным для формирования толерантности.

Исследования М. А. Колокольцевой (2012), Л. Н. Давыдовой (2011), В. Ц. Цыренова (2015), Н. А. Плаксиной (2016), Л. М. Шипициной (2005) подтвердили утверждение о том, что совместное обучение детей помогает одним принимать собственные особые потребности, а другим — учитывать особые потребности других при взаимодействии друг с другом, оказывая тем самым положительное влияние на личностное становление каждого.

В работах С. В. Алехиной (2011), Н. Н. Малофеева (2007), Е. Л. Гончаровой (2003), Л. Н. Давыдова (2011), Н. Д. Шматко (2010), В. Ц. Цыренова (2015), Д. Митчелл (2011) заложена идея интеграции и инклюзивного образования.

Несмотря на разработанность отечественными педагогами и психологами проблемы толерантности, все же существует ряд противоречий, которые препятствуют развитию инклюзии в России. К основным из них можно отнести следующие

щие: увеличение количества детей с ОВЗ и отсутствие необходимого количества специалистов, готовых включиться в образовательный процесс; необходимость реализовать задачи ФГОС ДО в области социально-коммуникативного развития; несформированность толерантного отношения части общества к детям с ОВЗ; при обеспечении равного доступа детей с ОВЗ к получению образования неготовность субъектов образовательного процесса к их включению.

Воспитание в детях толерантности к сверстникам с ОВЗ — трудоемкий процесс.

Главенствующую роль в воспитании нравственности личности, особенно у дошкольников, играет семья, поскольку взрослый для ребенка — образец для подражания. Родители являются первыми педагогами и главными воспитателями детей. Личный пример взрослого для ребенка имеет большое значение. Следовательно, воспитывать в детях нравственные качества, в частности толерантность, будет легче при сотрудничестве родителей и педагогов, так как проблема толерантного отношения является общей для них (Молчанова, 2008; Павлова, Руденко, 2017; Феоктистова, 2009).

Цель нашего исследования состояла в выявлении у родителей старших дошкольников уровня толерантности и эмпатии и в разработке программы по повышению компетентности родителей в вопросах воспитания у детей старших групп толерантности к сверстникам с ОВЗ, которая предполагала совместную работу родителей и педагогов.

Поставленная цель предполагала решение следующих задач: повышение компетентности родителей по вопросам, связанным с основами возрастной психологии и педагогики, юридическими вопросами; помощь родителям (законным представителям) в решении вопросов, связанных с воспитанием.

Гипотеза исследования: предположение о том, что формирование у дошкольников толерантности к сверстникам с ОВЗ будет успешным, если разработать и реализовать в образовательном процессе ДО программу по повышению компетентности родителей в вопросах ее воспитания, которая основывается на принципах своевременности (помогает быстро выявить неблагополучные семьи, семьи и те, которые оказались в трудных жизненных ситуациях); гуманизма (способствует оказанию необходимой помощи и поддержки всем участникам образовательного процесса); индивидуального подхода (учитывает особенности каждой конкретной семьи) и интеграции (совместная работа социальных служб, государственных учреждений и общественных организаций).

Методы и методики исследования. Для достижения цели и реализации задач исследования были использованы метод наблюдения; методика «Диагностика уровня эмпатии» И. М. Юсупова, экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), методика изучения коммуникативной толерантности В. В. Бойко, а для обработки полученных данных — статистический Т-критерий Вилкоксона.

Исследование проводилось на базах дошкольных отделений общеобразовательных школ № 1579 и 587 г. Москва и МАДОУ «№ 58» г. Балашиха.

В исследовании, которое проходило в три этапа, приняли участие 96 родителей в возрасте от 25 до 36 лет.

Основные результаты. На констатирующем этапе с помощью методики «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) у 56,25 % обследованных родителей детей старшего дошкольного возраста был обнаружен средний уровень развития толерантности, то есть сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они могли вести себя толерантно, в других проявляли интолерантность.

Интолерантные установки по отношению к внешнему миру и людям были характерны для 35,42 % опрошенных родителей.

Выраженными чертами толерантной личности обладали лишь 8,33 % из них. Полученные результаты вполне могут быть объяснимы установками родителей, находившими свое проявление и в отношении к инклюзии в целом.

Анализ результатов диагностики по методике И. М. Юсупова «Уровень эмпатии» показал, что 77,08 % родителей старшего дошкольного возраста обладали нормальным уровнем эмпатийности; 12,5 % были эмоционально отзывчивы, чувствительны к нуждам и проблемам окружающих и с неподдельным интересом относились к людям, общительны, быстро устанавливали контакты и находили общий язык с окружающими. У 4,2 % опрошенных родителей эмпатийные тенденции личности не были развиты, а у 6,3 % было болезненно развито соперничество: в общении они тонко реагировали на настроение собеседника, были высоко чувствительны и ранимы.

С помощью методики В. В. Бойко было установлено, что 81,2 % родителей имели средний, 14,6 % — высокий и 4,2 % — низкий уровень коммуникативной толерантности.

Данные констатирующего этапа исследования толерантности и эмпатийности родителей позволили определить дальнейшие направления нашей работы в рамках формирующего эксперимента по развитию у родителей коммуникативной компетентности, повышению психолого-педагогической компетентности в вопросах духовно-нравственного воспитания, уровня общей осведомленности в вопросах инклюзии (просвещение, консультирование, участие в образовательном процессе), преодолению ригидности (в том числе поведенческой), обучению навыкам снятия психоэмоционального напряжения.

Реализация разработанной нами Программы по формированию толерантности дошкольников к сверстникам с ОВЗ и повышению компетентности родителей дошкольников экспериментальной группы, которую составили 55 человек, в вопросах воспитания толерантности к сверстникам с ОВЗ длилась один учебный год.

Психолого-педагогическое просвещение родителей осуществлялось на родительских собраниях, консультациях, в ходе проведения бесед, консультаций, встреч со специалистами, тренингов.

В содержание работы по просвещению родителей были введены общие вопросы толерантности и нравственности с целью развития у них компетенций, позволяющих формировать толерантность у дошкольников, а также вопросы, раскрывающие сущность инклюзии и психолого-педагогических особенностей детей с ОВЗ.

На индивидуальных и групповых психолого-педагогических консультациях с родителями обсуждались вопросы улучшения детско-родительских отношений, укрепления родительской позиции, развития навыков коммуникации с ребенком, анализировались возникавшие проблемные ситуации, совместно разрабатывались памятки для их разрешения («Правила толерантного взаимодействия»), родители обучались способам создания воспитывающих ситуаций с использованием информационных технологий и интернета (сайт образовательной организации).

Проводилась активная работа по формированию у родителей ценностных установок, направленных на принятие ими людей с ОВЗ, а также отработке навыков коммуникации с ребенком или взрослым с ОВЗ.

Так, для лучшего понимания понятий, раскрывающих сущность толерантности к инаковости и значимости культуры коммуникации с людьми с ОВЗ, был проведен тренинг «Инклюзивное образование — образование без границ». Целью данного тренинга была систематизация представлений о сущности инклюзивного

образования, медицинской и социальной модели инвалидности, возможностях детей с ОВЗ и обеспечении их особых образовательных потребностей.

В работе использовались интерактивные технологии, помогающие более полно осознать особенности людей с ОВЗ, например ролевые игры, КТД, анализ проблемных ситуаций, проектная деятельность.

Для отработки навыков взаимодействия с людьми с ОВЗ (поведенческий уровень толерантности) в ходе семинаров рассматривались различные этические ситуации, с которыми могли столкнуться взрослые и дети. Обращалось особое внимание на культуру речи родителей: подчеркивалось, что обиходная лексика и терминология (человек с ОВЗ, инвалид) является ярлыком и оскорбительным стереотипом, и их использование не служит идее развития инклюзивной культуры общества. В ходе тренингов родителям предлагалось выполнить упражнения, направленные на отработку коммуникативных навыков и умений взаимодействия с людьми с ОВЗ.

Работа с эмоциональной сферой родителей и образом Себя и Другого проходила в рамках тренингов, семинаров, на которых создавались ситуации, в которых у родителей появлялся эмоциональный отклик на проблему, личное «открытие», «новое» знание о себе и ребенке, а также в процессе организации и проведения деловой игры «Азбука толерантности», где участникам предлагалось погрузиться в представления о себе и представления о Другом (чем похож и отличаюсь), об окружающем мире и толерантности, творческом приспособлении к этому миру.

В ходе тренингов родителям предлагались упражнения на отработку навыков взаимодействия. Так, в упражнении «Инопланетяне» участникам предлагалось побыть в роли иностранцев, которые прибыли на другую планету и не знают языка, но им необходимо выстроить коммуникацию.

Акцент при выполнении упражнения делался на эмоциях, которые испытывают участники тренинга, и стратегиях поведения, которые они использовали для решения задачи. В упражнении «Взаимодействие» было нужно разыграть ряд ситуаций. *Ситуация 1.* Человек с трудностями при передвижении уронил костыли, не может дотянуться, но помощи не просит. Предложите помощь, чтобы он ее принял. *Ситуация 2.* Расставлены стулья по комнате. Одному участнику завязываются глаза. Ему необходимо взять книгу у одного из присутствующих. Только с помощью речи провожаем его к необходимому объекту). *Ситуация 3.* Все получают задания на карточках — небольшие фразы, которые необходимо передать по кругу без слов, используя только мимику, жесты).

Для формирования у родителей понимания и принятия инаковости использовалась технология коллективного творческого дела «Планета толерантности».

Для осознания родителями своей позиции по отношению к детям с ОВЗ и их родителям и умения проводить рефлекссию своей родительской позиции по отношению к собственному ребенку были разработаны сценарии ролевых игр «Будни родителя ребенка с ОВЗ» и «Воспитание нравственности». В рамках данных игр были смоделированы, разыграны и проанализированы ситуации с позиции решения задач формирования толерантности детей, родителям предложено оценить свои личные достижения и возможные проблемы. В процессе проведения деловой игры «Азбука толерантности» были использованы видеоролики о людях с ОВЗ с их последующим обсуждением.

Еще одним средством успешной работы по просвещению родителей в вопросах толерантности было создание лэпбука как практико-ориентированного проекта — новой формы организации образовательной деятельности детей, в которую активно включены родители и в ходе которой дети получают знания в процессе собственной исследовательской познавательной деятельности, а родители вовлекаются в об-

разовательный процесс. При проведении формирующего эксперимента родителям было предложено создать 2 лэпбука: «Толерантность» (совместный для родителей и детей) и «Воспитание без наказания» (для родителей). Реализация данной технологии подразумевала определение цели, планирование, поиск информации, подготовку материалов и презентацию. В ходе создания лэпбуков им было необходимо составить план (структуру лэпбука) по заданным темам, придумать, как будет представлен каждый из пунктов данного плана (создать макет), выбрать формы представления плана (текст, рисунки, картинки, фотографии, задания и т. д.) и разместить их на разных элементах лэпбука (кармашки, вращающиеся круги, конвертики и т. д.). В процессе организации совместной деятельности дети и родители имели возможность получить богатый методический материал, отражающий различные аспекты одной и той же темы, что также развивало их толерантность.

Кроме того, родители вовлекались в подготовку и проведение театрализованных постановок, благотворительных акций («Твори добро», «Книгодарение»), творческих («Огонек талантов») и спортивных мероприятий, создание тематических плакатов.

Результаты контрольного этапа показали, что работа с родителями в рамках описанной авторской программы позволила сформировать у них знания, эмоциональное отношение и развить навыки коммуникации с детьми.

Сравнительный анализ результатов диагностики толерантности родителей экспериментальной (n = 55) и контрольной (n = 41) групп на контрольном и констатирующем этапах исследования показал большую динамику развития эмпативности и толерантности у родителей экспериментальной группы, с которыми проводилась работа по авторской программе, чем у родителей контрольной группы, результаты которых повысились незначительно (табл.).

