

ISSN 2075-3500

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

№ 1 (61)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2022

УЧРЕДИТЕЛЬ

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

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
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); **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», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Боброва Р. Ю.

Анализ объективных факторов формирования
военно-профессиональных компетенций обучающихся
в высшей военной школе 7

Певзнер М. Н., Петряков П. А., Ушанова И. А.

Гражданское образование учащейся молодежи: диалоговый подход 17

Поздеева С. И.

Научно-педагогическое наследие Г. Н. Прокументовой:
ориентиры и перспективы развития 29

Щетинина Н. П., Слепенкова Е. А.

Первый опыт создания детских летних колоний в России
и его влияние на педагогический эксперимент С. Т. Шацкого 38

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андреев Д. В., Суворова О. В.

Педагогическое управление социальной адаптацией курсантов
к образовательной среде военного вуза:
задачи и направления деятельности 47

Воронина Р. Н.

Организационно-педагогическое проектирование
образовательного модуля
«Технологии личностного развития» в вузе 60

Иванова Д. С., Фомина Н. А., Черваков Н. Н.

Цифровая трансформация образования
на основе метода проектов 72

Гридяева Л. Н., Петросянц В. Р., Арпентьева М. Р.

Буллинг как фактор психологической опасности образования 83

Сергиевская Л. А., Мелехова Л. А.

Отрицательный императив как психолого-педагогическая проблема 98

Сомова С. В.

Культура речи учителя иностранного языка 110

Медова Н. А., Бовкун Т. Н. Интеграция содержания образования при подготовке и методическом сопровождении учителей-логопедов с учетом регионального компонента	119
---	-----

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Казаренков В. И., Карнелович М. М. Источники и признаки стресса у студентов разных курсов обучения	129
---	-----

Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Вариативность личностного и профессионального развития психологов	143
---	-----

Ленюшкин Н. Э., Фомина Н. А., Безрядин Я. Ю. Индивидуально-типологические особенности настойчивости спортсменов высокой квалификации	160
---	-----

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Дмитриева Е. Е., Давыдова Ю. П. Реализация коммуникативного подхода к коррекции речевого развития младших школьников с умственной отсталостью	175
---	-----

ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тимофеева Т. С., Солянкина Л. Е. Образ профессии у студентов-психологов как показатель профессиональной идентичности	188
---	-----

Хачатурова К. Р., Донина И. А. Творчество современного учителя в цифровой среде: психологический аспект	198
--	-----

Информация для авторов	210
-------------------------------------	------------

TABLE OF CONTENTS

THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Bobrova R. Yu. The Analysis of Objective Factors of Development of Professional Military Competencies in Military University Students	7
Pevzner M. N., Petryakov P. A., Ushanova I. A. Civic Education and Dialogue Approach	17
Pozdeeva S. I. G. N. Prozumentova's Research and Pedagogical Legacy: Landmarks and Prospects of Development	29
Shchetinina N. P., Slepenskova E. A. The Experience of Creating Juvenile Summer Boot Camps in Russia and their Influence on S. T. Shatsky's Pedagogical Experiment	38

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF CONTEMPORARY EDUCATION

Andreyev D. V., Suvorova O. V. Pedagogical Management of Military Students' Social Adaptation to the Learning Environment of a Military University: Tasks and Trends	47
Voronina R. N. Organizational and Pedagogical Characteristics of "The Technology of Personal Development" Module	60
Ivanova D. S., Fomina N. A., Chervakov N. N. Digital Transformation of Education on the Basis of the Project Method	72
Gridayeva L. N., Petrosyants V. R., Arpentyeva M. R. Bullying as a Factor Affecting Psychological Security of Educational Environment	83
Sergiyevskaya L. A., Melekhova L. A. The Negative Imperative as a Psychological and Pedagogical Issue	98
Somova S. V. Foreign Language Teachers' Culture of Speech	110

Medova N. A., Bovkun T. N. Integrating the Content of Education into Speech Teachers’ and Speech Therapists’ Training in Different Regions	119
---	-----

RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY AND INDIVIDUAL PSYCHOLOGY

Kazarenkov V. I., Karnialovich M. M. The Signs and Sources of Stress in Students	129
--	-----

Lenkov S. L., Rubtsova N. E. Variability of Psychologists’ Personal and Professional Development	143
---	-----

Lenyushkin N. E., Fomina N. A., Bezryadin Ya. Yu. Individual and Typological Peculiarities of Persistence in Highly Qualified Athletes	160
---	-----

RELEVANT TRENDS IN CORRECTIONAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Dmitriyeva E. E., Davydova Yu. P. Implementing a Communicative Approach to Correction of Speech Development in Young Schoolchildren with Mental Retardation	175
---	-----

INVESTIGATING PEOPLE AS SUBJECTS OF LIFE AND WORK

Timofeyeva T. S., Solyankina L. E. Psychology Students’ Ideas about the Profession of a Psychologist as an Indicator of Professional Identity	188
--	-----

Khachaturova K. R., Donina I. A. Modern Teachers’ Creativity in the Digital Environment: Psychological Aspects	198
---	-----

Information for authors	210
--------------------------------------	------------



Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 7–16.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 1 (61), pp. 7–16.

Научная статья

УДК 355.232

DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.001

Анализ объективных факторов формирования военно-профессиональных компетенций обучающихся в высшей военной школе

Боброва Раиса Юрьевна

Военно-воздушная академия имени профессора

Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина

Воронеж, Россия

dearaist@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрена проблема факторов, которые обуславливают формирование военно-профессиональных компетенций будущих офицеров, обучающихся в высшей военной школе.

Дан краткий анализ состояния геополитической обстановки в мире, подчеркнуты роль армии России в противостоянии внешним угрозам и важность профессиональной подготовки офицерского корпуса.

Приведена классификация объективных факторов, обуславливающих появление у обучающихся военно-профессиональных компетенций, по масштабу влияния, принадлежности формирования и направлению влияния. В рамках принадлежности формирования эти объективные факторы объединены в два блока, обладающих выраженной военно-профессиональной направленностью и интегральным характером. Это позволяет рассматривать их в качестве интегральных факторов, оказывающих воздействие на формирование военно-профессиональных компетенций у обучающихся в высшей военной школе. Первый блок составляет учебная работа (69 % объективных факторов формирования военно-профессиональных компетенций у курсантов от общего объема факторов), второй — мероприятия, проводимые во внеучебное время (31 %).

Представленный подход и полученные в работе результаты могут быть применены с целью повышения качества военного образования и на других его уровнях.

Ключевые слова: военная высшая школа, военно-профессиональные компетенции, формирование компетенций, экспертное оценивание, объективные условия, объективные факторы.

Для цитирования: Боброва Р. Ю. Анализ объективных факторов формирования военно-профессиональных компетенций обучающихся в высшей военной школе // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 7–16. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.001.

Original article

The Analysis of Objective Factors of Development of Professional Military Competencies in Military University Students

Bobrova Raisa Yuryevna

Air Force Academy named for
N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin
Voronezh, Russia
dearaist@mail.ru

Abstract. The article analyzes factors that promote the development of professional military competencies in novice officers studying in military universities.

The article provides a concise analysis of geopolitical circumstances in the world, it underlines the role of the Russian army and its response to external threats the importance of novice officers' professional military training.

The article classifies objective factors that promote the development of professional military competencies in military university students, it assesses the importance of these factors and the nature of their influence. The factors are classified into two large groups characterized by military character and integral character. The first group of factors includes curricular activities (69 % of objective factors promoting professional military competencies in military students) the second group encompasses extracurricular activities (31 %).

The presented approach and the obtained results can be used to improve the quality of military education in various military education institutions.

Key words: higher military school, military professional competences, formation of competences, expert assessment, objective conditions, objective factors.

For citation: Bobrova R. Yu. The Analysis of Objective Factors of Development of Professional Military Competencies in Military University Students. *Psikhologo-pedagogicheskiy поиск* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 1 (61), pp. 7–16. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.001.

Введение. Анализ состояния современной геополитической мировой обстановки показал, что она характеризуется возрастанием напряженности в сфере военно-политических отношений между государствами и стремлением с позиции «силы» создать новый облик мирового и регионального устройства со стороны Соединенных Штатов Америки и их последователей, в том числе 30 государств, входящих в состав Североатлантического альянса, а также стран-кандидатов на членство в данном военно-политическом блоке (Босния и Герцеговина, Украина, Грузия, Молдавия, Азербайджан и др.) (Костюков, 2021; Петров, 2021; Семиряга, Сидоров, 2021; Шевцов, 2021). В связи с этим важнейшим направлением государственной и военной политики Российской Федерации является укрепление обороноспособности страны, поддержание высокого уровня боеспособности Вооруженных Сил Российской Федерации, соответствующих существующим и возможным военным угрозам.

Противостоять подобного рода угрозам может лишь боеспособная и мобильная армия, обладающая достаточным потенциалом сдерживания, высоким уровнем военно-профессиональной, морально-политической и психологической подготовки личного состава, в первую очередь офицерских кадров, поэтому важнейшая задача высших военно-учебных заведений (ввузов) состоит в подготовке для российской

армии офицерских кадров, способных эффективно исполнять должностные обязанности по своему предназначению не только в условиях повседневной деятельности войск, но и в ходе боевых действий (операций). Для этого необходимо в процессе организации и проведения образовательной и воспитательной деятельности формировать у выпускников вузов военно-профессиональные компетенции (ВПК), высокий уровень которых характеризует степень их профессионализма и способность быстрого должностного становления в войсках по предназначению, а также отражает ключевые качества личности офицера (Лазукин, 2006).

Целью исследования являлось определение наиболее важных факторов, обуславливающих формирование ВПК будущих офицеров, обучающихся в высшей военной школе.

Методы исследования. Основным методом исследования являлся анализ литературы по проблеме формирования ВПК офицеров российских военных сил и факторов, его определяющих.

Обсуждение основных результатов. Понятием «ВПК обучающихся в вузе» будем обозначать совокупность их знаний, умений, навыков и ценностей, формируемых в процессе обучения и обеспечивающих в дальнейшем готовность и способность эффективно заниматься в войсках профессиональной деятельностью. Следовательно, успешная реализация в процессе выполнения офицером обязанностей военной службы полученных в вузе знаний является проявлением ВПК (Лазукин, Белоножкин, 2017).

Формирование военно-профессиональных компетенций у обучающихся в вузе осуществляется непрерывно в ходе всего обучения в рамках учебной работы и в процессе проведения мероприятий во внеучебное время, во время несения внутренней службы.

Необходимо отметить, что несение внутренней службы (и подготовка к нему) в процессе обучения в вузе вызывает у курсантов, которые являются действующими военными служащими сначала по призыву, а затем по контракту со всеми правами и обязанностями, достаточно большое физическое и эмоциональное напряжение, что необходимо учитывать при планировании учебного процесса.

На формирование личности будущих офицеров, в том числе их ВПК, оказывают влияние специфические особенности обучения: строгая регламентация повседневной деятельности в вузе уставами, приказами, инструкциями; жесткий контроль обучающихся со стороны командиров и начальников; проживание в казарме и общежитии во время обучения; ограничение перемещения территорией вуза.

Формирование военно-профессиональных компетенций у курсантов в учебном заведении обеспечивается соблюдением определенных принципов (Лазукин, 2006), согласованием планируемых мероприятий с целями обучения в военном учебном заведении, уровнем квалификации его выпускников, необходимым в процессе дальнейшей их службы в вооруженных силах.

Все запланированные этапы и мероприятия по формированию у курсантов военно-профессиональных компетенций должны быть четко спланированы, последовательны, осуществляться во всех подразделениях учебного заведения дифференцированно со всеми и с высокой эффективностью.

Формирование у курсантов военно-профессиональных компетенций существенно зависит от воздействия факторов, характерных для конкретного вуза, имеющего свои специфические индивидуальные особенности. Вместе с этим под спецификой вуза подразумевается его доминантная, интегральная и функциональная характеристика как сложной, динамичной, закрытой (с элементами открытой) военно-педагогической системы, которая включает множество взаимосвязанных компонентов в строении и функционировании, развивается по своим

внутренним законам, основывается на принципе единоначалия, обладает определенными детерминированными и индетерминированными свойствами. Эта система оказывает комплексное интенсивное воздействие на личность обучающегося, преподавателя, систему «обучающийся — преподаватель» и в целом на деятельность вуза, восприимчивую к внешней и внутренней корректировке с целью обеспечения гарантированного выполнения кадрового заказа на подготовку для вооруженных сил высококвалифицированных специалистов с высшим военно-специальным образованием (Лазукин, Белоножкин, 2017).