Таблица

Результаты диагностики толерантности и эмпатии родителей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, в %

Группы и этапы	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Коммуникативная толерантность				
Высокий	14,6	16,6	14,6	29,2
Средний	81,2	79,2	81,2	68,8
Низкий	4,2	4,2	4,2	2
Индекс толерантности				
Высокий	8,33	8,33	8,33	8,33
Средний	56,25	62,5	56,25	83,33
Низкий	35,42	29,2	35,42	8,33
Уровень эмпатии				
Очень высокий	6,3	6,3	6,3	6,3
Высокий	12,5	12,5	12,5	27,1
Нормальный	77,08	77,08	77,08	64,6
Низкий	4,2	4,2	4,2	2

В экспериментальной группе количество родителей со средним уровнем толерантности выросло до 83,33% (на констатирующем этапе было 56,25%), а с низким уровнем соответственно уменьшилось до 8,33% (на констатирующем этапе было 35,42%). Больше на 29,2% стало родителей с высоким уровнем коммуникативной толерантности и меньше — родителей со средним и низким ее уровнем. На 12,4% сократилось количество родителей со средним уровнем развития коммуникативной компетентности.

Активное участие родителей в тренингах, упражнениях с последующей рефлексией пережитого ими опыта привело к тому, что они смогли более четко обозначать проблемы, с которыми сталкивались в процессе коммуникации с детьми. Это жалость, неумение помочь, непонимание того, чем обусловлено то или иное поведение ребенка с ОВЗ, неприятные чувства и страх. После обозначения указанных проблем был сделан акцент на то, что схожие чувства можно испытывать и при коммуникации с людьми и детьми, у которых нет особых образовательных потребностей.

Родители стали более продуктивно выстраивать взаимодействие не только с детьми, но и с педагогами: в ходе проекта сократилось количество конфликтов при общении с педагогами и детьми, больше внимания обращалось на ресурсные стороны каждого участника образовательного процесса.

Положительная динамика также была выявлена в уровне эмпатии родителей экспериментальной группы: на 14,6% увеличилось количество родителей с высоким и на 12,48% уменьшилось количество родителей со средним ее уровнем.

Значимость изменений, произошедших в сформированности толерантности и эмпатии родителей дошкольников, была подтверждена с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Таким образом, разработанная программа по повышению психолого-педагогической компетентности родителей старших дошкольников к сверстникам с ОВЗ оказалась эффективной.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Проблема воспитания нравственных качеств, в том числе эмпатии и толерантности, является общей для педагогов дошкольного учреждения, в коллективе которого дети, условно нормально развивающиеся и с ОВЗ, получают первый социальный опыт общения, учатся принимать себя и сверстника, быть терпимыми и добрыми к окружающим людям и семье, которая является важной средой для развития нравственности ребенка. Совместная работа педагогов и родителей дает возможность воспитать в детях основы толерантности, терпимости, сочувствия, добра и позволяет вырастить поколение гуманных личностей.

Основными направлениями работы по решению проблемы формирования толерантности дошкольников к сверстникам с ОВЗ могут быть разработка и реализация программы повышения компетентности родителей в вопросах воспитания толерантности у детей старшего дошкольного возраста к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья на основе личностно-ориентированного взаимодействия педагогов с детьми дошкольного возраста и их родителями, личностно-ориентированное общение взрослого с ребенком, комплексность и вариативность используемых педагогических средств воспитания толерантности, организация обучающих мероприятий для педагогов и родителей.

Как показывают результаты проведенного нами исследования, разработанная программа повышения компетентности родителей в вопросах воспитания у детей старшего дошкольного возраста толерантности к сверстникам с ограниченными воз-

возможностями здоровья и предложенные формы и методы работы с родителями по формированию толерантности могут являться эффективными и могут быть использованы в практике ДО при организации взаимодействия с родителями.

Перспективой исследования может стать дальнейшее совершенствование программы по повышению компетентности родителей в вопросах нравственного воспитания дошкольников во взаимодействии с системой дополнительного образования, общественными организациями, благотворительными фондами с использованием ресурсов культурно-массовых и оздоровительных мероприятий.

Список источников

1. Авдулова Т. П. Нравственное становление личности дошкольника: разбираем ФГОС ДО вместе // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. — 2015. — № 2. — С. 12–22.
2. Абдурахманов Р. А. Психологическая культура как актуальная проблема современной школы // Научный вестник Волгоградского филиала РАНХиГС. Сер. «Политология и социология». — 2015. — № 2. — С. 35–39.
3. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 83–92.
4. Асмолов А. Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России. — М.: Смысл, 1998. — 246 с.
5. Байбаков А. М. Воспитание толерантности у старшего подростка в условиях взаимодействия малых групп : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 2003. — 24 с.
6. Гогицаева О. У., Кочисов В. К. Проблемы толерантности в отношении к мигрантам : моногр. — Ульяновск : Зебра, 2018. — 82 с.
7. Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Термин «ребенок с особыми образовательными потребностями» в контексте отечественной научной школы дефектологии // Специальное образование: состояние, перспективы развития : темат. прилож. к журн. «Вестник образования». — 2003. — № 3. — С. 72–82.
8. Давыдова Л. Н., Колокольцева М. А. Динамика нравственного развития младших школьников в условиях инклюзивного образования: региональный опыт // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 93–102.
9. Колокольцева М. А. Воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Махачкала, 2012. — 23 с.
10. Коньшева Е. А. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2006. — 24 с.
11. Крушельницкая И. О. Психологические условия формирования толерантности у младших школьников : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2009. — 170 с.
12. Малофеев Н. Н. Особый ребенок — вчера, сегодня, завтра. Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке. — М.: Ин-т коррекц. педагогики, 2007. — 145 с.
13. Манжуло О. Ю. Половозрастные особенности нравственных представлений у старших дошкольников // Санкт-Петербургский образовательный вестник. — 2018. — № 4-5 (20-21). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/polovozrastnye-osobennosti-nravstvennyh-predstavleniy-u-starshih-doshkolnikov> (дата обращения: 21.02.2021).
14. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: главы из книги / пер. с англ. И. С. Аникеева, Н. В. Борисовой. — М.: Перспектива, 2011. — 139 с.
15. Молчанова О. Н. Личность — время — самооценка // Психология здоровья и личностного роста. — 2008. — № 4. — С. 22.

16. Музенитова Э. А. Воспитание толерантного мироотношения у дошкольников средствами фольклора : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ростов-н/Д, 2009. — 25 с.
17. Овсянникова О. А. Формирование толерантного отношения дошкольников к сверстникам средствами искусства : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2003. — 28 с.
18. Павлова Н. Н., Руденко Л. Г. Экспресс-диагностика в детском саду : комплект материалов для педагогов-психологов. — М. : Генезис 2017. — 124 с.
19. Плаксина Н. А. Воспитание толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 2016. — 30 с.
20. Сиротюк А. С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика. — М. : Сфера, 2014. — 128 с.
21. Степанов П. В. Диагностика эффективности воспитания толерантности у школьников-подростков // Педагогическая диагностика. — 2008. — № 1. — С. 92–97.
22. Феоктистова С. В. Взаимодействие субъектов образовательной организации по решению задачи адаптации детей к обучению в школе // Цивилизация знаний: глобальный кризис и инновационный выбор России : тр. Междунар. науч. конф. — М. : Рос. нов. ун-т, 2009. — С. 397–398.
23. Феоктистова С. В., Васильева Н. Н. Психолого-педагогические подходы по адаптации детей к школьному обучению // Глобальный научный потенциал. — 2014. — № 9 (42). — С. 151–153.
24. Цыренов В. Ц. Социализация и инкультурация детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях разных типов и видов : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2015. — 442 с.
25. Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлева Н. Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под науч. ред. Л. М. Шипицыной. — СПб. : Речь, 2005. — 240 с.
26. Шматко Н. Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — № 5. — С. 12–19.
27. Эльконин Д. Б. Избр. психол. тр. / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М. : Педагогика, 1989. — 554 с.

References

1. Avdulova T. P. Moral Development of Preschool Children: Discussing Educational Standards. *Vospitatel' doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija* [Preschool Teachers]. 2015, no. 2, pp. 12–22. (In Russian).
2. Abdurahmanov R. A. Psychological Culture as a Relevant Issue of Modern School. *Nauchnyj vestnik Volgogradskogo filiala Rossijskoj akademii narodnogo hozjajstva i gosudarstvennoj sluzhby. Serija "Politologija i sociologija"* [Academic Bulletin of Volgograd Affiliate of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. Polytology and Sociology series]. 2015, no. 2, pp. 35–39. (In Russian).
3. Alehina S. V., Alekseeva M. N., Agafonova E. L. Teachers' Readiness as a Factor Ensuring Successful Inclusion. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychology and Education]. 2011, no. 1, pp. 83–92. (In Russian).
4. Asmolov A. G. Tolerance: Different Analytical Paradigms. *Tolerantnost' v obshhestvennom soznanii Rossii* [Tolerance in Russian Collective Consciousness]. Moscow, Sense Publ., 1998, 246 p. (In Russian).
5. Bajbakov A. M. *Vospitanie tolerantnosti u starshego podrostka v uslovijah vzaimodejstvija malyh grupp* [Developing Tolerance in Senior Adolescents in Little Groups]. Volgograd, 2003, 24 p. (In Russian).

6. Gogicaeva O. U., Kochisov V. K. *Problemy tolerantnosti v otnoshenii k migrantam* [Tolerant Attitudes towards Immigrants]. Ulyanovsk, Zebra Publ., 2018, 82 p. (In Russian).
7. Goncharova E. L., Kukushkina O. I. Children with Special Educational Needs in the Context of Russian School of Defectology. *Vestnik obrazovanija. Special'noe obrazovanie: sostojanie, perspektivy razvitija* [Bulletin of Education, Special Education: Present State and Prospects of Development. 2003, no. 3, pp. 72–82. (In Russian).
8. Davydova L. N., Kolokol'ceva M. A. The Dynamics of Junior Schoolchildren's Moral Development in Conditions of Inclusive Education: Regional Experience. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie* [[Psychology and Education]. 2011, no. 1, pp. 93–102. (In Russian).
9. Kolokol'ceva M. A. *Vospitanie npravstvennyh vzaimootnoshenij mladshih shkol'nikov v inkluzivnom obrazovanii* [Developing Moral Values in Junior Preschool Children in Inclusive Education, Makhachkala, 2012, 23 p. (In Russian).
10. Konysheva E. A. *Formirovanie gendernoj tolerantnosti u detej starshogo doshkol'nogo vozrasta v processe igry-dramatizacii* [Developing Gender Tolerance in Senior Preschool Children]. Yekaterinburg, 2006, 24 p. (In Russian).
11. Krushel'nickaja I. O. *Psichologicheskie uslovija formirovanija tolerantnosti u mladshih shkol'nikov* [Psychological Conditions of Developing Tolerance in Junior Schoolchildren]. Moscow, 2009, 170 p. (In Russian).
12. Malofeev N. N. *Osobyj rebenok — vchera, segodnja, zavtra. Obrazovanie i psichologo-pedagogicheskaja pomoshh' detjam s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja v XXI veke* [Special Children — Yesterday, Today and Tomorrow. Teaching Children with Health Impairments and Providing Psychological Support to them in the 21st Century]. Moscow, Institute of Correctional Pedagogy Publ., 2007, 145 p. (In Russian).
13. Manzhulo O. Ju. Age- and Gender-Related Peculiarities of Senior Schoolchildren's Moral Attitudes. *Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik* [St. Petersburg Educational Bulletin]. 2018, no. 4-5 (20-21). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/polovozrastnye-osobennosti-npravstvennyh-predstavleniy-u-starshih-doshkolnikov> (accessed: 21.02.2021). (In Russian).
14. Mitchell D. *Jeffektivnye pedagogicheskie tehnologii special'nogo i inkluzivnogo obrazovanija* [What Really Works in Special and Inclusive Education]. Moscow, Prospects Publ., 2011, 139 p. (Transl. From English).
15. Molchanova O. N. Personality — Time — Self-Assessment. *Psichologija zdorov'ja i lichnostnogo rosta* [Psychology of Health and Personal Growth. 2008, no. 4, pp. 22. (In Russian).
16. Muzenitova Je. A. *Vospitanie tolerantnogo mirootnoshenija u doshkol'nikov sredstvami fol'klora* [Developing Tolerance in Preschool Childre by Means of Folklore]. Rostov-on-Don, 2009, 25 p. (In Russian).
17. Ovsyannikova O. A. Formation of tolerant attitude of preschoolers to their peers by means of art, author. dis. ... cand. ped. sciences. Yekaterinburg, 2003, 28 p.
18. Pavlova N. N., Rudenko L. G. *Jekspress-diaagnostika v detskom sadu* [Express Diagnostics in a Kindergarten]. Moscow, Genesis Publ., 2017, 124 p. (In Russian).
19. Plaksina N. A. *Vospitanie tolerantnosti mladshih shkol'nikov k detjam s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoostjami* [Developing Tolerance to Children with Special Educational Needs in Junior Schoolchildren]. Volgograd, 2016, 30 p. (In Russian).
20. Sirotjuk A. S. *Vospitanie rebenka v inkluzivnoj srede. Metodika, diaagnostika* [Educating Children in an Inclusive Environment. Methodology and Diagnostics]. Moscow, Sphere Publ., 2014, 128 p. (In Russian).
21. Stepanov P. V. Predicting Efficient Development of Tolerance in Schoolchildren. *Pedagogicheskaja diaagnostika* [Pedagogical Diagnostics]. 2008, no. 1, pp. 92–97. (In Russian).
22. Feoktistova S. V. Interaction within an Educational Institution as a Means of Adapting Children to School. *Civilizacija znaniy: global'nyj krizis i innovacionnyj vybor Rossii : trudy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Civilization of Knowledge: Global Crisis and Russia's Innovative Choice]. Rostov-on-Don, 2009, pp. 397–398. (In Russian).

23. Feoktistova S. V., Vasil'eva N. N. Psychological and Pedagogical Approach to Children's Adaptation to School. *Global'nyj nauchnyj potencial* [Global Academic Potential]. 2014, no. 9 (42), pp. 151–153. (In Russian).

24. Cyrenov V. C. *Socializacija i inkul'turacija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja v obshheobrazovatel'nyh organizacijah raznyh tipov i vidov* [Socialization and Inculturation of Children with Health Impairments in Educational Institutions of Various Types]. Moscow, 2015, 442 p. (In Russian).

25. Shipitsyna L. M., Khilko A. A., Gallyamova Yu. S., Demyanchuk R. V., Yakovleva N. N. Comprehensive support for preschool children. By scientific. ed. L. M. Shipitsina. St. Petersburg, Rech, 2005, 240 p.

26. Shmatko N. D. Inclusive Education for Children with Health Impairments. *Vospitanie i obuchenie detej s narushenijami razvitija* [Educating Children with Health Impairments]. 2010, no. 5, pp. 12–19. (In Russian).

27. Jel'konin D. B. *Izbrannye psihologicheskie trudy* [Selected Psychological Work]. Davydov V. V., Zinchenko V. P. (eds.). Moscow, Pedagogy Publ., 1989, 554 p. (In Russian).

Информация об авторе

Приходько Елена Викторовна — старший воспитатель школы № 1579 г. Москвы.

Information about the author

Prihodko Elena Viktorovna — senior educator at School no. 1579, Moscow.

Статья поступила в редакцию 02.06.2021; одобрена после рецензирования 08.09.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 02.06.2021; approved after reviewing 08.09.2021; accepted for publication 22.10.2021.



Исследования человека как субъекта жизни и деятельности

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 208–216.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 4 (60), pp. 208–216.

Научная статья

УДК 159.947.5:355.5-055.2

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.019

Мотивация профессиональной самореализации военнослужащих-женщин, проходящих службу на должностях рядового состава в войсках национальной гвардии Российской Федерации

Сорокоумова Светлана Николаевна

Российский государственный социальный университет

Москва, Россия;

Новосибирский военный ордена Жукова институт

имени генерала армии И. К. Яковлева войск

национальной гвардии Российской Федерации

Новосибирск, Россия;

Академия права и управления Федеральной службы

исполнения наказаний

Рязань, Россия

4013@bk.ru

Ерохина Яна Валерьевна

Новосибирский военный ордена Жукова институт

имени генерала армии И. К. Яковлева войск

национальной гвардии Российской Федерации

Новосибирск, Россия

erokhinajv@yandex.ru

Аннотация. В соответствии с государственной программой в настоящее время в государственных военных организациях проходит процесс реформирования, конечная цель которого — построение высококомандных, эффективных подразделений, предназначенных для обеспечения государственной и общественной безопасности.

В Вооруженных Силах и войсках национальной гвардии Российской Федерации постоянно увеличивается количество женщин, и этот процесс феминизации государственных военных организаций воспринимается как естественный, ни у кого не вызывающий удивления. От того, насколько качественно подготовлены для выполнения служебных обязанностей военнослужащие-женщины, как они служат и связывают в дальнейшем свою профессиональную деятельность с военной профессией, во многом зависит успех военной реформы. В связи с этим необходимо активизировать поиск путей и средств формирования и развития военно-профессиональной мотивации женщин.

Профессиональная мотивация рассматривается нами как внутренний движущий фактор самореализации специалиста, внутреннее условие дальнейшего совершенствования личности, которое обеспечивает постоянство ее профессиональных взглядов, выступает стимулятором не только ценностных ориентиров, но и интеллектуальных, эмоционально-волевых процессов, влияет в целом на результаты профессиональной деятельности.

Целью работы являлось выявление мотивации профессиональной самореализации военнослужащих-женщин, проходящих военную службу на должностях рядового состава в войсках национальной гвардии РФ.

В исследовании приняли участие 200 военнослужащих-женщин, проходящих службу в войсках национальной гвардии РФ. Исследование осуществлялось с помощью методики «Якоря карьеры» (Э. Шейн), определявшей ценностные ориентации женщин в карьере, и методики «Смыслжизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев), позволявшей оценить степень их убежденности в способности контролировать собственную жизнь и управлять ею. Для определения связей между различными переменными применялся коэффициент корреляции Пирсона с использованием пакета статистических программ SPSS Statistics v. 22.

На основе результатов исследования было выявлено, что у всех обследованных женщин-военнослужащих показатели смысловжизненных ориентаций находились в пределах среднего уровня и соответствовали норме. Ведущими карьерными ориентациями у большинства из них были свобода и независимость, сохранение гармонии между сложившейся личной жизнью и карьерой, стабильная, надежная работа на длительное время. Были и такие женщины, для которых карьера не являлась центральной ценностью в жизни личности.

Мотивация женщин к военной службе была высокая. Основным мотивационным фактором являлся материальный, а стремление к самореализации было низким из-за небольших шансов продвижения по карьерной лестнице.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная самореализация, карьерные ориентации, мотивационные процессы, военнослужащий-женщина, рядовой состав, национальная гвардия.

Для цитирования: Сорокумова С. Н., Ерохина Я. В. Мотивация профессиональной самореализации военнослужащих-женщин, проходящих службу на должностях рядового состава в войсках национальной гвардии Российской Федерации // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 208–216. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.019.

Original article

Promoting Professional Self-Actualization in Women Serving in the Armed Forces and in the National Guard of the Russian Federation

Sorokoumova Svetlana Nikolayevna
Russian State Social University,
Moscow, Russia;
Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute
named for General I. K. Yakovlev
of the National Guard of the Russian Federation,
Novosibirsk, Russia;
Academy of Law and Management
of the Federal Penal Service,
Ryazan, Russia
4013@bk.ru

Yerohina Yana Valeryevna

Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute
named for General I. K. Yakovlev
of the National Guard of the Russian Federation,
Novosibirsk, Russia
erokhinajv@yandex.ru

Abstract. In accordance with state educational programs, military organizations are undergoing transformations aimed at enhancing military units' mobility and efficiency in order to ensure state and social security.

The number of women in the Armed Forces of the Russian Federation and the National Guard of the Russian Federation is constantly increasing. Feminization of military units is a natural process. The success of the current military reform depends on the quality of female soldiers' preparation, on their readiness to devote their lives to military service. Therefore, it is essential to develop professional motivation in female military personnel.

The authors of the article treat professional motivation as an intrinsic factor pertaining to military specialists' self-actualization and continuous improvement. Professional motivation is closely connected with professional values, it enhances intellectual, emotional and volitional processes, it ensures steady professional development.

The aim of the article is to investigate Russian female soldiers' motivation and their professional self-actualization.

The survey encompasses 200 female soldiers serving in the National Guard of the Russian Federation. The survey employs the Career Anchors concept introduced by Schein, a method which focuses on people's career values. It also employs the Values Orientations concept introduced by A. D. Leontyev, which enables one to assess participants' ability to control and manage their own life. To calculate a correlation between variables, the authors employ the Pearson correlation coefficient and SPSS Statistics v. 22.

The results of the research show that all female soldiers have adequately developed value orientations. The leading values shared by the majority of female soldiers are freedom and independence, adequate balance between personal life and career, job stability and long-term employment. For some women soldiers career is a peripheral value.

Female soldiers are highly motivated. Their motivation is often pecuniary. Their self-development is often hindered by meagre career opportunities.

Key words: motivation, professional self-actualization, career orientation, motivational processes, female soldiers, soldiers, National Guard.

For citation: Sorokoumova S. N., Yerohina Ya. V. Promoting Professional Self-Actualization in Women Serving in the Armed Forces and in the National Guard of the Russian Federation. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 4 (60), pp. 208–216. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.019.

Введение. Важнейшим направлением и необходимым условием реализации реформы в армии является ее профессионализация.

В России переход к профессиональной армии на контрактной основе начался после перехода к комплектованию Вооруженных Сил РФ военнослужащими в добровольном порядке (Сорокоумова, Корнилов, 2015), который открыл широкий доступ в российскую армию женщинам.

Особое значение для оптимизации профессиональной деятельности военнослужащих-женщин в настоящее время приобретает изучение их профессиональной мотивации, которая является основой профессионального становления и самореализации.

Специфика профессиональной деятельности в войсках национальной гвардии РФ обуславливает особую важность исследования профессиональной мотивации военнослужащих, в том числе женщин, и поиска принципиально новых подходов к работе с ними (Шогорева, 2019).

Исторически общество стремилось уберечь женщину от военной службы, однако демографическая ситуация, неукомплектованность частей кадрами и другие факторы стали причинами интеграции женского воинского контингента в вооруженные силы (Arutyunyan, 2017).

Феминизация вооруженных сил способствовала активизации научных исследований по проблемам военнослужащих-женщин.

Особенно активно военный аспект женской социальной проблематики разрабатывался в 1980–1990-х годах американскими и западноевропейскими учеными, когда появились специальные работы, раскрывающие роль женщин в войнах человечества (М. Бинкин, Е. Джексон, С. Енлоу, Д. Митчел, Д. Паркер, М. Растанд, М. Яновиц). Активно исследуют проблему женщин в армии и нашей стране. Так, изучению профессиональной социализации военнослужащих-женщин посвящена диссертационная работа Ж. В. Горбач (2004), рассмотрению гендерного аспекта военной реформы — работа Н. В. Шумакевич (2002), трансформации гендерного контракта в вооруженных войсках — работа И. В. Кривцовой (2004). В 2001 году в Академии военных наук России была создана научная секция «Гендерные проблемы военной деятельности», на базе которой проводятся исследования проблем женщины в армии (Шаповалов, Сорокоумова, 2020).