Успешное формирование у курсантов военно-профессиональных компетенций происходит прежде всего с опорой на такие их личностные качества, как целеустремленность, работоспособность, высокий уровень ответственности; ценностные ориентации, выражающие внутреннее отношение к учебе, будущей профессии; уровень получаемых в вузе знаний, влияющий на выработку соответствующих умений и навыков; способности, оказывающие воздействие на обучение и определяющие скорость, степень усвоения материала.

Сформированные военно-профессиональные компетенции выпускников вузов включают теоретическую, командную и практическую подготовленность.

Интеграция постановки задач по подготовке военных специалистов на федеральном уровне и их конкретизация на ведомственном уровне обеспечивают реализацию общегосударственного принципа единства образовательного пространства России, а также оптимизацию затрат, связанных с подготовкой кадров.

В целях обоснования объективных условий процесса формирования у курсантов ВПК была сформирована группа экспертов в количестве 48 человек, в которую вошли опытные педагоги из профессорско-преподавательского состава (ППС) ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», которые самостоятельно отработывали перечень исследуемых условий (Лазукин, Белоножкин, 2017; Белоножкин, Никитин, Кох, 2014; Белоножкин, Звягин, 2014; Лазукин, Белоножкин, 2011).

На основе результатов экспертных оценок была разработана структурная классификация объективных условий процесса формирования у курсантов ВПК, которая позволила систематизировать их по масштабу влияния, принадлежности формирования, направлению влияния и всесторонне оценить (рис.).



Рис. Классификация объективных условий формирования у курсантов военно-профессиональных компетенций

Результаты анализа влияния (с ранжированием их значимости, определенным по весовым коэффициентам важности каждого фактора) представленных экспертами списков объективных условий, влияющих на процесс формирования у обучающихся ВПК, с учетом обозначений, представленных на рисунке, показаны в таблице.

Таблица

Объективные факторы, влияющие на формирование у курсантов
военно-профессиональных компетенций

Номер фактора	Объективный фактор	Весовой коэффициент значимости	Масштаб влияния	Направление влияния
А	Учебная работа	0,690	1, 2, 3, 4	I, II, III, IV
А.1	Военно-профессиональный уровень ППС	0,120	1, 2, 3	II
А.2	Обучение курсантов и выполнение ими одновременно служебных обязанностей в рядах вооруженных сил	0,107	1, 2, 3, 4	III, IV
А.3	Привитие в ходе всех видов учебных занятий ВПК	0,085	1, 2, 3, 4	I, II, III
А.4	Организация и проведение занятий, присущих только ввузу (тактико-специальные занятия, командно-штабные учения, военно-специальные игры)	0,065	1, 2, 3	I, II, III
А.5	Обучение по двум специальностям (военной и родственной ей гражданской)	0,055	1, 2, 3	II, III, IV
А.6	Воинская дисциплина и уставной порядок на учебных занятиях	0,053	3, 4	I, II, III, IV
А.7	Наличие городков (аэродромов, полигонов) и образцовых воинских частей для проведения различных видов практик	0,052	1, 2, 3	II, III, IV
А.8	Уникальность специальностей и специализаций подготовки в ввузе	0,040	1	II, III
А.9	Единоначалие преподавателя на занятиях	0,032	1, 2, 3	I, II, III, IV
А.10	Обязательная самостоятельная работа обучающихся	0,031	2, 3, 4	III, IV
А.11	Потеря учебного времени в результате отрыва обучающихся от учебных занятий и самостоятельной работы	0,030	4	I, III
А.12	Бюджет учебного времени на гражданскую и военную составляющие	0,020	1	III, IV
Б	Мероприятия, проводимые во внеучебное время	0,310	1, 2, 3, 4	I, II, III, IV
Б.1	Привитие ВПК во внеучебное время	0,060	1, 2, 3, 4	I, II, III, IV

Окончание таблицы

Номер фактора	Объективный фактор	Весовой коэффициент значимости	Масштаб влияния	Направление влияния
Б.2	Подготовка к несению внутренней службы с проведением инструкторско-методических занятий	0,050	4	I, III
Б.3	Несение службы в караулах и внутренних нарядах	0,038	4	I, III
Б.4	Тренажи по боевой готовности, химические тренажи и тренировки по от мобилизованию в особый период	0,032	2, 3, 4	I, II, III, IV
Б.5	Мероприятия по укреплению воинской дисциплины и правопорядка, спортивно-массовая работа	0,030	2, 3, 4	I, II, IV
Б.6	Организация и выполнение элементов распорядка дня	0,025	1, 2, 3, 4	I, II
Б.7	Участие в строевых смотрах, построениях, совещаниях, воинских ритуалах	0,020	1, 2, 4	I, III
Б.8	Стажировка в должности курсового офицера, командира учебной группы, командира учебного отделения	0,010	4	I, III
Б.9	Участие в военно-научной работе	0,045	2, 3	II, III, IV

Среди объективных факторов формирования ВПК у курсантов 12 (69 %) принадлежат учебной работе, на которую отводится от 60 до 65 % времени, а 9 (31 %) факторов — мероприятиям, проводимым во внеучебное время.

Два выявленных блока объективных факторов обладают выраженной военно-профессиональной направленностью и интегральным характером, поэтому могут рассматриваться в качестве интегральных факторов, оказывающих влияние на процесс формирования у обучающихся в вузах ВПК (Тимошук, Чигвинцев, 2021; Голованова, 2021; Сафин, Чернышева, Чижов, 2021; Лазукин, Белоножкин, Лазукина, 2018).

По принадлежности формирования у курсантов вузов военно-профессиональных компетенций по направлению А «Учебная работа» наиболее значимыми объективными факторами являются: 1) А.1 «Военно-профессиональный уровень ППС в масштабах влияния (общевузовский, факультетский и кафедральный) и по направлению влияния (II. Преподаватель); 2) А.2 «Обучение курсантов и выполнение ими одновременно служебных обязанностей в рядах вооруженных сил в масштабах влияния всех уровней (от общевузовского до курсового) и по направлениям влияния (III. Курсант и IV. Система «курсант — преподаватель»). Формированию этих факторов при планировании, организации и непосредственном проведении учебной работы необходимо уделять наибольшее внимание.

При формировании у курсантов военно-профессиональных компетенций по направлению Б «Мероприятия, проводимые во внеучебное время» наиболее значимыми объективными факторами являются следующие:

– Б.1. Привитие ВПК во внеучебное время в масштабах влияния всех уровней (от общевузовского до курсового) и по всем четырем направлениям влияния (от I. Офицер курсового (ротного) звена до IV. Система «курсант — преподаватель»);

– Б.2. Подготовка к несению внутренней службы с проведением инструкторско-методических занятий в курсовом масштабе влияния и по двум направлениям (I. Офицер курсового (ротного) звена и III. Курсант);

– Б.9. Участие в военно-научной работе в масштабе факультетского и кафедрального влияния и по разным направлениям (II. Преподаватель, III. Курсант и IV. Система «курсант — преподаватель»).

Другие объективные факторы имели большую весовую значимость в формировании военно-профессиональных компетенций при проведении мероприятий во внеучебное время, поэтому необходимо равномерное распределение внимания при планировании, организации и непосредственном проведении данных мероприятий.

Офицер Вооруженных Сил Российской Федерации, кроме формируемых ВПК в виде знаний, умений и навыков, должен обладать высокими нравственными личными качествами, среди которых особо выделяют патриотизм, ответственность, верность воинскому долгу, мужество, стойкость, выдержка, дисциплинированность, вежливость, порядочность и многие другие, обобщенные в понятии «офицерская честь». Для формирования у курсантов вузов высоких нравственных качеств необходимы проведение с ними непрерывной воспитательной работы (реализуется объективным фактором Б.1), обучение на личном примере ППС и курсовых офицеров согласно принципу: «Делай как я», а также самостоятельная работа курсантов по самовоспитанию. В дальнейшей военной службе закончивший вуз офицер должен показывать личный пример подчиненным и быть готовым выполнять воинский долг порой с риском для жизни.

Из проведенного анализа очевидно, что ведущую роль в формировании ВПК курсантов играют профессорско-преподавательский состав вуза и курсовые офицеры, являющиеся основой, «столпами» военного образования, титанами, держащими его на своих плечах. Без талантливых и грамотных преподавателей сложно добиться высокого уровня сформированности ВПК у выпускников (фактор А.1), поэтому кадровый вопрос имеет очень большое значение в военном образовании. Задача ППС состоит в постоянном развитии, профессиональном росте, повышении эффективности профессиональной деятельности.

Усиление эффективности работы преподавателей прежде всего зависит от них самих, от их личной потребности в саморазвитии, в том числе профессиональном. Эта потребность является естественной для человека, который с рождения развивается, учится в школе, получает профессиональное образование, работает по выбранной специальности, стараясь постичь ее специфику и детали. С течением лет, возрастом, профессиональным становлением у человека (у кого-то раньше, у кого-то позже) возникает потребность передать свои знания молодому поколению, научить его премудростям своей специальности, предостеречь от совершения ошибок (хотя это почти невозможно, так как люди, как правило, учатся на собственных ошибках). Если у преподавателя учебного заведения нет такой личной потребности, то заставить его развиваться можно, например, используя материальное, финансовое стимулирование, но большого успеха в этом ждать не приходится.

Срок профессионального становления преподавателя составляет, как правило, 10 лет. В процессе обучения молодежи возникает потребность сделать свои занятия более эффективными. Инициатором профессионального развития преподавателя является прежде всего он сам, но важна и плодотворная среда, «благодатная почва», соответствующая атмосфера на кафедре, факультете, в вузе, способствующая повышению квалификации педагогов.

Перспективы и условия для саморазвития педагога весьма широки, практически безграничны, особенно в наше время, когда доступно получение разнообразной информации, чтение соответствующей литературы, участие в конференциях и т. п.

Эффективным инструментом, помогающим развитию преподавателей, является профессионально-должностная подготовка, войсковые стажировки, курсы повышения квалификации, научно-исследовательская деятельность.

Преподаватель современного вуза, основной деятельностью которого является эффективная учебная работа, формирование у курсантов ВПК, необходимых для их дальнейшей службы в войсках, должен быть ученым, который самостоятельно ведет актуальную научную работу, иначе он утрачивает свою ценность, «застывает» в развитии.

Профессорско-преподавательский состав и курсовые офицеры, которые имеют высокий уровень квалификации, гордятся своей профессией, добросовестно выполняют воинский долг, являются эталоном, учителями и воспитателями курсантов выступают залогом успешного формирования ВПК у обучающихся.

Выводы. Таким образом, на основе выявленных и раскрытых общих черт и различий объективных факторов, обуславливающих формирование ВПК у курсантов вузов, разработана их классификация и определена значимость масштаба, принадлежности и направления воздействия.

В рамках принадлежности формирования по весовым коэффициентам значимости выделены два основных блока факторов. Проанализированы наиболее значимые факторы, формирующие ВПК курсантов в учебное и во внеучебное время. Особенно в этом велико значение профессорско-преподавательского состава.

Представленный подход и полученные в работе результаты могут быть использованы с целью повышения качества военного образования.

Список источников

1. Белоножкин В. В., Звягин Д. А. Привитие командно-методических компетенций курсантам военных вузов — залог успешного выполнения ими обязанностей на первичных офицерских должностях : сб. ст. по материалам межвуз. науч.-практ. конф. курсантов и слушателей «Молодежные чтения памяти Ю. А. Гагарина». — Ч. 1. — Воронеж : Военно-воздуш. акад., 2014. — С. 97–100.
2. Белоножкин В. В., Никитин Н. М., Кох Н. С. Подготовка курсантов старших курсов к обучению и воспитанию будущих подчиненных // Академические Жуковские чтения : сб. ст. по материалам II Всерос. науч.-практ. конф. — Воронеж : Военно-воздуш. акад., 2014. — Т. 2. — С. 120–123.
3. Голованова И. Ф. Акцент на моделирование военно-профессиональной деятельности // Вестник военного образования. — 2021. — № 3 (30). — С. 107–110. — URL : <https://vvo.ric.mil.ru/upload/site176/btRhaFKHip.pdf> (дата обращения: 11.12.2021).
4. Государственный кадровый заказ на подготовку военных специалистов. — URL : http://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/dictionary/details_rvsn.htm?id=12958@morfDictionary (дата обращения: 23.09.2021).
5. Костюков И. О. Состояние и перспективы развития Североатлантического союза // Военная мысль. — 2021. — № 8. — С. 149–154. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-i-perspektivy-razvitiya-severoatlanticheskogo-soyuza> (дата обращения: 21.09.2021).
6. Лазукин В. Ф. Теоретические основы и прикладные аспекты военно-профессиональной подготовки офицеров командно-инженерного профиля : моногр. — Воронеж : Воронеж. высш. воен. авиац. инженер. училище, 2006. — 282 с.

7. Лазукин В. Ф., Белоножкин В. В. Обоснование объективных факторов, оказывающих влияние на формирование командно-методических навыков у курсантов инженерного вуза ВВС // Вестник Воронежского авиационного инженерного университета. — 2011. — № 2. — С. 82–87.

8. Лазукин В. Ф., Белоножкин В. В. Формирование командно-методических компетенций у курсантов высшего военно-учебного заведения : моногр. — Воронеж : Военно-воздуш. акад., 2017. — 177 с.

9. Лазукин В. Ф., Белоножкин В. В., Лазукина Л. О. Формирование командно-методических компетенций — составная часть военно-профессиональной подготовки курсантов военных вузов // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. «Проблемы высшего образования». — 2018. — № 4. — С. 66–69. — URL : <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2018/04/2018-04-15.pdf> (дата обращения: 11.12.2021).

10. Петров А. Основные итоги саммита НАТО в Брюсселе // Зарубежное военное обозрение. — 2021. — № 8. — С. 3–8. — URL : http://factmil.com/publ/strana/nato/osnovnye_itogi_sammita_nato_v_brjussele_2021/61-1-0-1890 (дата обращения: 21.09.2021).

11. Сафин А. М., Чернышева Г. Н., Чижов И. А. Практика формирования командно-методических навыков у курсантов ВУНЦ ВВС «ВВА» // Вестник военного образования. — 2021. — № 3 (30). — С. 57–61. — URL : <https://vvo.ric.mil.ru/upload/site176/btRhaFKHip.pdf> (дата обращения: 11.12.2021).

12. Сидоров А. А., Семиряга В. НАТО — ОДКБ: что ожидать от противостояния двух блоков? // Армейский сборник. — 2021. — № 4. — С. 15–20. — URL : <https://army.ric.mil.ru/upload/site175/48u5oj4kCF.pdf> (дата обращения: 21.09.2021).

13. Тимошук Е. С., Чигвинцев И. В. Совершенствование форм обучения специалистов для технических подразделений Железнодорожных войск // Военная мысль. — 2021. — № 6. — С. 90–93. — URL : <https://vm.ric.mil.ru/upload/site178/n9LHZ8bDAe.pdf> (дата обращения: 11.12.2021).

14. Шевцов Л. П. Россия в кольце «серых зон» // Военная мысль. 2021. — № 8. — С. 155–157. — URL : <http://file.magzdb.org/ul/722/Военная%20мысль%202021%2008.pdf> (дата обращения: 21.09.2021).

References

1. Belonozhkin V. V., Zvjagin D. A. Developing Military Students' Leadership Competencies as a Prerequisite for their Efficiency. *Sbornik statej po materialam mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii kursantov i slushatelej "Molodezhnye chtenija pamjati Ju. A. Gagarina"*. Chast 1 [Proceedings of an Interuniversity Research Conference "Young People's Readings Commemorating Yu. A. Gagarin". Part 1]. Voronezh, Air Force Academy Publ., 2014, pp. 97–100. (In Russian).

2. Belonozhkin V. V., Nikitin N. M., Koh N. S. Preparing Senior Military Students for Training Would-be Subordinates. *Sbornik statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Akademicheskie Zhukovskie chtenija"* [Proceedings of the 2nd All-Russian Research Conference "Zhukov's Academic Readings"]. Voronezh, Air Force Academy Publ., 2014, vol. 2, pp. 120–123. (In Russian).

3. Golovanova I. F. Focus on Professional Military Activities. *Vestnik voennogo obrazovaniya* [Bulletin of Military Education]. 2021, no. 3 (30), pp. 107–110. URL : <https://vvo.ric.mil.ru/upload/site176/btRhaFKHip.pdf> (accessed: 11.12.2021). (In Russian).

4. *Gosudarstvennyj kadrovyj zakaz na podgotovku voennyh specialistov* [State Demand for Military Specialists]. URL : http://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/dictionary/details_rvsn.htm?id=12958@morfDictionary (accessed: 23.09.2021). (In Russian).

5. Kostjukov I. O. The State and Prospects of NATO Development. *Voennaja mysl'* [Military Thought]. 2021, no. 8, pp. 149–154. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-i-perspektivy-razvitiya-severoatlanticheskogo-soyuza> (accessed: 21.09.2021). (In Russian).

6. Lazukin V. F. *Teoreticheskie osnovy i prikladnye aspekty voenno-professional'noj podgotovki oficerov komandno-inzhenerenogo profilja* [Theoretical Basis and Applied Aspects of Engineering Officers' Military Training]. Voronezh, Voronezh Higher Military Aviation Engineering School Publ., 2006, 282 p. (In Russian).

7. Lazukin V. F., Belonozhkin V. V. Objective Factors Influencing the Formation of Leadership Qualities in Military Students of an Air Force Engineering University. *Vestnik Voennogo Aviacionnogo Inzhenerenogo Universiteta* [Bulletin of Military Aviation Engineering University]. 2011, no. 2, pp. 82–87. (In Russian).

8. Lazukin V. F., Belonozhkin V. V. *Formirovanie komandno-metodicheskikh kompetencij u kursantov vysshego voenno-uchebnogo zavedenija* [The Formation of Leadership Competences in Military Students]. Voronezh, Air Force Academy Publ., 2017, 177 p. (In Russian).

9. Lazukin V. F., Belonozhkin V. V., Lazukina L. O. Developing Leadership Qualities in Military Students. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Problemy vysshego obrazovaniya"* [Bulletin of Voronezh State University. Problems of Higher Education series]. 2018, no. 4, pp. 66–69. URL : <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2018/04/2018-04-15.pdf> (accessed: 11.12.2021). (In Russian).

10. Petrov A. Major Outcomes of the NATO Summit in Brussels. *Zarubezhnoe voennoe obozrenie* [Foreign Military Observer]. 2021, no. 8, pp. 3–8. URL : http://factmil.com/publ/strana/nato/osnovnye_itogi_sammita_nato_v_brjussele_2021/61-1-0-1890 (accessed: 21.09.2021). (In Russian).

11. Safin A. M., Chernysheva G. N., Chizhov I. A. Developing Leadership Qualities in Military Students of Air Force Academy named for N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin. *Vestnik voennogo obrazovaniya* [Bulletin of Military Education]. 2021, no. 3 (30), pp. 57–61. URL : <https://vvo.ric.mil.ru/upload/site176/btRhaFKHip.pdf> (accessed: 11.12.2021). (In Russian).

12. Sidorov A. A., Semirjaga V. NATO — CSTO: What to Expect from the Confrontation. *Armejskij sbornik* [Army Journal]. 2021, no. 4, pp. 15–20. URL : <https://army.ric.mil.ru/upload/site175/48u5oj4kCF.pdf> (accessed: 21.09.2021). (In Russian).

13. Timoshuk E. S., Chigvincev I. V. Perfecting the Training of Engineering Specialists of Railway Troops. *Voennaja mysl'* [Military Thought]. 2021, no. 6, pp. 90–93. URL : <https://vm.ric.mil.ru/upload/site178/n9LHZ8bDAe.pdf> (accessed: 11.12.2021). (In Russian).

14. Shevcov L. P. Russia in the Grey. *Voennaja mysl'* [Military Thought]. 2021, no. 8, pp. 155–157. URL : <http://file.magzdb.org/ul/722/Voennaja%20mysl'%202021%2008.pdf> (accessed: 21.09.2021). (In Russian).

Информация об авторе

Боброва Раиса Юрьевна — адъюнкт факультета инженерно-авиационного обеспечения Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина».

Information about the author

Bobrova Raisa Yuryevna — Adjunct of the Faculty of Aviation and Engineering at Air Force Academy named for N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin.

Статья поступила в редакцию 16.12.2021; одобрена после рецензирования 14.01.2022; принята к публикации 19.01.2022.

The article was submitted 16.12.2021; approved after reviewing 14.01.2022; accepted for publication 19.01.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 17–28.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 1 (61), pp. 17–28.

Научная статья

УДК 37.035.6-053.6

DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.002

Гражданское образование учащейся молодежи: диалоговый подход¹

Певзнер Михаил Наумович

Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого

Великий Новгород, Россия

Mikhail.Pevzner@novsu.ru

Петряков Петр Анатольевич

Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого

Великий Новгород, Россия

pap15@yandex.ru

Ушанова Ирина Анатольевна

Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого

Великий Новгород, Россия

irina.ushanova@novsu.ru

Аннотация. Актуальность исследования объясняется потребностью современного общества в воспитании представителей молодого поколения с активной социальной позицией, высокоразвитой гражданской культурой, способных критически оценивать общественно-политические процессы в стране и за рубежом, осмысливать проблемы национального суверенитета, информационной безопасности государства, общества и личности.

Осуществляется поиск ответа на проблемный вопрос: как воспитать гражданина-патриота, обладающего социальной активностью, отстаивающего интересы своего государства, и при этом не сформировать конформиста, не способного критически оценивать нарастающие информационные потоки, происходящие в обществе процессы и события? Актуальность исследования заключается в потребности педагогической науки в определении методологических оснований для поиска баланса между гражданско-патриотическим самосознанием и критичностью мышления, неприятием существующих недостатков в работе институтов гражданского общества.

Целью исследования являлось изучение возможностей диалогового подхода как методологического и методического инструмента исследования различных моделей гражданского образования учащейся молодежи.

При проведении исследования использовались следующие методы: системно-структурный анализ, метод систематизации и классификации на основе изучения отечественных и зарубежных научных источников, синтез и обобщение.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и БРФФИ в рамках научно-проекта № 20-513-00027.

Выдвинута гипотеза о том, что различные формы межличностного взаимодействия представителей разных поколений, которые оказывают позитивное влияние на формирование гражданской позиции учащейся молодежи, могут быть исследованы на основе диалогового подхода.

Обобщая результаты исследования, мы пришли к выводу об эффективности диалогового подхода к процессу гражданского образования учащейся молодежи. В дальнейшем предполагается эмпирически подтвердить данный вывод.

Разработка и теоретическое обоснование типологии различных форм диалогического взаимодействия в процессе гражданского образования молодежи, к которым авторы относят учебный диалог, диалог сверстников, межпоколенный диалог и диалог обучающегося, образовательной организации и социума, составляют научную новизну исследования.

Теоретическая значимость работы заключается в обосновании принципа диалогичности в гражданском образовании молодежи, который выступает в качестве смыслового и содержательного стержня всего образовательного процесса, а практическая ценность — в том, что его результаты могут быть положены в основу проектирования современных форм и методов гражданского образования молодежи.

Ключевые слова: гражданское образование, гражданское воспитание, учащаяся молодежь, диалоговый подход, принцип диалогичности, гражданская позиция молодежи, модели гражданского образования, учебный диалог, межпоколенный диалог, диалог обучающегося, образовательной организации и социума.

Для цитирования: Певзнер М. Н., Петряков П. А., Ушанова И. А. Гражданское образование учащейся молодежи: диалоговый подход // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 17–28. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.002.

Original article

Civic Education and Dialogue Approach

Pevzner Mikhail Naumovich

Novgorod State University
named for Yaroslav the Wise
Veliki Novgorod, Russia
Mikhail.Pevzner@novsu.ru

Petryakov Petr Anatolyevich

Novgorod State University
named for Yaroslav the Wise
Veliki Novgorod, Russia
pap15@yandex.ru

Ushanova Irina Anatolyevna

Novgorod State University
named for Yaroslav the Wise
Veliki Novgorod, Russia
irina.ushanova@novsu.ru

Abstract. The relevance of the research is accounted for by social demand for young people with active social stand, civic culture and civic engagement, young people who are able to critically assess social and political processes inside the country and abroad, are aware of issues related to nationhood, information security of people, society and the state.