Особое значение для оптимизации профессиональной деятельности военнослужащих-женщин имеет профессиональная мотивация, которая считается одной из важнейших единиц в структуре профессиональной деятельности любого специалиста (Martela, 2018) и оказывает наибольшее влияние на профессиональную самореализацию. К. Гольдштейн самореализацию характеризовал как индивидуализацию или целостный процесс становления «Я», а А. Маслоу рассматривал как полную реализацию своего творческого, интеллектуального и социального потенциала посредством внутреннего влечения (в отличие от таких форм внешнего вознаграждения, как деньги, статус или власть), основанную на использовании своих способностей для раскрытия потенциала и представляющую очень индивидуальный процесс, который напрямую связан с мотивацией (Maslow, 2010).

Несмотря на то что характер военно-профессиональной направленности женщин-военнослужащих обусловлен доминирующим мотивационным комплексом (Кабанченко, 2017), психологические особенности мотивации к профессиональной деятельности военнослужащих-женщин в войсках национальной гвардии РФ и пути ее повышения пока еще исследованы недостаточно. Это сдерживает процесс принятия их на службу, снижает эффективность управленческой деятельности руководителей, которым подчиняются военнослужащие-женщины, и оставляет неиспользованным значительный профессиональный и психологический потенциал этой категории военнослужащих.

Целью исследования являлось выявление мотивации профессиональной самореализации военнослужащих-женщин, проходящих службу на должностях рядового состава в войсках национальной гвардии РФ.

Основной рабочей **гипотезой** исследования выступало предположение о том, что в профессиональной мотивации военнослужащих-женщин преобладают не стремления расширить возможности для самореализации в профессиональной сфере

и реализовать свой личностный потенциал, а материальные мотивы решения своих социально-бытовых проблем в связи с ухудшением социально-экономических условий жизни женщин и желанием улучшить эти условия.

В исследовании приняли участие 200 военнослужащих-женщин войск национальной гвардии РФ.

Методики исследования. Для выявления мотивационного компонента самореализации были использованы тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева и методика «Якоря карьеры» Э. Шейна, для математической обработки результатов — коэффициент корреляции Пирсона (расчет проведен в программе SPSS STATISTICS v. 22.).

Обсуждение основных результатов. Представим результаты тестирования военнослужащих-женщин по методике «Смысложизненные ориентации».

У 86,5 % из них был отмечен высокий балл ($29,8 \pm 5,9$) по шкале «Жизненные цели», то есть наличие в жизни целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Большинство (71,5 %) женщин продемонстрировали высокий балл ($27,1 \pm 3,5$) по шкале «Жизненный процесс», воспринимая процесс своей жизни как интересный, наполненный смыслом, а у 28,5 % женщин были выявлены признаки неудовлетворенности своей жизнью.

У 52 % респондентов был низкий балл ($13,3 \pm 4,2$) по шкале «Жизненная результативность»: они испытывали неудовлетворенность прожитой частью жизни.

У 71 % женщин-военнослужащих имелось представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора. Об этом свидетельствовал высокий балл ($26,4 \pm 3,7$) по шкале «Контроль Я».

У 62 % была убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, на что указывал высокий балл ($25,3 \pm 5,2$) по шкале «Контроль жизни».

Низкие показатели по шкалам у немногих женщин-военнослужащих показывали, что они могут адекватно оценивать свои перспективы при планировании будущего (табл. 1).

Таблица 1

Смысложизненные ориентации военнослужащих-женщин в войсках национальной гвардии Российской Федерации

Субшкалы	Высокие баллы		Низкие баллы	
	Количество	%	Количество	%
Жизненные цели	173	86,5	27	13,5
Жизненный процесс	143	71,5	57	28,5
Жизненная результативность	96	48,0	104	52,0
Контроль Я	142	71,0	48	24,0
Контроль жизни	124	62,0	76	38,0
Общий показатель	135	67,5	65	32,5

С помощью методики Э. Шейна были определены ценностные ориентации обследованных женщин в карьере.

Ведущими карьерными ориентациями у большинства военнослужащих-женщин являлись свобода и независимость; сохранение гармонии между сложившейся личной жизнью и карьерой; стабильная, надежная работа на длительное время (преобладали у 22,5, 21 и 16,5 % соответственно) (табл. 2).

Менее выраженными карьерными ориентациями были воплощение в работе идеалов и ценностей (у 13 %) и стремление быть профессионалом, мастером в своем деле (у 8,5 %). Для 3,5 % женщин карьера не являлась центральной в жизни.

Таблица 2

Преобладающие в карьере военнослужащих-женщин
ценностные ориентации

Ориентации	Количество респондентов	
	Человек	%
Профессиональная компетентность	17	8,5
Менеджмент	5	2,5
Автономия	45	22,5
Стабильность работы	33	16,5
Стабильность места жительства	6	3,0
Служение	26	13,0
Вызов	8	4,0
Интеграция стилей жизни	42	21,0
Предпринимательство	11	5,5
Отсутствие преобладания	7	3,5

Корреляционный анализ выявил значимые положительные взаимосвязи между целями в жизни и автономией ($r = 0,411$), стабильностью работы ($r = 0,512$) и местом жительства ($r = 0,371$); между локусом контроля личностью своего «Я» и автономией ($r = 0,492$), стабильностью работы ($r = 0,588$) и местом жительства ($r = 0,477$), а также между локусом контроля жизни и автономией ($r = 0,633$), стабильностью работы ($r = 0,477$) и местом жительства ($r = 0,612$). Это свидетельствует о том, что для военнослужащих-женщин стремление к гармонии между личной жизнью и работой являлось важным условием реализации себя, своего потенциала, независимости, стабильности.

Значимых связей между представлениями о себе и такими «карьерными якорями», как менеджмент, служение, вызов, интеграция стилей жизни, обнаружено не было (табл. 3).

Таблица 3

Взаимосвязи представлений военнослужащих-женщин о себе
и карьерных ориентаций

Смыслоразностные ориентации	Цели в жизни	Локус контроля — Я	Локус контроля — жизнь
Карьерные ориентации			
Автономия	0,411	0,492	0,633
Стабильность работы	0,512	0,588	0,477
Стабильность места жительства	0,371	0,014	0,612

Примечание: жирным выделены значимые корреляции.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, мотивация служит внутренним условием дальнейшего совершенствования личности, обеспечивает постоянство ее профессиональных взглядов, выступает стимулятором не только ценностных ориентиров, но и интеллектуальных, эмоционально-волевых процессов, влияет в целом на результаты профессиональной деятельности.

Анализ результатов исследования подтвердил правильность выдвинутой гипотезы: у военнослужащих-женщин, проходящих военную службу на должностях рядового состава в войсках национальной гвардии РФ, среди мотивов профессиональной деятельности преобладало желание укрепить свой социально-экономический статус и такие мотивы внешнего вознаграждения, как деньги, стабильность финансового и пенсионного обеспечения. Возможно, это объяснялось их недостаточным материальным обеспечением и дефицитом рабочих мест в других сферах жизнедеятельности, обеспечивающих стабильность, в том числе материальную. Основными стимулами, влиявшими на решение женщин поступить на военную службу, стали стабильная зарплата, оплачиваемый декретный отпуск, возможность решить жилищную проблему, вещевое обеспечение, социальные гарантии, в том числе возможность более раннего выхода на пенсию.

Вместе с тем мотивация к самореализации у военнослужащих-женщин была очень низкой: при призыве на военную службу на должности рядового состава они не рассчитывали на дальнейший значительный карьерный рост в силу ряда причин.

В нормативных правовых актах Росгвардии определен исчерпывающий перечень должностей, которые могут занимать военнослужащие-женщины, включающий прохождение службы на военно-учетных специальностях, которые связаны с исполнением обязанностей боевой готовности при переводе с мирного на военное время. В определенной мере это связано с требованиями пункта 5 статьи 17 Федерального закона «О мобилизационной подготовке и мобилизации в Российской Федерации» от 26 февраля 1997 года № 31-ФЗ, согласно которому военнослужащие женского пола при определенных условиях имеют право на досрочное увольнение с военной службы, что влечет некомплект личного состава по штату военного времени.

Кроме того, женщины не имеют возможности получения профильного военного образования ввиду отсутствия образовательных учреждений Росгвардии, которые ведут прием военнослужащих-женщин в военные высшие учебные заведения. В случае необходимости следовать за супругом-военнослужащим к новому месту службы, где часто нет вакантных должностей, необходимых для карьерного роста и профессиональной самореализации женщины, им приходится делать выбор в пользу семьи и карьеры супруга, жертвуя личными амбициями в построении военной карьеры.

Перспективы дальнейших исследований мотивации профессиональной деятельности военнослужащих-женщин могут быть связаны с разработкой современной концепции психологического обеспечения профессиональной деятельности военнослужащих-женщин, а также комплекса мероприятий, необходимых для управления их профессиональной мотивацией в целях полной реализации профессионального потенциала.

Список источников

1. Горбач Ж. В. Гендерный аспект профессиональной социализации военнослужащих-женщин Вооруженных Сил РФ : дис. ... канд. социол. наук. — Ростов н/Д, 2004. — 257 с.

2. Кабанченко Е. А. Феномен жизнестойкости в отечественных исследованиях // Научный форум. Педагогика и психология : сб. ст. по материалам XIII Междунар. науч.-практ. конф. — М. : МЦНО, 2017. — № 11 (13). — С. 103–106.
3. Кривцова И. В. Семьи военнослужащих: трансформация гендерного контракта : автореф. дис. ... канд. социол. наук. — Хабаровск, 2004. — 22 с.
4. Сорокоумова С. Н., Корнилов Л. В. Подходы к проблеме изучения патриотизма в современных психолого-педагогических исследованиях // Инициативы XXI века. — 2015. — № 4. — С. 79–81.
5. Шаповалов И. В., Сорокоумова С. Н. Формирование профессиональной ответственности будущих офицеров национальной безопасности: понятие, структура, условия и средства // Педагогический журнал. — 2020. — Т. 10, № 2-1. — С. 127–133.
6. Шогорева Е. Ю. Самореализация в военной службе и ее зависимость от мотивационных особенностей военнослужащих // Человеческий капитал. — 2019. — № 6-2 (126). — С. 376–379.
7. Шумакевич Н. В. Гендерный аспект военной реформы : автореф. дис. ... канд. социол. наук. — Саратов, 2002. — 15 с.
8. Arutyunyan A. A. Personal characteristics of women in the context of self-realization in professional activity // American Scientific Journal. — 2017. — N. 9. — Pp. 44–48.
9. Martela F. Significant work is devoted to self-realization and a broader goal: defining the key aspects of meaningful work // Frontiers in Psychology. — 2018. — N 9. — 363 p.
10. Maslow A. H. Motivation and personality. — N. Y. : Harper & Row, 2010.