The article focuses on the issue of educating patriotic citizens, socially active people who defend the interests of their state, people who are not afraid of speaking their mind and are able to critically assess information, critically assess social processes and events. The research is relevant, for modern pedagogy experiences an urgent need to identify the methodological foundation for the development of balanced civic and patriotic self-awareness and critical thinking in students, their non-conformist attitude to social problems.

The aim of the research is to investigate the potential of dialogue approach as a methodological tool that can be used to explore various models of civic education.

The authors used the following methods of research: systemic-structural analysis, method of systematization and classification of Russian and foreign research, their synthesis and generalization.

The authors make a hypothesis that various forms of interpersonal interaction between representatives of different generations have a positive influence on the development of students' civic stand and can be investigated by means of a dialogue approach.

The authors come to a conclusion that dialogue approach is an effective means of developing young people's civic stand. The conclusion is yet to be empirically demonstrated and proven.

The theoretical novelty of the research consists in the fact that the article theoretically substantiates a typology of various forms of dialogue interaction in the learning environment, such as educational dialogue, peer dialogue, intergenerational dialogue, dialogue between a student, an educational institution and society.

The theoretical significance of the research consists in an attempt to substantiate the principle of dialogue communication in young people's civic education. The practical significance of the research consists in the fact that the results can be used to design modern forms and methods of promoting young people's civic education.

Key words: civic education, students, dialogue approach, dialogue principle, young people's civic stand, models of civic education, educational dialogue, intergenerational dialogue, dialogue between a student, an educational institution and society.

For citation: Pevzner M. N., Petryakov P. A., Ushanova I. A. Civic Education and Dialogue Approach. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2022, no. 1 (61), pp. 17–28. (In Russian). DOI: 10.37724/R SU.2022.61.1.002.

Введение. Проблема гражданского образования учащейся молодежи по-прежнему остается актуальной для многих стран, включая Россию и Республику Беларусь, и отражается в научных исследованиях педагогов, философов, социологов. Следует отметить, что целевые установки гражданского образования во многом соотносятся с социально-политическими процессами, которые происходят в обществе, с пониманием особенностей гражданского общества и работой его институтов, осмыслением проблем национального суверенитета и информационной безопасности государства, общества и личности. Вместе с этим возникает проблемный вопрос: как воспитать гражданина-патриота, обладающего социальной активностью, высокой гражданской культурой, отстаивающего интересы своего государства, и при этом не сформировать конформиста, не обладающего способностью критически оценивать информационные потоки, процессы и события, происходящие в обществе, и готового принять любые установки, исходящие «сверху». Для того чтобы найти баланс между гражданско-патриотическим самосознанием и критичностью мышления, неприятием существующих недостатков в работе институтов гражданского общества, необходимо осмыслить основные инструменты достижения общественного консенсуса, профилактики и разрешения конфликтов, возникающих как на национальной и религиозной почве, так и на основе идеологических и политических расхождений.

На наш взгляд, основным инструментом такого консенсуса является диалог различных индивидов и социальных групп, позволяющий проанализировать и оценить позиции разных сторон, а также найти оптимальные решения, способствующие общественному согласию.

Цель работы — рассмотреть возможности диалогового подхода как методологического и методического инструмента исследования различных моделей гражданского образования учащейся молодежи.

Гипотеза. Авторы исходят из предположения, что на основе диалогового подхода могут быть исследованы различные формы межличностного взаимодействия представителей разных поколений, которые оказывают позитивное влияние на формирование гражданской позиции учащейся молодежи. В основе исследования находится диалоговый подход, позволяющий с новых методологических позиций рассмотреть эффективность различных моделей гражданского образования студентов и школьников.

Методы исследования. В исследовании были использованы методы систематизации и классификации данных отечественных и зарубежных научных источников, раскрывающих такие формы диалогового взаимодействия детей и взрослых, как учебный диалог, диалог сверстников, межпоколенный диалог и диалог обучающегося, образовательной организации и социума.

Обсуждение основных результатов. Обобщая научные труды по рассматриваемой проблеме, мы выделяем когнитивную, институциональную и деятельностную модели гражданского образования молодежи. Когнитивная модель основывается на субъект-субъектном взаимодействии преподавателей и обучающихся в образовательном процессе. Основным способом достижения целей гражданского образования является освоение обучающимися знаний и представлений о правовом государстве, гражданском обществе, гражданской позиции, роли молодежи в общественно-политических процессах. К отличительным особенностям институциональной модели гражданского образования относятся: партисипативный характер управления образовательной организацией, включение педагогов и обучающихся в процесс принятия управленческих решений, создание в образовательной организации демократического социального пространства, развитие студенческого и школьного самоуправления. Главными характеристиками деятельностной модели в современных условиях являются практико-ориентированный характер, предполагающий активное включение учащейся молодежи в различные социальные практики во взаимодействии с институтами гражданского общества; деятельное участие студентов и школьников в социально значимых проектах и молодежных движениях, направленных на устойчивое развитие региона и страны в целом; использование современных средств коммуникации для популяризации волонтерских движений и гражданских инициатив, а также противодействие деструктивному влиянию на общественное сознание молодежи (Певзнер, Иванов, Петряков [и др.], 2021).

Содержательно-смысловым стержнем, объединяющим перечисленные выше модели, является диалог, который в практике гражданского воспитания актуализируется с помощью различных образовательных технологий. Гражданское образование обучающейся молодежи осуществляется не только в широком социуме, но и в определенной культурно-образовательной среде, которая отражает разнообразные связи молодого человека с окружающим миром, опосредованные культурными ценностями, традициями и событиями. В связи с этим особую значимость для реализации целей гражданского образования представляет диалог культур.

Тема диалога по отношению к культуре впервые отражена в начале XX века в трудах К. Ясперса (2000), М. Бубера (1992), М. М. Бахтина (1986) и др. Благодаря этим исследованиям понятие «диалог» вошло в оборот педагогической науки. Диалогичность как сущностная характеристика культуры является универсальным принципом, который организует мышление человека, обеспечивает саморазвитие культуры, воспроизводство личности, способность к коммуникации. Все исторические и культурные явления выступают продуктом общения, взаимодействий, следствием взаимоотношений с самим собой, социумом, универсумом (Певзнер, Ширин, 2010).

Принцип диалогичности в гражданском образовании позволяет обучающимся принять чужие аргументы и опыт, обеспечивает поиск баланса интересов и общественного компромисса. В русле идей В. С. Библера, основателя школы диалога культур, диалог в процессе гражданского образования служит не просто педагогической технологией, а выступает в качестве смыслового и содержательного стержня всего образовательного процесса, в котором участники учебного диалога могут открыто высказывать, анализировать и аргументировать свою гражданскую позицию (Библер, 1996).

Диалогичность пронизывает различные современные формы обучения, основанные на диалоговом подходе в педагогике. В русле данного подхода можно предложить типологию различных форм гражданского образования учащейся молодежи, основанием которой являются субъекты диалогового взаимодействия.

Одной из наиболее известных в педагогической науке форм обучения является учебный диалог, предусматривающий активизацию познавательной деятельности учащихся в рамках когнитивной модели с использованием интерактивных форм обучения. В качестве субъектов диалогового взаимодействия выступают педагог и обучающийся. Взаимодействие преподавателя и учащихся в процессе обучения строится через диалоговую форму коммуникации. «Педагог должен постоянно стремиться к совершенствованию коммуникативного взаимодействия “учитель — учащийся” для целенаправленного формирования ценностно-смысловой сферы учащихся» (Абакумова, Кагермазова, Масаева, 2020, с. 325). Разновидностью учебного диалога является межпредметный диалог, осуществляемый также в рамках когнитивной модели как условие комплексного восприятия знаний о гражданском обществе, гражданской идентичности, гражданской культуре на междисциплинарной основе.

Наибольший интерес для отечественных и зарубежных исследователей представляют такие современные формы диалогового взаимодействия, как диалог сверстников, межпоколенный диалог и диалог обучающегося, образовательной организации и социума. Диалог сверстников является формой межличностной коммуникации и взаимного обучения представителей одного поколения. Весьма продуктивной формой гражданского воспитания является межпоколенный диалог, осуществляемый в детско-взрослых семейных сообществах. В качестве субъектов такого диалога выступают представители различных поколений (родители, прародители, дети, внуки и т. д.). Диалог обучающегося, образовательной организации и социума с использованием методов сервисного обучения выступает фактором гармоничной социализации личности в условиях гражданского общества и обеспечивает возможность перехода от гражданского воспитания к самовоспитанию.

Помимо перечисленных форм гражданского образования, нельзя не упомянуть диалог культур как условие формирования гражданских ценностей в процессе освоения отечественного и зарубежного опыта формирования гражданской идентичности и оценки своей гражданской культуры с позиции других культур.

Рассмотрим более подробно выделенные нами формы диалогового взаимодействия в процессе гражданского образования: диалог сверстников, межпоколенный диалог и диалог обучающегося, образовательной организации и социума («сервисное обучение»).

В контексте реализации когнитивной модели гражданского образования и воспитания одной из форм диалогового взаимодействия молодых людей, принадлежащих к одному поколению, может быть так называемый диалог сверстников. В зарубежной литературе он представлен как форма взаимного обучения (“Peer-to-Peer-Learning”). Ученые определяют данную форму обучения как взаимный образовательный процесс, который происходит как минимум между двумя субъектами с равным положением (Peers), что позволяет им учиться друг у друга и друг с другом на равных по принципу «равный — равному» (Fricke, Bauer-Nägele, Horn, Grötzbach, Sauer, Paetsch, Drechsel, Wolstein, 2019). Значимым эффектом взаимного обучения является взаимное признание и принятие сверстников в качестве равных партнеров по обучению, даже если они различаются по уровню своей компетенции или знаний (Traidler, Westphal, Stroot, 2014).

Указанная форма диалогового взаимодействия соотносится с кофигуративным типом культуры по классификации межпоколенных связей, разработанной М. Мид, когда представители одного поколения, критически воспринимающие опыт старших, обмениваются знаниями, технологиями, ноу-хау, опираясь на собственный небольшой, но самостоятельно накопленный социальный опыт (Мид, 1988).

Современные школьники считают коммуникацию со сверстниками более продуктивной, чем со взрослыми, поскольку она отражает не только их общие интересы, но и присущие цифровому поколению способы коммуникации, прежде всего в виртуальном пространстве, взаимодействии в социальных сетях. Мы полагаем, что «среда равных» в большей степени мотивирует школьников и студентов к гражданской партиципации (включая в большей степени цифровую партиципацию), участию в работе институтов гражданского общества, развитию социальных компетенций (умение работать в команде, осуществлять бесконфликтное общение с взрослыми и сверстниками и т. п.) и ценностных ориентаций (гражданское самосознание, инклюзия в гражданское общество, взаимопомощь, поддержка и т. д.).

Если в общении со взрослыми молодые люди часто сталкиваются с коммуникативными барьерами, нежеланием открыто выразить свою позицию, часто не совпадающую с позицией представителей старшего поколения, то общение в среде сверстников является менее формализованным, более открытым и свободным, позволяющим молодым людям самовыразиться. С одной стороны, такое общение может формировать самостоятельность и ответственность за свои поступки, а с другой стороны, приобретая стихийный характер, может способствовать определенным действиям, которые часто носят неосознанный и деструктивный характер. В связи с этим диалоговое общение по принципу «равный — равному» должно дополняться межпоколенным диалоговым взаимодействием с целью сохранения преемственности социального опыта.

Преимуществом гражданского образования, организованного по принципу «равный — равному», является раскрытие творческого потенциала учащейся молодежи, а также развитие рефлексии и критического мышления, что позволяет молодым людям лучше противостоять фейковым новостям и внешнему деструктивному влиянию. В контексте современного гражданского воспитания и развития цифровой партиципации можно использовать диалоговое общение сверстников для воспитания у них ответственного обращения с медийными и информационными технологиями и ресурсами.

Диалог сверстников может рассматриваться и как эффективный метод в современной конфликтологии, позволяющий создавать благоприятный психологический климат в коллективе образовательной организации, способствовать предупреждению и продуктивному разрешению конфликтов на принципах демократии не только в школьном сообществе, но и в широком социуме. Зарубежный опыт показывает эффективность посредничества сверстников (Peer-Mediation) как способа повышения культуры разрешения конфликтов, а также профилактики моббинга и буллинга. Посредничество сверстников при разрешении конфликтов основано на их реальном опыте диалогового взаимодействия и нередко имеет более позитивные результаты, чем вмешательство взрослых. Подготовка молодежи к разрешению конфликтов в образовательной организации и обществе является важной частью гражданского образования (Fischer, Heyl, 2019).

Принцип «равный — равному» успешно используется в социально значимой деятельности молодежи, в частности экологических, общественно-политических и волонтерских движениях на региональном, национальном, международном уровнях. Например, для российских вузов актуальным может стать создание международной студенческой сети-диалога со сверстниками (Peer-to-Peer-Networks) для интеграции и адаптации иностранных студентов. На международном уровне принцип «равный — равному» часто используется в совместных молодежных проектах, международных волонтерских движениях и молодежных обменах. В европейских странах «Peer-Learning» рассматривается как основной инструмент в молодежной политике для развития гражданской активности молодежи, ее участия в общественно-политической жизни различных стран. Применение в процессе гражданского образования учащейся молодежи такой формы, как диалог сверстников, требует специальной подготовки педагогов и организаторов молодежных движений.

Эффективность гражданского образования учащейся молодежи во многом зависит от уровня развития межпоколенных отношений (в том числе и в рамках детско-взрослых сообществ), которые характеризуются сегодня противоречивыми тенденциями (разрыв поколений — с одной стороны, их сближение — с другой), существенными изменениями в социально-психологических характеристиках различных возрастных групп, поэтому межпоколенный диалог является одним из значимых методов гражданского образования учащейся молодежи. В русле этого диалога можно рассматривать проблему «отцов и детей», которая в современных условиях нередко отражает различные взгляды представителей разных поколений на пути построения гражданского общества и способы обеспечения информационной безопасности государства, общества и личности. В качестве примеров детско-взрослых сообществ могут выступать образовательные организации, в которых обучаются студенты и школьники, их семьи, состоящие из представителей различных поколений, детско-взрослые общественные объединения. Широкое распространение в условиях информационного общества получают виртуальные (сетевые) детско-взрослые сообщества. Независимо от характера межпоколенного взаимодействия детско-взрослое сообщество представляет собой первичную группу детей и взрослых, имеющую устойчивые связи, схожий уклад жизни и совместные виды деятельности. Благодаря этим характеристикам детско-взрослые сообщества могут выступать в качестве реальной и виртуальной платформы для общественно-политических дискуссий, оценки событий, происходящих в стране и за рубежом, построения образа будущего территории.

Основы воспитания детей, включая гражданское воспитание, закладываются в семье, поэтому семейные детско-взрослые сообщества играют особую роль в становлении человека как гражданина. Такие сообщества представляют

собой особую форму объединения детей, родителей и прародителей, характеризующуюся не только совместным бытием и специфическим укладом жизни, но и устойчивыми межпоколенными взаимоотношениями и родовыми традициями (Певзнер, Тращенко, Шерайзина, Александрова, 2021).

Вместе с тем следует отметить, что семейные детско-взрослые сообщества в разной степени влияют на формирование гражданской культуры и гражданской идентичности молодых людей. Это во многом зависит от того, какой тип культуры преобладает в семейном сообществе и каково отношение представителей молодого поколения к социальному опыту прошлого и семейным ценностям, традициям и реликвиям.

Выделяют преемственную, дискретную и корпоративную модели семейных детско-взрослых сообществ (Певзнер, Тращенко, Шерайзина, Александрова, 2021).

Самые благоприятные условия для гражданского образования молодежи складываются в рамках преемственного вида детско-взрослого сообщества, для которого характерен прямой тип культурного наследования, когда старшее поколение передает свои ценностные установки, социальный опыт и знания представителям младшего поколения. Гражданское воспитание в данном случае строится на уважительном и бережном отношении молодежи к семейным традициям, истории семьи, семейной памяти, героическим страницам, событиям и профессиональным достижениям предыдущих поколений. Вместе с тем при преемственном виде детско-взрослых семейных сообществ наблюдается чрезмерная вера в авторитет родителей и прародителей, игнорирование самооценности мира детства со стороны взрослых, ограничение их автономии, способности адекватно оценивать реальные ситуации в общественно-политической жизни страны и территории, принимать правильные решения. Основными методами гражданского воспитания являются изучение семейной родословной, значимых событий в жизни семьи, имеющих гражданскую и патриотическую направленность, совместное участие в общественно значимых акциях и социально важных проектах.

Наиболее проблемным видом с точки зрения гражданского воспитания молодежи является дискретный вид детско-взрослого сообщества, при котором прерывается традиционный тип культурного наследия и в значительной степени нарушается преемственность межпоколенных связей. Доминирующим типом культуры в таком сообществе является префигуративный, при котором многолетний опыт, накопленный предыдущими поколениями, молодежи кажется малопривлекательным, практически не соответствующим современным реалиям. Дети самостоятельно вырабатывают социальные нормы, ценностные установки и компетенции, необходимые современному человеку в эпоху информатизации и цифровизации, погружаются в сетевое взаимодействие со своими сверстниками. Субъектная роль детей усиливается, и у них возникает потенциальная возможность выступать в нетрадиционной роли учителя, цифрового тьютора для своих родителей и прародителей, а также играть активную роль в урегулировании внутрисемейных конфликтов. Если такая специфическая роль детей будет признаваться взрослыми, то гармония межпоколенных взаимоотношений в семейном сообществе будет восстановлена и будут созданы необходимые условия для гражданского образования молодых людей с опорой на усиление их субъектной позиции в этом процессе.

Основным методом гражданского воспитания в таком типе детско-взрослого сообщества является межпоколенный диалог, который предполагает дискуссионные формы взаимодействия представителей разных поколений, позво-

ляющие выразить и сопоставить альтернативные позиции различных членов общества, касающиеся гражданских ценностей, путей развития гражданского общества, правовых основ государственности, способов достижения гражданского консенсуса. Открытость дискуссий и возможности самовыражения в семейном сообществе способны побудить молодежь к проявлению сдержанности, критичной оценке происходящей действительности, предостеречь от политического нигилизма, экстремальных проявлений, протестных настроений.

Оптимальным с точки зрения актуализации межпоколенного диалога в процессе гражданского воспитания в современном социокультурном контексте является корпоративный вид детско-взрослых сообществ, в которых доминирующим является кофигуративный тип культуры. Взаимное обучение, совместные образовательные интересы, паритетный тип межпоколенных взаимоотношений, проектирование новых семейных традиций и ритуалов — все эти признаки корпоративного вида детско-взрослых сообществ позволяют сгладить остроту проблемы «отцов и детей» и создают предпосылки для совместного участия представителей разных поколений в социально значимых проектах, направленных на построение гражданского общества.

Основным методом гражданского образования в корпоративном типе детско-взрослых сообществ является осуществление широкого спектра социальных интеракций, которые могут быть классифицированы по целевому и содержательному признаку как дискуссионные (дискуссии в реальном и виртуальном пространстве по проблемам гражданской культуры, гражданской идентичности, оценки гражданского общества, кибербезопасности), образовательные (совместное освоение в разновозрастных группах модулей о гражданско-правовых основах общества с использованием цифровых инструментов), культурно-досуговые (организация совместных праздников, соревнований, турниров и других мероприятий, посвященных памятным датам в истории государства, территории, города), коллективно-деятельностные (благотворительные акции, помощь ветеранам, поисковые экспедиции и др.). Корпоративный тип детско-взрослых сообществ характеризуется амбивалентным характером восприятия сложившихся гражданских ценностей, предполагающим уважительное отношение к ним молодых людей в сочетании с критическим переосмыслением данных ценностей; поиском новых способов межпоколенного взаимодействия, направленных на укрепление гражданско-правовых основ общества, его информационной безопасности и демократических ценностей; корпоративным духом семейно-родового сообщества, воспитанием у детей и взрослых чувства патриотизма и гражданской ответственности.

Таким образом, детско-взрослые сообщества выступают в качестве информационно-аналитической платформы для межпоколенного обмена ценностями, идеями, социальным опытом, направленным на укрепление гражданского общества, демократических ценностей, информационной безопасности государства, общества и личности.

Одной из эффективных форм диалогового взаимодействия в процессе гражданского образования, интегрирующей признаки когнитивной и деятельностной модели, является диалог обучающегося, образовательной организации и социума. Этот вид диалога во многом созвучен так называемому сервисному обучению (“Service Learning” / “Lernen durch Engagement”), которое получило распространение в образовательной практике зарубежных стран. Диалог обучающегося, образовательной организации и социума предполагает интеграцию урочной и внеурочной деятельности в единый конструкт. При сервисном обучении

расширяются рамки межличностного диалога, в который, наряду с педагогами и учащимися, включаются вузы, колледжи и школы как образовательные организации, социальные партнеры, представители различных социальных институтов. Образовательный процесс приобретает практико-ориентированный характер, школьники включаются в реальную работу институтов гражданского общества и проектную деятельность, представляющую значимость для территориального и местного сообщества. Знания, полученные в рамках когнитивной модели гражданского образования, позволяют школьникам решать реальные проблемы и создавать реальные продукты, востребованные социальными партнерами, общественными и государственными институтами.

Отечественный и зарубежный опыт диалога обучающегося, образовательной организации и социума показывает, что для успешной реализации этой формы гражданского образования важно сетевое взаимодействие между университетами, колледжами и социальными партнерами как на региональном, так и на национальном уровнях. Формы такого взаимодействия могут быть различными: научно-производственно-образовательный кластер, проектно-образовательный консорциум, профессиональные обучающиеся сообщества и др. Успешное сетевое взаимодействие позволяет предлагать студентам и школьникам проекты, отражающие реальные потребности социальных партнеров, что повышает значимость проектов; соотносить темы проектов к содержанию предмета и учебной программы; проводить экспертные консультации и осуществлять информационную поддержку проектов; поддерживать в методическом плане учителей, внедряющих сервисное обучение в образовательный процесс; обеспечивать обратную связь от заказчиков проектов, чтобы показать школьникам признание их результатов.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Обобщая результаты исследования, авторы пришли к выводу о том, что отечественная и зарубежная образовательная практика подтверждает эффективность разнообразных форм диалогового взаимодействия в процессе реализации когнитивной, деятельностной и институциональной моделей гражданского образования молодежи. К таковым формам относятся диалог сверстников, межпоколенный диалог и диалог обучающегося, образовательной организации и социума («сервисное обучение»). Диалоговый подход к процессу гражданского образования позволяет молодым людям в ходе открытых дискуссий формировать гражданские ценности, критически оценивать происходящие в различных странах события, а также препятствует проявлениям политического нигилизма, экстремизма и других деструктивных действий.

В дальнейшем предполагается собрать эмпирические данные, отражающие оценку педагогами эффективности применения диалоговых технологий в процессе гражданского образования, возможностей и рисков, возникающих в образовательной практике при реализации диалогового подхода к гражданскому воспитанию учащейся молодежи.

Список источников

1. Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц., Масаева З. В. Диалог как диалогическая инициация смыслообразования учащихся в практике образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — С. 324–327.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М. — 1986. — 314 с.
3. Бубер М. Я и Ты / пер. Н. Файнгольда // Квинтэссенция : альманах / под ред. В. И. Мудрагея. — М., 1992. — 42 с.
4. Библер В. С. Целостная концепция школы диалога культур // Психологическая наука и образование. — 1996. — № 4. — С. 66–73.

5. М. Н. Певзнер, Е. В. Иванов, П. А. Петряков [и др.]. Гражданское образование молодежи в условиях информационного многообразия: концепции, модели, тенденции развития : моногр. / под общ. ред. М. Н. Певзнера, П. А. Петрякова.— В. Новгород : Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2021. — 206 с.
6. Мид М. Культура и мир детства. Избр. произведения / пер. с англ. Ю. А. Асеева ; сост., авт. послесл. и отв. ред. И. С. Кон. — М. : Наука, 1988. — 429 с.
7. Певзнер М. Н., Ширин А. Г. Билингвальное образование в эпоху глобализации : моногр. — В. Новгород : Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2010. — 540 с.
8. Певзнер М. Н., Тращенко С. А., Шерайзина Р. М., Александрова М. В. Педагогические стратегии развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах : моногр. — В. Новгород : Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2021. — 83 с.
9. Ясперс К. Введение в философию / пер. и ред. А. А. Михайлова. — Мн. : Пропилей, 2000. — 192 с.
10. Fischer N., Heyl N. Lernen unter Peers: Potenziale für das schulische Lernen in der Sekundarstufe I // *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen, Praxisformen, Wirkungen.* — Paris : U. Hermann, 2019. — Pp. 171–178.
11. Fricke J., Bauer-Hägele St., Horn D., Grötzbach D., Sauer D., Paetsch J., Drechsel B., Wolstein J. Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen // *Journal für LehrerInnenbildung.* — 2019. — N 3. — S. 16–29.
12. Treidler M., Westphal P., Stroot T. Peer Learning. P. Westphal, T. Stroot, E.-M. Lerche & C. Wiethoff (Hrsg.) // *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik.* — Band 27. — Immenhausen : Prolog-Verlag, 2014. — S. 15–20.