References

1. Gorbach Zh. V. *Gendernyj aspekt professional'noj socializacii voennosluzhashhih-zhenshhin Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii* [Gender Aspects of Professional Self-actualization in Women Serving in the Armed Forces of the Russian Federation]. Rostov-on-Don, 2004, 257 p. (In Russian).
2. Kabanchenko E. A. The Phenomenon of Resilience in Russian Research. *Nauchnyj forum. Pedagogika i psihologija : sbornik po materialam XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Research Forum. Pedagogy and Psychology: Proceedings of the 13th International Research Conference]. Moscow, International Center for Independent Evaluation Publ., 2017, no. 11 (13), pp. 103–106. (In Russian).
3. Krivcova I. V. *Sem'i voennosluzhashhih: transformacija gendernogo kontrakta* [Military Officers' Families: Gender Contract Transformation]. Khabarovsk, 2004, 22 p. (In Russian).
4. Sorokoumova S. N., Kornilov L. V. Approaches to the Issue of Investigating Patriotism in Modern Psychological and Pedagogical Research. *Inicijativy XXI veka* [Initiatives of the 21st Century]. 2015, no. 4, pp. 79–81. (In Russian).
5. Shapovalov I. V., Sorokoumova S. N. Professional Responsibility Formation in Novice National-Security Officers: the Notion, Structure, Conditions and Means. *Pedagogicheskij zhurnal* [Pedagogical Journal]. 2020, vol. 10, no. 2-1, pp. 127–133. (In Russian).
6. Shogoreva E. Ju. Self-actualization in Military Service and its Dependence on the Motivation of Military Personnel. *Chelovecheskij kapital* [Human Capital]. 2019, no. 6-2 (126), pp. 376–379. (In Russian).
7. Shumakevich N. V. *Gendernyj aspekt voennoj reformy* [Gender Aspect of Military Reforms]. Saratov, 2002, 15 p. (In Russian).
8. Arutyunyan A. A. Personal characteristics of women in the context of self-realization in professional activity. *American Scientific Journal*. 2017, no. 9, pp. 44–48.
9. Martela F. Significant Work is Devoted to Self-realization and a Broader Goal: Defining the Key Aspects of Meaningful Work. *Frontiers in Psychology*. 2018, no. 9, 363 p.
10. Maslow A. H. Motivation and personality. New York, Harper & Row Publ., 2010.

Информация об авторах

Сорокоумова Светлана Николаевна — доктор психологических наук, профессор; профессор Российской академии образования; профессор факультета психологии Российского государственного социального университета; профессор кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии РФ; профессор кафедры юридической психологии и педагогики Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний.

Ерохина Яна Валерьевна — адъюнкт кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации.

Information about the authors

Sorokoumova Svetlana Nikolayevna — Doctor of Psychology, Professor; Professor of the Russian Academy of Education; Professor of the Faculty of Psychology at Russian State Social University; Professor in the Department of Military Pedagogy and Psychology at Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named for General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation; Professor in the Department of Legal Psychology and Pedagogy at the Academy of Law and Management of the Federal Penal Service.

Yerohina Yana Valeryevna — Postgraduate of the Department of Military Pedagogy and Psychology at Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named for General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 06.10.2021; одобрена после рецензирования 12.10.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 06.10.2021; approved after reviewing 12.10.2021; accepted for publication 22.10.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 217–229.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 4 (60), pp. 217–229.

Научная статья

УДК 159.923.2:371.12

DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.020

Жизнестойкость как внутриличностный ресурс здоровья и психологического благополучия учителя

Торкаченко Юлия Владимировна

Камчатский институт развития образования,

Камчатский государственный университет

имени Витуса Беринга

Петропавловск-Камчатский, Россия

Uliasha123@mail.ru

Аннотация. Перспектива исследований внутриличностных ресурсов педагога связана с пересмотром концептуальных основ здоровья и развитием биопсихосоциальной модели, в которой внимание гуманитариев сосредоточено на социальных и психологических факторах здоровья.

В статье представлены результаты исследования внутриличностных ресурсов здоровья и психологического благополучия педагогов в Камчатском крае.

Целью исследования являлось выявление и анализ взаимосвязей жизнестойкости и показателей здоровья и психологического благополучия учителей.

Диагностический инструментарий был направлен на исследование уровня жизнестойкости («Тест жизнестойкости» Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова в адаптации Е. Н. Осина); субъективную оценку физического и психического здоровья (методика РНQ-9, GAD-7, анкета, разработанная в рамках проекта № 17-29-02438/17 «Психологические, социальные и средовые ресурсы здоровья учащихся разных ступеней образования в современной России»); оценку психологического благополучия (методика «Спектр психологического здоровья» в адаптации Е. Н. Осина).

Данные были структурированы в соответствии с исследовательским вопросом: существуют ли различия у педагогов с разным уровнем жизнестойкости в субъективных показателях физического здоровья, психического и психологического благополучия? Мы предполагаем, что жизнестойкие установки являются значимым ресурсом сохранения здоровья и психологического благополучия учителя.

Кластерный и сравнительный анализ данных позволил сделать выводы о значимых различиях между показателями здоровья и психологического благополучия учителей с разным уровнем жизнестойкости по следующим критериям: субъективное оценивание физического здоровья (наличие госпитализаций, прием лекарств, удовлетворенность весом, самооценка физического здоровья); субъективная оценка соматического и эмоционального состояния (частота головной боли, головокружения, боли в различных частях тела, ощущение плохого настроения, тревоги, раздражительности, трудности с засыпанием); депрессивное состояние; тревожное состояние; психологическое благополучие.

Изучение роли внутриличностных ресурсов в сохранении здоровья и психологического благополучия учителя способствует конструктивному решению прикладных задач в системе повышения квалификации, выбору эффективных мер профилактики неблагополучия участников образовательных отношений и созданию комфортной и безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: внутриличностный ресурс, жизнестойкость, здоровье и психологическое благополучие, позитивная концепция здоровья, биопсихосоциальная модель здоровья, повышение квалификации.

Для цитирования: Торкаченко Ю. В. Жизнестойкость как внутриличностный ресурс здоровья и психологического благополучия учителя // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 217–229. DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.020.

Original article

Resilience as a Personal Resource of Teachers' Health and Psychological Wellbeing

Torkachenko Yuliya Vladimirovna

Kamchatka Institute for Education Development,
Kamchatka State University named for Vitus Bering
Petropavlovsk-Kamchatsky, Russia
Uliasha123@mail.ru

Abstract. The investigation of teachers' personal resources entails a reconsideration of conceptual foundations of health and is associated with a biopsychological model which centres on social and psychological factors of health.

The article presents the results of a research of Kamchatka teachers' personal resources of health and psychological wellbeing.

The aim of the research is the investigation and analysis of an interconnection between teachers' resilience and their health and psychological wellbeing.

In order to assess teachers' resilience, the author of the article uses a resilience test originally developed by A. D. Leontyev and E. I. Rasskazova and adapted by E. N. Osin. The author also uses subjective assessment of teachers' physical and mental health (PHQ-9, GAD-7) and a questionnaire developed expressly for the purposes of investigation within the framework of project no. 17-29-02438/17 "Psychological, Social and Environmental Resources of Student Health in Modern Russia". The author also assesses teachers' psychological wellbeing using the Specter of Mental Health method adapted by E. N. Osin.

The received data are structured to answer the question whether teachers' resilience has an impact on their physical health and psychological wellbeing. The author maintains that resilience is an essential resource of physical health and psychological wellbeing.

Cluster analysis and comparative analysis of the collected data enables the author to conclude that teachers' resilience has a significant impact on their physical and mental health and psychological wellbeing. The author uses the following criteria: subjective assessment of teachers' physical health (hospitalization, medication, extra weight, self-assessment of health), subjective assessment of somatic and emotional state (regular headaches, dizziness, various aches and pains, dependence, anxiety, irritability, insomnia), depression, anxiety, psychological wellbeing.

The investigation of personal resources of teachers' health and psychological wellbeing enables one to effectively solve applied tasks of teachers' training, ensures mental health prevention, secures comfortable and safe learning environment.

Key words: personal resource, resilience, health and psychological wellbeing, positive health, biopsychological model, teacher training.

For citation: Torkachenko Yu. V. Resilience as a Personal Resource of Teachers' Health and Psychological Wellbeing. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 4 (60), pp. 217–229. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.60.4.020.

Введение. В современном образовательном пространстве ключевой фигурой, призванной воспитывать культуру здоровья подрастающего поколения, реализовывать здоровьесберегающее поведение в образовательной организации, является учитель (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Профессиональный стандарт). В связи с этим всестороннее осмысление вопросов здоровья и благополучия учителя «является стратегической задачей современного образования» (Митина, 2015, с. 19) и одним из ключевых направлений в системе повышения квалификации учителей.

В целом изучение гуманитарных аспектов здоровья широко распространено в психологических и социальных науках с середины XX века. Интерес обусловлен, во-первых, улучшением благосостояния общества, где качество жизни и благополучие каждого человека признается важным индикатором экономического развития страны; во-вторых, распространением хронических заболеваний, связанных с образом жизни, для лечения которых важно профилактическое вмешательство на психологическом уровне; в-третьих, переходом от медицинской модели здоровья и болезни к биопсихосоциальной модели, основной идеей которой становится признание единства биологических, психологических и социальных факторов здоровья и болезни человека (Белинская, 2017; Коржова, Веселова, Анисимова, Залевский, 2017; Цветкова, Антонова, Ерицян, 2018; и др.).

В результате переосмысления концептуальных основ феномена здоровья в гуманитарных науках стали широко применять субъективные методы исследования, с помощью которых ученые фиксируют не «объективное здоровье», являющееся предметом изучения медицинской науки, а его отражение в психике человека, то есть «субъективное здоровье» (Цветкова, Антонова, Ерицян, 2018, с. 15).

В исследовании здоровья педагога мы опираемся на основные положения концепции позитивного здоровья, согласно которой здоровье рассматривают в парадигме субъективных переживаний, а благополучие — в качестве центральной категории здоровья.

В современной науке до сих пор понятие «психологическое благополучие» слабо структурировано. Например, его определяют как «благополучие» (well-being), «субъективное благополучие» (subjective well-being), психологическое благополучие (psychological well-being) (Бонивелл, 2009). Отечественные исследователи оперируют следующими терминами: психологическое здоровье, психологическое благополучие, личностное благополучие, качество жизни, счастье, субъективное благополучие, социальное настроение и др. (Белинская, 2017; Дубровина, 2015; Джидарьян, 2013; Ивлев, Кожемякина, Микляева, Рудыхина, 2017; Коржова, Веселова, Анисимова, Залевский, 2017; Цветкова, Антонова, Ерицян, 2018; и др.).

При всем многообразии и неопределенности концепта психологического благополучия в науке оформилось два базовых подхода к его изучению: гедонистический и эвдемонический. В контексте гедонистического подхода психологическое благополучие рассматривают через субъективную оценку жизни или удовлетворенность и эмоциональный компонент, связанный с достижением удовольствия или избеганием страданий. Эвдемонический подход связывает психологическое благополучие с полнотой самореализации человека в конкретных жизненных обстоятельствах и определяет это понятие через определенные критерии счастья и благополучия. В современных исследованиях М. Селигман, И. Бонивелл, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, И. А. Джидарьян, И. В. Дубровина осуществляют попытки объединить оба подхода.

При изучении психологического благополучия педагогов мы опирались на модель психологического здоровья К. Киза и К. Рифф, которая отражает оба подхода и соответственно включает оценку удовлетворенности жизнью, эмоционально-оценочный компонент, связанный с переживанием удовольствия, и такие критерии психологического благополучия, как наличие цели в жизни, положительные отношения с другими, личностный рост, управление окружением, самопринятие, автономия (Лепешинский, 2007).

Характерной особенностью современных исследований является сосредоточенность на изучении внешних и внутренних детерминант здоровья и психологического благополучия. Согласно концепции позитивного здоровья, ключевое влияние на психологическое благополучие человека оказывают внутриличностные факторы. В исследованиях И. Бонивелл и Э. Диннер была выявлена особенность, названная «парадоксом субъективного благополучия», и доказано, что субъективное благополучие — переменная, относительно независимая от факторов окружающей среды (Осин, Леонтьев, 2020). В связи с этим внимание исследователей постепенно сместилось с изучения внешних факторов благополучия на анализ внутриличностных ресурсов человека.