References

1. Abakumova I. V., Kagermazova L. C., Masaeva Z. V. Dialogue as a Dialogical Initiation of Sense Formation in Students in the Learning Environment. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education]. 2020, pp. 324–327. (In Russian).
2. Bahtin M. M. *Jestetika slovesnogo tvorcestva* [Aesthetics of Verbal Creativity]. Moscow, 1986, 314 p. (In Russian).
3. Buber M. I and You. *Kvintjessencija : al'manah* [Quintessence: an almanac]. Mudragej V. I. (ed.). Moscow, 1992, 42 p. (Transl. from English).
4. Bibler V. S. Holistic Concept of a Dialogue of Cultures. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Research and Education]. 1996, no. 4, pp. 66–73. (In Russian).
5. Pevzner M. N., Ivanov E. V., Petrjakov P. A., et al. *Grazhdanskoe obrazovanie molodezhi v uslovijah informacionnogo mnogoobrazija: koncepcii, modeli, tendencii razvitija* [Civic Education of Young People in the Conditions of Informative Variety: Concepts, Models, Development Tendencies]. Pevzner M. N., Petrjakov P. A.. Veliky Novgorod, Novgorod State University named for Yaroslav the Wise Publ., 2021, 206 p. (In Russian).
6. Mid M. *Kul'tura i mir detstva. Izbr. proizvedenija* [Culture and the World of Childhood]. Kon I. S. (ed.). Moscow, Science Publ., 1988, 429 p. (Transl. from English).
7. Pevzner M. N., Shirin A. G. *Bilingval'noe obrazovanie v jepohu globalizacii* [Bilingual Education in the Era of Globalization]. Veliky Novgorod, Novgorod State University named for Yaroslav the Wise Publ., 2010, 540 p. (In Russian).
8. Pevzner M. N., Trashhenkova S. A., Sherajzina R. M., Aleksandrova M. V. *Pedagogicheskie strategii razvitija mezhpokolennyh vzaimootnoshenij v detsko-vzroslyh semejnyh soobshhestvah* [Pedagogical Strategies of Intergeneration Interaction in Child-Adult Family Relationships]. Veliky Novgorod, Novgorod, Novgorod State University named for Yaroslav the Wise Publ., 2021, 83 p. (In Russian).
9. Jaspers K. *Vvedenie v filosofiju* [Introduction to Philosophy]. Minsk, Propilei Publ., 2000, 192 p. (Transl. form English).

10. Fischer N., Heyl N. Lernen unter Peers: Potenziale für das schulische Lernen in der Sekundarstufe I. *Pädagogische Beziehungen*. Grundlagen, Praxisformen, Wirkungen, Paris, U. Hermann Publ., 2019, pp. 171–178. (In German).

11. Fricke J., Bauer-Hägele St., Horn D., Grötzbach D., Sauer D., Paetsch J., Drechsel B., Wolstein J. Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *Journal für LehrerInnenbildung*. 2019, no 3, pp. 16–29. (In German).

12. Treidler M., Westphal P., Stroot T. Peer Learning. P. Westphal, T. Stroot, E.-M. Lerche & C. Wiethoff (Hrsg.). *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co*. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Band 27. Immenhausen, Prolog-Verlag Publ., pp. 15–20. (In German).

Информация об авторах

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

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

Ушанова Ирина Анатольевна — кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, перевода и межкультурной коммуникации Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Information about the authors

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

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

Ushanova Irina Anatolyevna — Candidate of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Foreign Languages, Translation and Intercultural Communication at Novgorod State University named for Yaroslav the Wise.

Статья поступила в редакцию 19.01.2022; одобрена после рецензирования 19.01.2022; принята к публикации 19.01.2022.

The article was submitted 19.01.2022; approved after reviewing 19.01.2022; accepted for publication 19.01.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 29–37.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 1 (61), pp. 29–37.

Научная статья

УДК 37(092)

DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.003

Научно-педагогическое наследие Г. Н. Прозументовой: ориентиры и перспективы развития

Поздеева Светлана Ивановна

Томский государственный педагогический университет

Томск, Россия

svetapozd@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена памяти известного томского педагога и ученого Галины Николаевны Прозументовой (1946–2015), имя которой связано с концепцией педагогики совместной деятельности.

Автор предпринял попытку обозначить основные содержательные линии, по которым идет дальнейшее развитие научно-педагогического наследия ученого и подтвердил гипотезу о том, что научное наследие не является застывшим материалом, о котором должны знать представители научно-педагогического сообщества, а требует развития как в теоретико-методологическом, так и в практическом контексте.

Проанализированы основные положения концепции совместной деятельности, публикаций, в которых упоминаются и развиваются идеи Г. Н. Прозументовой, практики Школы совместной деятельности.

В статье представлены основные идеи Г. Н. Прозументовой: о вовлечении детей в совместную деятельность как основном способе воспитания, о разных моделях организации совместной деятельности как разных методах организации обучающей деятельности на уровне метаметодики, усилении исследовательской составляющей в инновационном образовании и профессиональной педагогической деятельности, профессионального развития педагога в направлении к открытому профессионализму и практике наставничества.

Сделан вывод о необходимости проведения соответствующих исследований, в том числе в сфере изучения образовательных практик, реализующих ценности совместности.

Ключевые слова: совместная деятельность, вовлеченность, модели организации совместной деятельности, образовательные инновации, профессионализм педагога.

Для цитирования: Поздеева С. И. Научно-педагогическое наследие Г. Н. Прозументовой: ориентиры и перспективы развития // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 29–37. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.003.

Original article

G. N. Prozumentova's Research and Pedagogical Legacy: Landmarks and Prospects of Development

Pozdeeva Svetlana Ivanovna

Tomsk State Pedagogical University

Tomsk, Russia

svetapozd@mail.ru

Abstract. The article commemorates a prominent Tomsk educator and scholar Galina Nikolayevna Prozumentova (1946–2015), whose name is associated with the concept of collaborative pedagogy.

The author outlines major directions of further development of the scholar's pedagogical legacy and proves the hypothesis that scholarly legacy is never stagnant but should be available to educators for further theoretical and practice-oriented research.

The article analyzes major postulate of collaborative pedagogy based on G. N. Prozumentova's ideas.

The article deals with G. N. Prozumentova's views on how to enable children to collaborate in the learning environment, on how to organize education through collaboration (a metametodological approach). The article treats G. N. Prozumentova's ideas about the role of innovative research in education and teaching profession, about the role of continuous professional development of an educator, about teachers' open-mindedness and their willingness to help novice educators.

The author underlines the importance of research in the sphere of collaborative learning and collaborative pedagogy.

Key words: collaboration, involvement, collaborative learning, educational innovations, teachers' professionalism.

For citation: Pozdeeva S. I. G. N. Prozumentova's Research and Pedagogical Legacy: Landmarks and Prospects of Development. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 1 (61), pp. 29–37. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.003.

Введение. 17 ноября 2021 года исполнилось бы 75 лет известному ученому, доктору педагогических наук, профессору Национального исследовательского Томского государственного университета (ТГУ) Галине Николаевне Прозументовой. Ее имя связано, в первую очередь, с разработкой и практической реализацией в общеобразовательной школе концепции педагогики совместной деятельности (Прозументова, Сорокова, Ковалевская, 1992), основная идея которой состоит в том, что воспитание в широком смысле этого слова — вовлечение педагогом ребенка в совместную деятельность (учебную, познавательную, образовательную), а совместная деятельность педагога и детей — особый предмет образования в школе. Интересно, что вначале была разработана концепция совместной деятельности, а потом была построена школа (МБОУ СОШ № 49 г. Томска — Школа совместной деятельности), в которой эта концепция начала реализовываться и реализуется до сих пор.

Компетенции по организации совместной деятельности, выделенные Галиной Николаевной, можно трактовать как «мягкие навыки» (soft skills), так как они связаны с умением эффективно взаимодействовать, продуктивно решать общие задачи (проблемы), участвовать в коммуникации, а эти умения — личностные образовательные результаты, специфика которых, согласно ФГОС общего образования, состоит в организации совместной деятельности с другими людьми, то есть ее способов, моделей, форм, средств и приемов.

Цель статьи заключается в обозначении некоторых содержательных линий, по которым идет дальнейшее развитие идеи педагогики совместной деятельности и образовательной практики Школы совместной деятельности. Галина Николаевна оставила богатое научно-педагогическое наследие, однако сегодня важ-

но не только обозначение того, что она сделала как ученый, как педагог-исследователь,двигающийся в логике гуманитарного исследования, но и то, как ее последователи (аспиранты и докторанты, защитившие диссертации под научным руководством профессора, педагоги школы, ее коллеги из ТГУ) развивают и продвигают ее идеи и на их основе делают новую образовательную практику.

Гипотеза исследования. Наше предположение состоит в том, что любое научное наследие не является застывшим материалом, о котором должны знать представители научно-педагогического сообщества, а требует развития как в теоретико-методологическом контексте (концепция, теория, идея, подходы, ценности), так и в практическом аспекте (тиражирование, масштабирование, продвижение в практику). В первом случае имеется в виду обогащение педагогической теории, во втором — развитие образовательной практики.

Методы исследования. В статье использованы преимущественно теоретические методы исследования: анализ основных положений концепции педагогики совместной деятельности, публикаций, в которых упоминаются и развиваются идеи совместной деятельности, материалов научных конференций по данной проблематике. Кроме того, мы обращаемся к анализу практики Школы совместной деятельности как особого образовательного учреждения, где развиваются и реализуются идеи Г. Н. Прозументовой.

Обсуждение основных результатов. Перечислим основные направления развития научно-педагогических идей Г. Н. Прозументовой на данном этапе.

1. Развитие идеи о вовлечении детей в совместную деятельность как основном способе воспитания.

«Основная идея концепции состоит в том, что развитие ребенка и педагога происходит через развитие их как субъектов совместной деятельности, поэтому воспитание заключается в вовлечении ребенка педагогом в совместную деятельность» (Прозументова, Сорокова, Ковалевская, 1992, с. 11). На наш взгляд, принципиальное отличие вовлеченности от активности состоит в том, что активность ученика на занятии обеспечивается разнообразными методами активного обучения, которые могут обеспечить, как правило, только внешнюю мотивацию: ученик как бы «подчиняется» силе метода и выполняет определенные действия с разной степенью самостоятельности в зависимости от вида активности. Активные методы обучения — система стимулирующих действий и педагогических стимулов, которые используются учителем или преподавателем на занятии (Лихачева, 2020). Для вовлечения же педагог создает особые образовательные ситуации и использует разные способы организации участников совместной деятельности. Конечно, вовлеченность может проявляться по-разному: от ее отсутствия (ребенок не участвует в деятельности вообще — псевдоучастие); проявления эпизодического интереса в позиции соисполнителя («мерцающая» вовлеченность); все большей погруженности в деятельность, заинтересованности ею до активного взаимодействия с другими детьми (уровень участия) и, наконец, реального участия и влияния на происходящее в качестве партнера в совместной деятельности (табл.).

На наш взгляд, дальнейшее развитие идеи вовлечения детей в совместную деятельность означает и дальнейшую проработку проблемы субъектности ученика, поскольку вовлеченность можно трактовать как принадлежность действия субъекту, который сам определяет цель, направление и состав действия (Прозументова, 2002).

Сравнение понятий «активность» и «вовлеченность»

Критерии сравнения	Активность	Вовлеченность
Базовые процессы	Обучение (активизация учебной деятельности)	Обучение и воспитание (вовлечение в совместную деятельность)
Сущность	Мотивационное отношение к учебному материалу и происходящему на учебном занятии	Участие в совместной деятельности на уроке, внеурочном занятии и событии и влияние на нее (содержание, качество, формы организации)
Обеспечение	Активные методы обучения (вынужденная, неосознанная активность, ведущая к внешней мотивации). Источник активности находится внутри метода	Ситуации как «эпизод совместности»: эмоционального отклика, личностного выбора, практического затруднения, поиска, пробы, рождения инициативы, рефлексии содержания и результатов деятельности, своего участия в совместной деятельности. Источник находится внутри взаимодействия педагога и ребенка
Типы	Репродуктивная, конструктивная, творческая. Разный уровень учебной самостоятельности в разных типах активности	Слабая («мерцающая») Устойчивая (ученик участвует) Сильная (ученик участвует в деятельности и влияет на нее)

2. Развитие идеи о разных моделях организации совместной деятельности педагога и детей как разных методах организации обучающей деятельности на уровне метаметодики.

Г. Н. Прокументова выделила три базовые модели организации совместной деятельности педагога и детей (авторитарную, лидерскую и партнерскую), которые реализуются и в обучении, и в воспитании, различаясь позициями участников и связями между ними, методами и результатами (Прокументова, 1994). На основе этого мы разработали и наполнили соответствующим содержанием три базовых метода организации обучающей деятельности, которые, на наш взгляд, реализуются на уровне метаметодики как промежуточного звена между дидактикой и методиками преподавания конкретных учебных дисциплин.

Охарактеризуем эти методы.

Репродуктивно-авторитарный метод: точно оформленное учебное содержание, которое передается в строгой логике; наличие алгоритмов и инструкций для четкого выполнения действий обучающимися; репродуктивные задания (найдите, определите, подчеркните...); репродуктивные, закрытые, риторические вопросы педагога; работа с «прозрачными» однозначными текстами, вычленение из них информации.

Проблемно-лидерский метод: противоречивое неоднозначное содержание, фактуальные, проблемные, причинно-следственные вопросы, конструктивные и реконструктивные задания (сравните, докажите, исключите, переделайте...), сложные (непривычные) тексты, тексты с ошибками, которые надо найти и исправить.

Исследовательско-диалогический метод: неформальное («нерабочее») содержание (содержание, которое «здесь и сейчас» создается участниками совместной деятельности), открытые вопросы, вопросы — «прожекторы», самопостановка вопросов учащимися, творческие и исследовательские задания (выберите, отнеситесь, прокомментируйте, создайте...); тексты с лакунами, которые надо заполнить, незавершенные тексты, полифоническое чтение, создание своих текстов.

Подчеркнем, что в рамках каждого метаметода реализуется своя совокупность *методических средств*, то есть того инструментария, с помощью которого организуется деятельность: вопросы, задания, тексты. В связи с этим речь идет о метаметодической компетенции педагога, которая, наряду с предметно-методической, составляет основу компетенции преподавания. Прогнозируем, что дальнейшее развитие метаметодики можно рассматривать как один из вариантов разработки новой дидактики, которую мы обозначаем как гуманитарную дидактику.

3. Усиление исследовательской составляющей в инновационном образовании и профессиональной педагогической деятельности.

Введенное Г. Н. Прозументовой разграничение инноваций в образовании и образовательных инноваций актуализировало вопросы о личном участии человека в инновационной деятельности, его инициативе, внутреннем желании реально изменить образовательную практику. В этом и состоит принципиальное отличие образовательных инноваций от инноваций в образовании, реализуемых по внешнему заказу. Галина Николаевна настаивала на гуманитарном исследовании образовательных инноваций, предметом которого должно быть изучение того, как человек переходит от чужого, кем-то заданного способа образования к собственному, в том числе к своему месту и позиции в инновационной образовательной деятельности (Прозументова, 2016). Подчеркнем, что инновационная деятельность заключается в количественном и качественном расширении образовательного потенциала инновации с целью максимального его использования, что возможно только при условии принятия всеми субъектами смысла инновации и участия в ее развертывании и реализации. Максимально широким контекстом участия человека в инновационной деятельности является инновационное поведение, связанное с тем, что человек не приспосабливается к внешним условиям, а активно развивается (Буравлева, 2020).

Нами был введен принцип позиционного участия педагогов в инновационной деятельности (на примере инновационных образовательных программ, реализующихся в Школе совместной деятельности) и выделены такие позиции, как разработчик, участник, пользователь и стажер. Наличие этих позиций означает, что все педагоги школы вовлечены в образовательные инновации, но вовлечены по-разному (Поздеева, 2013). Например, возникает слабая, «мерцающая» вовлеченность педагогов-пользователей и стажеров, устойчивая вовлеченность педагогов-участников и сильная вовлеченность на уровне участия и влияния на образовательные инновации педагогов-разработчиков.

Кроме того, вслед за Галиной Николаевной мы подчеркиваем тезис о том, что создание и реализация образовательных инноваций всегда пронизана исследованием: становясь активным участником изменений в образовании, человек должен видеть и понимать то, что им делается, каких результатов и эффектов он достигает, осознавать, зачем он осуществляет эти изменения и чем они могут быть интересны другим членам педагогического сообщества. Мы ввели понятие «исследовательский треугольник» педагога, чтобы показать связь образовательных инноваций с технологизацией (практические способы реализации инноваци-

онной идеи, в том числе с их апробацией) и исследованием (анализ образовательных результатов и эффектов применения технологий) (рис.). В дальнейшем актуальным направлением может стать изучение особенностей субъектного и авторского действия педагога, связанного с вовлечением в инновации и исследование, а также способов становления исследовательской позиции педагога как условия его профессионально-личностного развития.



Рис. Взаимосвязь образовательных инноваций, технологизации и исследования в деятельности педагога

4. Развитие идеи профессионального становления педагога в направлении совершенствования концепции его открытого профессионализма и практики наставничества в контексте педагогики совместной деятельности.

Г. Н. Прозументова всегда настаивала на том, что для преодоления профессиональной редукции, когда деятельность педагога редуцирована только к прямой передаче информации и прошлого опыта, необходимо учить педагога организации совместной деятельности с детьми, погружая его в соответствующую практику. Это означает, что у педагога формируют компетенции по организации совместной деятельности и такие профессионально-личностные качества, как проблематизированность, открытость, рефлексивность, интерес к исследованию. Для развития этой идеи мы ввели понятие «открытый профессионализм» педагога, разграничив его с закрытым профессионализмом (Поздеева, 2016). Открытая профессионализация — собственное активное движение педагога к профессии и в профессии. Движение к профессии — принятие ценностей педагогики совместной деятельности и понимание того, что ребенок является ее значимым и влиятельным участником. Повторим, что основной профессиональной функцией педагога является вовлечение ребенка в совместную образовательную деятельность. Движение в профессии — выбор собственной профессиональной траектории: содержательной, деятельностной, карьерной. Такое движение всегда связано с раскрытием и реализацией педагогом собственного человеческого капитала, который, в свою очередь, реализуется через накопление, обогащение и использование социального капитала. То, что педагоги нарабатывают вместе, реализуя образовательные инновации, становится социальным капиталом: это своеобразная

«касса взаимопомощи», куда все вместе «вкладываются», а потом каждый берет то, что для него актуально в данный момент. Галина Николаевна все время подчеркивала мысль о данной взаимосвязи человеческого и социального капитала.

Концепция педагогики совместной деятельности и открытого профессионализма педагога стали основой для организации уникальной практики наставничества в Школе совместной деятельности. Согласимся с мыслью о том, что наставничество — древнейшая практика неформального образования и наиболее человекообразный вид образования (Илакавичус, 2021). На наш взгляд, основная идея наставничества в Школе совместной деятельности состоит в том, что наставник не подгоняет своего подопечного к внешней норме с набором одинаковых для всех качеств, а сопровождает его, обучая организации совместной деятельности с детьми, родителями, коллегами.

Одним из дальнейших направлений развития концепции профессионализма в контексте совместной деятельности может стать развитие идеи экологического профессионализма и экологического профессионала, который одновременно стремится к профессиональному развитию как член соответствующего педагогического сообщества («сетевой профессионализм», по Р. Барнетту) и к профессиональной устойчивости. Что касается практики наставничества, то в ее развитии важным является усиление исследовательской составляющей, в частности, изучение влияния разных моделей наставничества, позиций наставника, преобразующего и распределенного наставничества на профессиональное развитие всех участников совместной деятельности.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Нами обозначены возможные направления развития богатого и многообразного научно-педагогического наследия Г. Н. Прокументовой. Большинство ее идей актуальны и сегодня, так как профессор, обладая прогностическим, критическим мышлением и очень широким кругозором, могла видеть на несколько лет вперед.

На наш взгляд, актуальными направлениями развития идей Г. Н. Прокументовой ее единомышленниками и последователями могут стать следующие: развитие концепции педагогики совместной деятельности и образовательной практики Школы совместной деятельности; концепции гуманитарного управления образовательными инновациями в Открытом образовательном пространстве, методологии гуманитарного исследования в образовании, а также идеи развития человеческого потенциала в образовании.

Список источников

1. Буравлева Н. А. Психологические компоненты инновационного поведения как необходимые составляющие в профессиональной подготовке студентов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). — 2020. — Вып. 2 (30). — С. 197–203.
2. Илакавичус М. Р. Внедрение целевой модели наставничества: проблемы и решения // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). — 2021. — Вып. 4 (38). — С. 15–24.
3. Лихачева Е. А. Педагогическое стимулирование учебной деятельности как функция преподавателя современного вуза // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). — 2020. — Вып. 6 (34). — С. 98–104.
4. Никитина Л. А., Поздеева С. И. Педагогическое наследие Г. Н. Прокументовой как ориентир для педагогической науки и практики // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). — 2015. — Вып. 4 (10). — С. 7–14.
5. Поздеева С. И. Инновационное развитие современной начальной школы: построение открытого совместного действия педагога и ребенка : моногр. — Томск, 2013. — С. 90–104.

6. Поздеева С. И. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). — 2016. — Вып. 1 (166). — С. 88–90.

7. Прокументова Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). — Томск : Том. гос. пед. ун-т, 2016. — 412 с.

8. Прокументова Г. Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе. — Томск : Дельтаплан, 2002. — Кн. 5. — С. 4–16.

9. Прокументова Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. — Томск, 1994. — 41 с.

10. Прокументова Г. Н., Сорокова Л. А., Ковалевская Е. Н. Концепция воспитания в современной школе: школа совместной деятельности. — Томск, 1992. — 23 с.

References

1. Buravleva N. A. Psychological Components of Behavior as Essential Components of Student Training. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Pedagogical Review]. 2020, iss. 2 (30), pp. 197–203. (In Russian).

2. Ilakavichus M. R. Introducing the Model of Mentoring: Problems and Solutions. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Pedagogical Review]. 2021, iss. 4 (38), pp. 15–24. (In Russian).

3. Lihacheva E. A. Stimulating Academic Activities as a Function of Modern University Teachers. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Pedagogical Review]. 2020, iss. 6 (34), pp. 98–104. (In Russian).

4. Nikitina L. A., Pozdeeva S. I. G. N. Prosumentova's Pedagogical Legacy as a Landmark of Pedagogical Theory and Practice. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Pedagogical Review]. 2015, iss. 4 (10), pp. 7–14. (In Russian).

5. Pozdeeva S. I. *Innovacionnoe razvitie sovremennoj nachal'noj shkoly: postroenie otkrytogo sovmesnogo dejstvija pedagoga i rebenka* [Innovative Development in Modern Primary Schools: Collaboration between Educators and Children]. Tomsk, 2013, pp. 90–104. (In Russian).

6. Pozdeeva S. I. Developing the Concept of Open Professionalism of Pedagogues as a Research Objective. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2016, iss. 1 (166), pp. 88–90. (In Russian).

7. Prokumentova G. N. *Obrazovatel'nye innovacii: fenomen «lichnogo prisutstvija» i potencial upravlenija (opyt gumanitarnogo issledovanija)* [Educational Innovations: the Phenomenon of Presence and Management Potential]. Tomsk, Tomsk State Pedagogical University Publ., 2016, 412 p. (In Russian).

8. Prokumentova G. N. Cooperative Pedagogy: Context and Educational Reality. *Shkola sovmesnoj dejatel'nosti: razrabotka obrazovatel'nyh programm v razvivajushhejsja shkole* [Collaborative School: Developing Curricula in a Developing School]. Tomsk, Hang Glider Publ., 2002, book 5, pp. 4–16. (In Russian).