В научной литературе к внутриличностным ресурсам здоровья и психологического благополучия в первую очередь относят духовно-нравственный потенциал личности, особенности рефлексивной и регуляторной сфер, позитивное самоотношение, жизнестойкость, оптимизм, мотивацию к здоровому образу жизни, здоровьесберегающие установки, тенденцию к саморазвитию, осмысленность жизни, картину мира и др. (Леонтьев, 2011; Ивлев, Кожемякина, Микляева, Рудыхина, 2017; Коржова, Веселова, Анисимова, Залевский, 2017; Цветкова, Антонова, Дубровский, 2019).

Наиболее устойчивым предиктором здоровья и психологического благополучия считается жизнестойкость, в основе которой, согласно идеям С. Кобейса и С. Мадди, лежит установка личности «отвага быть» (Тиллих, 2015), которая поддерживает готовность человека действовать, несмотря на сложные обстоятельства (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, Е. И. Рассказова, Л. И. Анцифирова, К. А. Абульханова). В нашем исследовании внутриличностных ресурсов педагогов жизнестойкость понимается как система убеждений и установок, которая препятствует возникновению внутреннего напряжения в значимых ситуациях, позволяет эффективно преодолевать стрессовые обстоятельства, сохраняя внутреннее равновесие и не снижая успешность деятельности (Торкаченко, 2021).

Реализуя прикладные задачи в системе повышения квалификации педагогов, важно актуализировать внутриличностные ресурсы, способствующие эффективному преодолению затруднительных профессиональных ситуаций, развитию личностных установок, повышающих качество жизни и психологического благополучия учителя.

Целью исследования было выявление и анализ связей между внутриличностным ресурсом (жизнестойкостью) и показателями здоровья и психологического благополучия учителя.

В эмпирическом исследовании приняли участие 84 педагога женского пола с различными социально-демографическими характеристиками (повышали квалификацию в КГАУ ДПО «Камчатский ИРО» в 2019 году).

Методы и методики исследования. Здоровье и психологическое благополучие респондентов определялись по их субъективной оценке своего физического, психического здоровья и психологического благополучия.

Критерии оценивания разработаны в рамках Интегральной разноуровневой ресурсной модели здоровья учащихся и молодежи современной России (Коржова, Веселова, Анисимова, Залевский, 2017; Цветкова, Антонова, Дубровский, 2019) и отражены в таблице 1.

В соответствии с задачами исследования был использован комплекс следующих взаимодополняющих методик.

Таблица 1

Критерии оценки здоровья и психологического благополучия педагога

Критерии	Методики
Оценка показателей физического здоровья	
Самооценка физического здоровья	Анкета разработана научно-исследовательской группой Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена в рамках проекта № 17-29-02438/17 «Психологические, социальные и средовые ресурсы здоровья учащихся разных ступеней образования в современной России» и адаптирована для педагогов
Наличие хронических заболеваний	
Наличие травм, госпитализаций	
Прием лекарств	
Индекс массы тела	
Удовлетворенность массой тела	
Оценка показателей психического здоровья	
Самооценка психического здоровья	Анкета разработана научно-исследовательской группой Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена в рамках проекта № 17-29-02438/17 «Психологические, социальные и средовые ресурсы здоровья учащихся разных ступеней образования в современной России» и адаптирована для педагогов
Самооценка соматических и эмоциональных состояний	
Уровень депрессии	Методика PHQ-9 (Patient Health Questionnaire)
Уровень тревоги	Методики GAD-7
Оценка психологического благополучия	
Психологическое благополучие: эмоциональное, социальное и психологическое	Методика «Спектр психологического здоровья» С. Keyes в адаптации Е. Н. Осина

Тест жизнестойкости Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой (краткая версия Е. Н. Осина) позволил оценить три убеждения личности: вовлеченность, контроль, принятие риска. Скрининговая версия теста состоит из 12 утверждений, суммарный балл которых является показателем жизнестойкости. Значения в 17 баллов и ниже могут рассматриваться как показатель сниженной жизнестойкости, 10 баллов и ниже — низкой жизнестойкости. Ответы оцениваются по 4-балльной шкале: 3 (нет), 2 (скорее, нет), 1 (скорее, да), 0 (да). Пункт 12 оценивается по реверсивной шкале. К субшкале вовлеченности относятся пункты 1, 4, 7, 10; контроля — 3, 6, 9, 12; принятия риска — 2, 5, 8, 11 (Леонтьев, Рассказова, 2006; Осин, 2013).

Методика «Спектр психологического здоровья» (краткая версия МНС-SF) адаптирована Е. Н. Осиним и разработана на основе модели психологического здоровья К. Киз и К. Рифф, согласно которой психологическое здоровье и психическая болезнь являются независимыми измерениями. Методика включает 14 утверждений, выражающих различные переживания, и содержит три шкалы: эмоциональное гедонистическое благополучие, отражающее позитивные эмоции (1–3); социальное эвде-

моническое благополучие, которое отражает вклад в общество (5–8); психологическое эвдемоническое благополучие, отражающее критерии психологического благополучия К. Риффа (9–14). Респондентам предлагается оценить частоту переживаний за прошедший месяц по 6-балльной шкале (Осин, 2020).

Методика PHQ-9 (Patient Health Questionnaire) адаптирована, валидизирована в России в 2014 году и применяется в научных исследованиях и клинической практике для раннего выявления признаков депрессии. Опросник включает 9 утверждений, каждое из которых может быть оценено в диапазоне от 0 («ни разу») до 3 баллов («почти каждый день»). Максимальный суммарный балл PHQ — от 9 до 27. Суммы в 5, 10, 15, и 20 баллов представляют собой границы значений для легкой, умеренной, средней тяжести и тяжелой депрессии соответственно. При скрининге депрессивных расстройств рекомендуемая граница здоровье/патология, когда желательна более подробная оценка состояния, — 10 баллов (Погосова, 2014).

Методика GAD-7 (русскоязычная версия) предназначена для диагностики тревожных расстройств. Она содержит 7 вопросов, показатель рассчитывается путем присвоения значений «0», «1», «2» и «3» категориям ответов «не беспокоило», «несколько дней», «больше половины времени», «почти ежедневно» соответственно. Результат по шкале находится в диапазоне от 0 до 21. Суммы в 5, 10, 15, и 20 баллов — границы для легкой, умеренной, средней тяжести и тяжелой тревоги соответственно. При скрининге тревожных расстройств рекомендуемая граница здоровье/патология, когда желательна более подробная оценка состояния, — 10 баллов (Погосова, 2014).

Анкета отражает субъективную оценку учителем своего психического и физического здоровья, эмоционального состояния. Она разработана в рамках Интегральной ресурсной модели здоровья учащихся и молодежи современной России (Цветкова, Антонова, Дубровский, 2019) и адаптирована для педагогов.

Полученные эмпирические данные проанализированы с помощью пакета SPSS for Windows 11,5 и статистической программы Microsoft XL. Для подтверждения статистического обоснования гипотезы были применены методы статистической обработки: кластерный анализ, методы сравнения (критерий t-Стьюдента, Фишера), корреляционный анализ (по Пирсону).

Результаты исследования и их обсуждение. В результате проведенного кластерного анализа эмпирических данных были выделены 2 группы: экспериментальная группа (ЭГ 1) — педагоги с более высокими оценками жизнестойкости, 36 человек; экспериментальная группа (ЭГ 2) — педагоги с более низкими оценками жизнестойкости, 47 человек.

Жизнестойкость педагогов выделенных групп представлена в таблицах 2, 3.

Таблица 2

Средние значения жизнестойкости педагогов выделенных групп

Характеристики \ Группы	ЭГ 1	ЭГ 2	t-критерий Стьюдента
Жизнестойкость	29,94	18,97	15,49**
Вовлеченность	10,77	7,34	8,846**
Контроль	9,08	6,17	9,13**
Принятие риска	10,08	5,47	13,81**

Примечание: 1) ** — уровень различий $p \leq 0,01$; * — уровень различий $p \leq 0,05$; 2) здесь и далее ЭГ1 — педагоги с более высокими оценками жизнестойкости; ЭГ2 — педагоги с более низкими оценками жизнестойкости.

Средние значения жизнестойкости в группе ЭГ 1 находятся в пределах высокого уровня, в группе ЭГ 2 — сниженного уровня.

Таблица 3

Условно-нормативные значения шкал «Теста жизнестойкости»

Уровни \ Шкала	Низкий	Сниженный	Высокий
Жизнестойкость	0–12	13–23	24–36
Вовлеченность	0–4	5–7	8–12
Принятие риска	0–4	5–7	8–12
Контроль	0–4	5–7	8–12

Между респондентами двух групп были выявлены значимые различия по нескольким критериям субъективного оценивания физического здоровья. Так, учителя из группы ЭГ 2 чаще педагогов из группы ЭГ 1 принимали лекарства за последний месяц, большее их количество имели госпитализацию за последний год, в то время как респонденты из группы ЭГ 1 были более склонны сообщать об удовлетворенности своим физическим здоровьем и весом, нежели из группы ЭГ 2, как показано в таблице 4.

Таблица 4

Сравнительный анализ показателей физического здоровья у педагогов с разным уровнем жизнестойкости, в %

Характеристика	ЭГ 1	ЭГ 2	Критерий Фишера φ^*
Самооценка физического здоровья: оценивают свое физическое здоровье как хорошее	41,7	23,4	1,78*
Наличие госпитализаций (за последний год)	5,6	21,3	2,17*
Прием лекарств (за последний месяц)	75,0	89,4	1,7*
Индекс массы тела (ИМТ)	–	–	нет отличий
Удовлетворенность весом: не удовлетворены своим весом	66,7	83,0	1,7*

Удовлетворенность здоровьем является значимым показателем общего состояния человека, отражает не только объективное наличие или отсутствие заболеваний, но и в целом представление о себе, о своем здоровье. Результаты исследований показывают, что самооценка состояния здоровья является одним из ключевых факторов, позволяющих прогнозировать заболеваемость. На удовлетворенность своим физическим здоровьем влияет множество факторов, в том числе внутрилличностного характера («Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» 2017/2018 гг. в Европе и Канаде, с. 71). Самооценка критериев здоровья отражает скорее чувство субъективного или социального благополучия, чем объективное физическое состояние человека (Ананьев, 2006 с. 15). Показательным является тот факт, что, несмотря на отсутствие различий в весе респондентов обеих групп, удовлетворенность весом в группе ЭГ 2 значимо ниже.

Итоги исследования свидетельствуют, что жизнестойкие установки могут способствовать когнитивной оценке потенциально трудной ситуации, а принятие или непринятие этого риска может повлечь применение эффективных или неэффективных стратегий поведения в сфере здоровья. Полученные данные иллюстрирует пример из практики взаимодействия с педагогами: опыт наблюдений показывает, что за оценкой профессиональной ситуации как опасной часто следует поведенчески неэффективная стратегия поведения — принятие успокоительных средств, что часто исключает овладение более эффективными способами снятия напряжения.

В результате сравнительного анализа показателей психического здоровья, как отмечено в таблице 5, были выявлены значимые различия у преподавателей с разным уровнем жизнестойкости: 1) в субъективном оценивании своего соматического и эмоционального состояния (частота головной боли; головокружения; боли в различных частях тела; ощущение плохого настроения, тревоги, раздражительности; трудности с засыпанием); 2) в удовлетворенности своим психическим состоянием; 3) в уровне депрессии и тревоги.

Данные свидетельствовали о том, что установки учителя о возможности активного участия в событиях собственной жизни и принятии любого жизненного опыта как ценности являются значимым ресурсом в сфере эмоционального и соматического благополучия, что вполне согласуется с ранними западными исследованиями профессионального здоровья (Khoshaba, Maddi, 1999), где была выявлена отрицательная связь жизнестойкости с развитием соматических недугов, депрессией и вероятностью заболевания в течение года после стрессовой ситуации.

Таблица 5

Сравнительный анализ показателей психического здоровья у педагогов с разным уровнем жизнестойкости

Характеристики	ЭГ 1, в %	ЭГ 2, в %	Критерий Фишера ϕ^*
Самооценка психического здоровья: оценивают свое психическое здоровье как хорошее	63,8	36,2	2,53**
Соматические проявления: головная боль (несколько раз в неделю и ежедневно)	11,1	25,5	1,71*
Соматические проявления: боль в разных частях тела (каждую неделю)	5,6	19,1	2,13*
Соматические проявления: ощущают головокружение (несколько раз в неделю)	5,6	17,0	1,68*
Эмоциональные состояния: ощущают плохое настроение (несколько раз в неделю)	2,8	25,5	3,26**
Эмоциональные состояния: ощущают раздражительность и вспыльчивость (несколько раз в неделю)	5,6	25,5	2,62**
Эмоциональные состояния: испытывают ощущение тревоги (еженедельно)	11,1	25,5	1,71*
Эмоциональные состояния: испытывают трудности с засыпанием (несколько раз в неделю)	22,2	40,4	1,79*
Характеристики	ЭГ 1	ЭГ 2	t-критерий Стьюдента
Депрессивное состояние	4,02	6,5	-3,94**
Тревожное состояние	2,5	3,6	-2,2*

Примечание: здесь и далее представлены шкалы только со значимыми различиями.

Взаимосвязь жизнестойкости и физиологических показателей широко изучена в западной и отечественной науке. Например, в исследованиях профессионального здоровья Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой выявлено, что сотрудники с низким уровнем жизнестойкости подвержены профессиональному выгоранию, стрессу и утомлению (Осин, 2013).

Мы согласны с тем, что жизнестойкость является значимым внутриличностным ресурсом для переживания стресса благодаря адаптивному когнитивному стилю и более развитым стратегиям совладения в повседневной и профессиональной жизни. В российских исследованиях жизнестойкости подчеркивается функция буферного эффекта внутриличностных ресурсов при влиянии профессиональных стрессоров: сотрудники с высокой жизнестойкостью более эффективно совладают со стрессом, что позитивно отражается на их психическом состоянии (Водопьянова, 2017).

Между респондентами двух выделенных нами групп были выявлены значимые различия в психологическом благополучии: педагоги с более низким уровнем жизнестойкости отличались низким уровнем психологического благополучия, учителя с высокой жизнестойкостью, напротив, оценивали свое психологическое благополучие значимо выше, как показано в таблице 6.

Таблица 6

Сравнительный анализ показателей психологического благополучия у педагогов с разным уровнем жизнестойкости

Характеристики	ЭГ 1	ЭГ 2	t-критерий Стьюдента
Психологическое благополучие	48,69	38,53	3,56**
Гедонистическое эмоциональное благополучие	11,36	9,127	3,5**
Социальное эвдемоническое благополучие	15,38	11,59	2,85**
Психологическое эвдемоническое благополучие	21,94	17,80	3,03**

Примечание: ** — значимые различия на уровне $p \leq 0,01$.

Результаты свидетельствовали, что установки учителя, препятствующие возникновению внутреннего напряжения в трудных ситуациях, являются детерминантой ощущения психологического благополучия, которое подразумевает преобладание позитивных эмоций, ощущение принадлежности к обществу, принятие себя, автономию и ощущение осмысленности своей жизни.

Полученные результаты не противоречат данным отечественных исследований, где жизнестойкость выступает в качестве предиктора психологического благополучия и психического соматического здоровья.

Выводы. Данные эмпирического исследования свидетельствуют о наличии значимых различий у учителей с разным уровнем жизнестойкости по следующим показателям здоровья и психологического благополучия: субъективному оцениванию физического здоровья (наличие госпитализаций, прием лекарств, удовлетворенность весом, самооценка физического здоровья); субъек-

тивному оцениванию соматического и эмоционального состояния (частота головной боли, головокружения, боли в различных частях тела, ощущение плохого настроения, тревоги, раздражительности, трудности с засыпанием); депрессивному и тревожному состояниям; психологическому благополучию (гедонистическое эмоциональное благополучие, социальное и психологическое эвдемническое благополучие).

Полученные результаты позволяют расширить анализ факторов, детерминирующих динамику здоровья и благополучия учителя, и дают возможность более эффективно решать прикладные задачи психологического сопровождения педагога в системе повышения квалификации.

Поскольку жизнестойкость — внутриличностный ресурс, который может переосмыслить только сам человек, психологическая поддержка педагогов может заключаться лишь в косвенном воздействии на систему их установок посредством помощи в осознании противоречий и актуализации потребности в развитии и сохранении здоровья, расширения конструктивных моделей поведения, развития рефлексивных способностей, актуализации смыслообразующих установок, в том числе в отношении к личному здоровью, профессии и т. п. Данные профилактические мероприятия позволят преобразовать жизненные и профессиональные трудности в потенциальную ситуацию развития, сохраняя личное и профессиональное благополучие учителя.

Список источников

1. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Кн. 1 : Концептуальные основы психологии здоровья. — СПб. : Речь, 2006. — 384 с.
2. Белинская Е. П. Гуманитарные аспекты здоровья и благополучия: причины исследовательского интереса и основные теоретические подходы // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2017. — № 2. — С. 111–116.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практ. пособие. — М. : Юрайт, 2017. — 343 с.
4. В центре внимания здоровье и благополучие подростков. Результаты исследования «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (HBSC) 2017/2018 гг. в Европе и Канаде : Междунар. отчет // Европейский портал информации здравоохранения. — URL : <https://gateway.euro.who.int/ru/datasets/hbsc/> (дата обращения: 11.09.2021).
5. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма. — М. : Ин-т психологии РАН, 2013. — 268 с.
6. Дубровина И. В. Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития // Развитие личности. — 2015. — № 2. — С. 67–95.
7. Ивлев Е. В., Кожемякина О. А., Микляева А. В., Рудыхина О. В. Психосоциальные ресурсы здоровья учащейся молодежи в отечественных и зарубежных эмпирических исследованиях // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2017. — № 186. — С. 19–31.
8. Коржова Е. Ю., Веселова Е. К., Анисимова Т. В., Залевский Г. В. Интегральная ресурсная концепция здоровья в контексте отечественных подходов // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2017. — № 184. — С. 31–39.
9. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. — М. : Смысл, 2006. — 63 с.
10. Лепешинский Н. Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. — 2007. — № 15 (3). — С. 24–27.
11. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2011. — 680 с.

12. Осин Е. Н. Факторная структура краткой версии Теста жизнестойкости // Организационная психология. — 2013. — Т. 3, № 3. — С. 42–60.
13. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2020. — № 1. — С. 117–142.
14. Погосова Н. В., Довженко Т. В., Бабин А. Г., Курсаков А. А., Выгодин В. А. Русскоязычная версия опросников РНҚ-2 и 9: чувствительность и специфичность при выявлении депрессии у пациентов общей медицинской амбулаторной практики // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. — 2014. — № 13 (3). — URL : https://cardiovascular.elpub.ru/jour/article/view/51?locale=ru_RU (дата обращения: 09.09.2021).
15. Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования / под ред. Л. М. Митиной. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2015. — 416 с.
16. Тиллих П. Избр. Потрясение оснований / пер. с англ., сост. С. Я. Левит, С. В. Лёзов. — М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2015. — 352 с.
17. Торкаченко Ю. В. Жизнестойкость учителя как внутриличностный ресурс профессионального развития // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2021. — № 201. — С. 178–186.
18. Цветкова Л. А., Антонова Н. А., Дубровский Р. Г. Концептуальные основы изучения и измерения здоровья и благополучия человека с позиций психологической науки // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. — 2019. — № 4 (104). — С. 69–75.
19. Цветкова Л. А., Антонова Н.А., Ерицян К. Ю. Профилактические проекты в сфере здоровья: разработка, внедрение, оценка эффективности : учеб. пособие. — СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2018. — 81 с.
20. Бонивелл И. Ключи к благополучию: что может позитивная психология. — М. : Время, 2009. — С. 51.
21. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. — 1994, Oct. — Vol. 63, N 2. — Pp. 265–274.
22. Ryff C. D. Psychological well-being in adult life // Current Directions in Psychological Science. — 1995. — N 4. — Pp. 99–104.

References

1. Anan'ev V. A. *Osnovy psihologii zdorov'ja. Kniga 1 : Konceptual'nye osnovy psihologii zdorov'ja* [The Basics of Health Psychology. Book 1. A Conceptual Basis of Health Psychology]. St. Petersburg, Speech Publ., 2006, 384 p. (In Russian).
2. Belinskaja E. P. Humanitarian Aspects of Health and Wellbeing: Reasons for Research Enthusiasm and Theoretical Approaches. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kemerovo State University]. 2017, no. 2, pp. 111–116. (In Russian).
3. Vodop'janova N. E. *Sindrom vygoranija. Diagnostika i profilaktika* [The Emotional Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention]. Moscow, Jurajt Publ., 2017, 343 p. (In Russian).
4. Focus on Teenagers' Health and Wellbeing. The Outcomes of the Research "Schoolchildren's Attitude to their Health" (HBSC) 2017/2018 in Europe and Canada: an International Report . *Evropejskij portal informacii zdravoohranenija* [European Health Information Portal]. URL : <https://gateway.euro.who.int/ru/datasets/hbsc/> (accessed: 11.09.2021). (In Russian).
5. Dzhidar'jan I. A. *Psihologija schast'ja i optimizma* [Psychology of Health and Optimism]. Moscow, Psychology Institute of the Russian Academy of Sciences Publ., 2013. 268 p. (In Russian).
6. Dubrovina I. V. Individual Mental Health in the Context of Maturing. *Razvitie lichnosti* [Personal Development]. 2015, no. 2, pp. 67–95. (In Russian).

7. Ivlev E. V., Kozhemjakina O. A., Mikljaeva A. V., Rudyhina O. V. Psychological and Social Resources of Young People's Health in Russian and Foreign Empirical Research. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Proceedings of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2017, no. 186, pp. 19–31. (In Russian).

8. Korzhova E. Ju., Veselova E. K., Anisimova T. V., Zalevskij G. V. The Concept of Integral Health Resources in the Context of Russian Research. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Proceedings of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2017, no. 184, pp. 31–39. (In Russian).

9. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. *Test zhiznestojkosti* [Resilience Test]. Moscow, Sense Publ., 2006, 63 p. (In Russian).

10. Lepeshinskij H. H. Adapting K. Ryff's "Psychological Wellbeing Scale" Questionnaire. *Psihologičeskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2007, no. 15 (3), pp. 24–27. (In Russian).

11. Leont'ev D. A. (ed.). *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika* [Individual Potential: Structure and Diagnosis]. Moscow, Sense Publ., 2011, 680 p. (In Russian).

12. Osin E. N. Factor-based Structure of the Resilience Test. *Organizacionnaja psihologija* [Organizational Psychology]. 2013, vol. 3, no. 3, pp. 42–60. (In Russian).

13. Osin E. N., Leont'ev D. A. Short Subjective Wellbeing Prediction Scales in Russian: Psychometric Characteristics and Comparative Analysis. *Monitoring obshhestvennogo mnenija: jekonomičeskie i social'nye peremeny* [Monitoring Public Opinion: Economic and Social Changes]. 2020, no. 1, pp. 117–142. (In Russian).

14. Pogosova N. V., Dovzhenko T. V., Babin A. G., Kursakov A. A., Vygodin V. A. Patient Health Questionnaires (PHQ-2/9) in Russian: Sensitivity and Peculiarities of Depression Diagnosis in Patients with General Health Problems. *Kardiovaskuljarnaja terapija i profilaktika* [Cardiovascular Therapy and Prevention]. 2014, no. 13 (3). URL : https://cardiovascular.elpub.ru/jour/article/view/51?locale=ru_RU (accessed: 09.09.2021). (In Russian).

15. Mitina L. M. (ed.). *Psihologičeskie sredstva preodolenija trudnostej lichnostno-professional'nogo razvitija i sohraneniya zdorov'ja sub#ektov obrazovanija* [Psychological Means of Overcoming Difficulties Associated with Personal and Professional Development and Health Preservation in the Sphere of Education]. Moscow, St. Petersburg, Nestor-History Publ., 2015, 416 p. (In Russian).

16. Tillich P. *Potrjasenie osnovanij* [The Shaking of the Foundations]. Moscow, St. Petersburg, Centre for Humanitarian Initiatives Publ., 2015, 352 p. (Transl. From English).

17. Torkachenko Ju. V. Teachers' Resilience as an Internal Resource of Professional Development. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Proceedings of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2021, no. 201, pp. 178–186. (In Russian).

18. Cvetkova L. A., Antonova N. A., Dubrovskij R. G. Conceptual Foundations of Health and Wellbeing Investigation and Measurement through the Prism of Psychology. *Vestnik Rossijskogo fonda fundamental'nyh issledovanij* [Bulletin of the Russian Foundation for Basic Research]. 2019, no. 4 (104), pp. 69–75. (In Russian).

19. Cvetkova L. A., Antonova N. A., Ericjan K. Ju. *Profilaktičeskie proekty v sfere zdorov'ja: razrabotka, vnedrenie, ocenka jeffektivnosti* [Prevention Projects in the Sphere of Health: Elaboration, Introduction, Efficiency Assessment]. St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen Publ., 2018, 81 p. (In Russian).

20. Bonivell I. *Kljuchi k blagopoluchiju: čto mozhet pozitivnaja psihologija* [Keys to Wellbeing: Achievements of Positive Psychology]. Moscow, Time Publ., 2009, pp. 51. (In Russian).

21. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*. 1994, October, vol. 63, no. 2, pp. 265–274.

22. Ryff C. D. Psychological Well-being in Adult Life. *Current Directions in Psychological Science*. 1995, no. 4, pp. 99–104.

Информация об авторе

Торкаченко Юлия Владимировна — старший преподаватель Камчатского института развития образования, аспирант кафедры теоретической и практической психологии Камчатского государственного университета имени Витуса Беринга.

Information about the author

Torkachenko Yuliya Vladimirovna — Assistant Professor at Kamchatka Institute for Education Development, Postgraduate of the Department of Theoretical and Applied Psychology at Kamchatka State University named for Vitus Bering.

Статья поступила в редакцию 08.10.2021; одобрена после рецензирования 15.10.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 08.10.2021; approved after reviewing 15.10.2021; accepted for publication 22.10.2021.

Информация для авторов

Условия приема и публикации научных статей

1. Научные статьи (формат А4, межстрочный интервал 1,5, гарнитура Times New Roman, размер шрифта (кегель) 14) направляются в редколлегию журнала по электронной почте на следующие адреса: ppsjournal@365.rsu.edu.ru; n.fomina@365.rsu.edu.ru; pslfom@mail.ru

2. Для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук обязательно наличие рекомендации научного руководителя, электронный вариант которой присылается вместе со статьей отдельным файлом в формате, воспроизводящем его подпись и печать, а печатный оригинал — по почтовому адресу: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Фоминой Н. А.

3. К рассмотрению принимаются только *ранее не публиковавшиеся* научные статьи по фундаментальным и прикладным проблемам психологических и педагогических наук, обладающие *научной новизной, теоретической и практической значимостью*.

4. Статьи должны быть оформлены *в строгом соответствии с требованиями*, размещенными на официальном сайте журнала (<http://ppsjournal.rsu.edu.ru>). Статьи, не соответствующие требованиям, не публикуются и не возвращаются авторам.

5. Статьи должны быть тщательно выверены автором. При обнаружении большого количества ошибок, опечаток и т. п., а также подозрении на вирусы статья может быть отклонена решением Редакционной коллегии.

6. Все статьи, принятые к рассмотрению, в обязательном порядке проверяются на корректность заимствований и *оригинальность текста*, которая *должна быть не менее 80 %*.

7. Научные статьи проходят *двойное слепое рецензирование* (рецензент не получает информации об авторах рукописи, авторы рукописи — о рецензентах) членами редколлегии или рекомендованными рецензентами.

8. При достаточной оригинальности и положительной оценке рецензентом статьи в порядке поступления направляются на редактирование и включаются в очередной номер журнала.

9. Редакция осуществляет *научное и литературное редактирование* поступивших материалов. Текст отредактированной статьи направляется автору на согласование.

10. При работе с материалами редакция придерживается принятых международным сообществом *принципов публикационной этики научных публикаций*, разработанных с учетом рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (COPE), рекомендаций Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартов АРА (American Psychological Association).

11. Направляя статью для публикации в журнале «Психолого-педагогический поиск», автор тем самым дает согласие на ее размещение на сайте РГУ имени С. А. Есенина и в Российской научной электронной библиотеке на условиях открытого бесплатного полнотекстового доступа.

12. Плата за публикацию научных статей в журнале не взимается. Учредитель ограничивает количество печатных экземпляров, обеспечивая только обязательную рассылку контрольных экземпляров и рассылку по подписке.

13. Авторам бесплатно высылается электронный макет журнала, подготовленный к отправке в НЭБ (РИНЦ). Желаящие приобрести печатный экземпляр могут заблаговременно оформить подписку на соответствующий квартал и приобрести журнал по цене, указанной в Объединенном каталоге «Пресса России» (индекс — 55172).

14. Авторские гонорары не выплачиваются.

15. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал.

Требования к оформлению статей

1. *Научный аппарат статьи* состоит из индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор), DOI (Digital Object Identifier), аннотации, ключевых слов, текста статьи и списка источников.

2. На первом и втором листах приводятся УДК, DOI, название статьи, ФИО автора/ов (полностью), место работы (или учебы), город, страна, электронный адрес, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

3. *Название статьи* дается строчными буквами (заглавные используются только по мере необходимости) полужирным шрифтом без аббревиатур и сокращений.

4. *Аннотация* (без аббревиатур и сокращений) должна иметь *объем 150–300 слов и повторять структуру статьи*, то есть отражать актуальность проблемы, цель, методы, гипотезу исследования, его новизну, теоретическую и практическую значимость, основные результаты, полученные автором, выводы и перспективы дальнейших исследований (без выделения этих структурных компонентов).

Язык аннотации должен быть предельно простым и понятным для широкого круга специалистов.

Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: <http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf>.

5. *Ключевые слова* даются без использования любых аббревиатур и сокращений и *разделяются запятой*.

Минимальный объем ключевых слов — 10; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов.

6. *Текст статьи* печатается с использованием шрифта Times New Roman (размер шрифта — 14, интервал — 1,5). Параметры страницы: верхнее поле — 20 мм, нижнее — 20 мм, правое — 20 мм, левое — 30 мм. Абзацный отступ — 1,25 см.

7. Номера страниц проставляются в центре нижнего колонтитула.

8. Рекомендуемый объем статьи — 0,5–1,0 авт. л. (от 20 до 30 тыс. знаков или 12–24 листов, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список литературы на русском и английском языках).

9. Статьи должны быть четко структурированы и содержать следующие *разделы: введение* (с обоснованием актуальности и кратким анализом содержания проблемы); *цель; гипотезы; методики исследования; обсуждение основных результатов*, полученных автором; *выводы и перспективы дальнейших исследований*, которые необходимо выделить в тексте жирным курсивом).

10. В статье обязательны *внутритекстовые ссылки* на все источники, использованные автором. Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования

и правила составления», а также рекомендациями Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартом APA (American Psychological Association), который принято использовать при подготовке рукописей научных статей психологической тематики.

Внутритекстовая ссылка заключается в *круглые скобки* и содержит сведения об *авторе, годе публикации* рассматриваемого или упоминаемого в тексте статьи источника, например **(Иванов, 2019)**, а при цитировании — обязательно указывается страница/ы цитаты, например **(Иванов, 2019, с. 7–8)**. Если имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «...» (с. 7–8)**.

11. Заимствования без ссылок запрещаются.

12. Ссылки на Википедию не допускаются.

13. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *дату обращения в формате* (дата обращения: 10.12.2018).

14. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки: (табл. 1) или (рис. 1)*.

15. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется отдельно) и название.

16. Название таблиц дается *над* ними. В них и в самих таблицах *не допускаются сокращения слов*.

17. Названия рисунков (также без сокращений) располагаются *под* ними. Например, *Рис. 1*. Название (шрифт Times New Roman, кегль 12).

18. Условные обозначения, поясняющие символы рисунка, помещаются на строке ниже и обозначаются как *Примечание*:

19. Рисунки должны быть качественными, четкими, в форматах TIFF, JPEG или PNG, с разрешением не менее 150–300 точек/дюйм в реальном размере.

20. После статьи помещается **Список источников** на русском языке.

21. Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

22. Источники в списке литературы размещаются в алфавитном порядке. Источники с одинаковыми авторами располагаются по году публикации, начиная с самого раннего. Если один и тот же автор включен и как единственный, и вместе с соавторами, сначала следует разместить те работы, в которых он заявлен как единственный автор. При совпадении первых авторов нескольких публикаций их размещают в зависимости от фамилии второго автора; если совпадают и они, — то третьего и т. д.

23. В начале библиографического описания источника идет фамилия автора, потом его инициалы (между инициалами ставится пробел). Например, **Выготский Л. С.**

24. После ФИО автора указывается название источника; место (город) издания, издательство, год, страницы (например, для монографий: **256 с.**, а для статей в журналах или сборниках: **С. 23–35**).

25. Недопустимо сокращать название статьи, книги, журнала, кроме тех случаев, когда сокращение имеется в предписанном источнике информации.

26. В периодических или продолжающихся изданиях следует указывать текущий номер и (в скобках) валовой, то есть номер с момента основания издания.

27. В списке источников рекомендуется привести *не менее 10* наименований, среди которых должно быть *не менее 30 % работ, опубликованных за последние 5–10 лет*, и источники иностранных авторов.

28. Доля самоцитирования в одной публикации по существующим нормам научной этики не должна в среднем превышать 25 %. Самоцитирование оправдано, если оно вызвано необходимостью изложения, доказательства или обоснования своих научных идей, если нет других источников информации или работа проведена на основе или в продолжение цитируемых исследований. Цитаты на свои работы должны быть оформлены в соответствии правилами и не быть избыточными.

29. Во всех случаях, когда у цитируемого материала есть цифровой идентификатор (DOI), он указывается в конце библиографической ссылки, а электронный адрес опускается. Проверять наличие DOI статьи следует на сайте <http://search.crossref.org/> или <https://www.citethisforme.com>, введя в поисковую строку название статьи на английском языке.

30. Список использованных источников на латинице (**References**) составляется в порядке, полностью идентичном русскоязычному варианту. Перевод русского текста на латиницу производится с помощью автоматического транслитератора <http://ru.translit.net/?account=bsi> (Формат BSI). В транслитерации научных статей перевод названия статьи на английский язык дается в квадратных скобках, а в конце описания в круглых скобках обязательно указывается язык, на котором опубликован включенный в список источник (In Russian, In English, In Norwegian, In Chinese, etc.).

31. После списка источников приводится **Информация об авторе (авторах)** на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество (даются полностью и жирным шрифтом; ученая степень, звание, должность и место работы с точным, официальным названием кафедры и вуза, например: кафедра психологии 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

2021

№ 4 (60)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Фомина Наталья Александровна

Редактор *К. А. Красовская*
Художник-дизайнер *А. С. Байков*
Технический редактор *Н. В. Кулешова*
Переводчик *Ж. Д. Томина*

Дата выхода в свет 17.12.2021. Цена свободная.
Заказ № 151. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84^{1/8}.
Усл. печ. л. 27,2. Уч.-изд. л. 16,6. Тираж 100 экз.

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



Адрес издателя:
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:
Редакционно-издательский центр РГУ имени С. А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а