9. Prokumentova G. N. *Shkola sovmesnoj dejatel'nosti. Jeksperiment: razvitie celi vospitanija i issledovatel'skoj dejatel'nosti pedagogov shkoly* [Collaborative School. An Experiment: Objectives of Education and Research]. Tomsk, 1994, 41 p. (In Russian).

10. Prokumentova G. N., Sorokova L. A., Kovalevskaja E. N. *Koncepcija vospitanija v sovremennoj shkole: shkola sovmesnoj dejatel'nosti* [Education in Modern School: Collaborative School]. Tomsk, 1992, 23 p. (In Russian).

Информация об авторе

Поздеева Светлана Ивановна — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования Томского государственного педагогического университета.

Information about the author

Pozdeeva Svetlana Ivanovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Primary School Teaching Methods at Tomsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 30.11.2021; одобрена после рецензирования 17.12.2021; принята к публикации 19.01.2022.

The article was submitted 30.11.2021; approved after reviewing 17.12.2021; accepted for publication 19.01.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 38–46.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 1 (61), pp. 38–46.

Научная статья

УДК 371.217.3(47):371.487

DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.004

Первый опыт создания детских летних колоний в России и его влияние на педагогический эксперимент С. Т. Шацкого

Щетинина Наталья Павловна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина,

Рязань, Россия

n.shetinina@365.rsu.edu.ru

Слепенкова Евгения Александровна

Нижегородский государственный педагогический

университет имени К. Минина,

Нижний Новгород, Россия

easlepenkova@yandex.ru

Аннотация. Актуальность проблемы исследования состоит в рассмотрении новаторского подхода к организации жизнедеятельности детей в летней детской колонии «Бодрая жизнь» в ходе педагогического эксперимента С. Т. Шацкого.

Цель статьи — с помощью теоретических методов критического анализа исторических источников, исторической реконструкции, историко-генетического и историко-сравнительного подходов показать влияние опыта первых детских колоний в России на организацию педагогического эксперимента С. Т. Шацкого в колонии «Бодрая жизнь».

В статье обобщен материал периодических изданий XIX века, изучен опыт работы С. Т. Шацкого в колонии «Бодрая жизнь».

Доказано, что опыт первых детских колоний стал своеобразным предтечей новаторского педагогического эксперимента С. Т. Шацкого. Он создал очень эффективную педагогическую систему воспитания детей в этом учреждении дополнительного образования, что свидетельствует о теоретической значимости и элементах научной новизны проведенного исследования.

Осмысление своего опыта позволило С. Т. Шацкому сформулировать идеи о влиянии социальной среды на развитие и воспитание детей, которые заложили основы отечественной социальной педагогики. Кроме того, в колонии «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкий и его жена В. Н. Шацкая апробировали оригинальную авторскую систему эстетического воспитания детей с минимальным уровнем развития эстетической культуры и доказали ее эффективность.

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

Ключевые слова: летние детские колонии, Россия, XIX век, педагогический эксперимент, С. Т. Шацкий, колония «Бодрая жизнь».

Для цитирования: Щетинина Н. П., Слепенкова Е. А. Первый опыт создания детских летних колоний в России и его влияние на педагогический эксперимент С. Т. Шацкого // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 38–46. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.004.

Original article

The Experience of Creating Juvenile Summer Boot Camps in Russia and their Influence on S. T. Shatsky's Pedagogical Experiment

Shchetinina Natalya Pavlovna

Ryazan State University
named for S. Yesenin,
Ryazan, Russia
n.shetinina@365.rsu.edu.ru

Slepenkova Eugenia Aleksandrovna

Nizhny Novgorod State Pedagogical
University named for K. Minin,
Nizhny Novgorod, Russia
easlepenkova@yandex.ru

Abstract. The research is relevant, for it investigates an innovative approach to the creation of juvenile boot camps for troubled teenagers (S. T. Shatsky's pedagogical experiment).

The aim of the article is to critically analyze historical sources, to employ historical reconstruction, to use genetic and historical-comparative approaches in order to investigate the influence of the first juvenile boot camps on S. T. Shatsky's pedagogical experiment in the Active Life boot camp for troubled teenagers.

The article summarizes periodical publications of the 19th century and investigates S. T. Shatsky's work in the Active Life boot camp for troubled teenagers.

The article proves that the experience of the first juvenile boot camps for troubled teenagers was used by S. T. Shatsky in his experiment. The research has theoretical significance and novelty, for it investigates the effective pedagogical system of educating and upbringing children used by S. T. Shatsky in extracurricular education institutions.

S. T. Shatsky's experience enabled him to maintain that social environment influenced children's education and upbringing (a basic concept of social pedagogy). In the Active Life boot camp, S. T. Shatsky and his wife V. N. Shatskaya tested their system of aesthetic education of children with a minimal level of aesthetic culture and proved its efficiency.

The results of the research can be used by scholars, teachers and students majoring in pedagogy.

Key words: juvenile summer boot camps, Russia, 19th century, pedagogical experiment, S. T. Shatsky, the Active Life boot camp

For citation: Shchetinina N. P., Slepenkova E. A. The Experience of Creating Juvenile Summer Boot Camps in Russia and their Influence on S. T. Shatsky's Pedagogical Experiment. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 1 (61), pp. 38–46. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.004.

Введение. В современной России педагогическое наследие С.Т. Шацкого в должной мере не оценено и исследовано незначительно (Ф. А. Фрадкин, А. Г. Беляев, А. А. Романов, Г. А. Малинин и др.).

Цель статьи — привлечь внимание педагогического сообщества к наследию выдающегося отечественного педагога-экспериментатора и показать его преемственность с имеющимся в России второй половины XIX века опытом организации первых летних оздоровительных колоний для детей.

Авторы исходят из предположения о том, что широкое освещение этого опыта в периодической печати позволили С. Т. Шацкому ознакомиться с ним. Однако в его опыте это была уже не сумма разнообразных интересных идей организации воспитательной работы с детьми в условиях летнего оздоровительного лагеря, а продуманная педагогическая система создания и развития воспитывающего детско-взрослого сообщества на демократических началах.

Исследование базируется на изучении статей, опубликованных в педагогических журналах в России на рубеже XIX–XX веков («Русская школа», «Вестник воспитания») и анализа содержания третьего издания книги С. Т. Шацкого «Бодрая жизнь».

Основными *методами исследования* были критический анализ исторических источников, историческая реконструкция, историко-генетический, историко-сравнительный методы.

С. Т. Шацкий целенаправленно стремился организовать педагогический процесс в колонии как новаторский педагогический эксперимент, направленный на изучение влияния социальной среды на воспитание и развитие детей. Очевидно также, что он представлял его организацию как педагогическую систему, где содержание, формы, методы деятельности педагога и ребенка взаимосвязаны.

В результате рефлексии своего экспериментального опыта ученый пришел к открытию некоторых закономерностей создания воспитывающего детско-взрослого сообщества и его с коллегами праву считают пионерами в этой области. Многие сходные идеи были позднее теоретически обоснованы и экспериментально доказаны А. С. Макаренко в практике воспитания личности в коллективе. Обобщение открытых закономерностей развития и функционирования детско-взрослого сообщества позволили С. Т. Шацкому сформулировать фундаментальные выводы о влиянии среды на развитие и социализацию детей, которые заложили основы отечественной социальной педагогики.

Сделанные авторами статьи выводы свидетельствуют об элементах научной новизны и теоретической значимости полученных результатов.

Обсуждение основных результатов. Первые летние детские колонии появились в России в 1880-х годах из-за неблагоприятных условий городской жизни и гигиенических нарушений в школьном обучении, что отрицательно влияло на физическое и психическое здоровье детей. Так, в 1882 году в Петербурге ряду лиц, в числе которых были и врачи, удалось привлечь внимание общества к необходимости открытия дачи для детей, которые обучались в средних учебных заведениях, с целью укрепить их здоровье, ослабленное в течение зимы школьной жизнью и скудной домашней обстановкой.

С возникновением в 1886 году «Общества школьных вакационных колоний в Москве» стали открываться летние детские оздоровительные учреждения во многих городах России (Воронеж, Нижний Новгород, Кострома, Одесса, Саратов, Тула). Инициатива открытия этих колоний, как правило, принадлежала частным лицам либо различным обществам. Например, в Тульской губернии в имении Козловской в 1889 году открылась колония для 20–25 воспитанников гимназий и реальных училищ Московского учебного округа. В 1893 году в Одессе в летней колонии поправляли свое здоровье воспитанницы профессиональных школ и учащиеся начальных училищ. В Воронеже такие учреждения были открыты Воронежским отделом Русского общества охранения народного здоровья, в Нижнем Новгороде — группой местных врачей, в Одессе — «Обществом содействия физическому воспитанию детей» (Михайлов, 1896, с. 72). Активную деятельность по открытию колоний для сла-

бых, бедных детей, как мальчиков, так и девочек, которые учились в городских начальных училищах, развернул и московский кружок. Он состоял из попечительниц городских начальных училищ (Михайлов, 1896, с. 71).

К 1896 году в России функционировало 14 летних колоний (8 для девочек и 6 для мальчиков) для детей от 9 до 12 лет (Р-дъ Л., 1897, с. 124–125). К 1906 году такие колонии имелись уже в 18 городах России (Котик, 1903, с. 193).

Для колоний подбирались места в живописной местности, и необходимыми условиями каждой колонии считались хорошее жилище, удобное купание и возможность достаточного снабжения отдыхающих детей молоком и другим деревенским здоровым питанием, получение медицинской помощи силами земских врачей в случае необходимости.

Особое внимание в колониях уделялось физическому оздоровлению детей, многие из которых имели различные болезни, отставание в росте, недостаток массы тела, изменения в крови (Бекарюков, 1906, с. 354).

Создание первых колоний было обусловлено в основном целями физического оздоровления детей. В последующие годы все большее внимание стало уделяться организации нравственного, трудового и интеллектуального воспитания. Каждый день детей заполнялся играми по фребелевской системе, хоровым пением, купанием, плаванием, прогулками в лес за грибами и ягодами при хорошей погоде. При плохой погоде дети, находясь в помещении или на террасах, играли, рисовали, читали (во многих колониях имелись небольшие библиотеки), пели хором, иногда устраивали театральные постановки. Большое внимание уделялось расширению кругозора детей. В местностях, где были распространены кустарные промыслы, колонисты знакомились с ними, посещали окрестные фабрики, мельницы, соседние города, монастыри, ярмарки. Повсеместно был распространен труд по самообслуживанию. Педагогический коллектив летних колоний отмечал положительное влияние пребывания детей в летних колониях на их нравственное самочувствие, что обеспечивалось благожелательной обстановкой, добрым отношением воспитателей и четким режимом дня (Котик, 1903, с. 197–198).

Первый опыт функционирования колоний послужил примером, на основе критического переосмысления которого и стал развиваться социальный эксперимент С. Т. Шацкого в детской летней колонии «Бодрая жизнь».

Организация педагогического процесса в колонии изначально была задумана как новаторский педагогический эксперимент, направленный на изучение влияния социальной среды на воспитание и развитие детей. По словам С. Т. Шацкого, он представлял собой «попытку выяснить некоторые закономерности в развитии детского общества», о чем писал в предисловии к третьему изданию книги «Бодрая жизнь». Там же была отмечена необходимость целенаправленного изучения детей для целенаправленной и эффективной работы с ними (Шацкий, 1980, с. 127).

Результаты анализа деятельности колонии позволяют утверждать, что организацию педагогического процесса С. Т. Шацкий представлял как педагогическую систему, состоящую из нескольких взаимосвязанных компонентов. «Наблюдения над жизнью детского общества приводят к такому выводу: между основными сторонами детской жизни — физическим трудом, игрой, искусством, умственным и социальным развитием — существует определенная связь, обнаруживается постоянное взаимодействие, и в конечном итоге те или другие изменения в одном направлении (это касается форм детских деятельностей и их организации) вызывают соответствующие изменения в другой деятельности» (Шацкий, 1980, с. 127–129).

Внимательное изучение опубликованной в 1914 году работы «Бодрая жизнь» показывает, как постепенно, в течение трех лет, развивалась и совершенствовалась воспитательная система детской летней колонии. Кроме гуманистической цели организации колонии — создать базу для оздоровления и развития детей рабочих московских окраин, С. Т. Шацкий рассматривал ее как экспериментальную площадку для поиска новых способов воспитания детей через окружающую среду. Одной из ведущих идей создания этой воспитательной системы была идея организации самоуправления в этом своеобразном, редком для того времени, детско-взрослом сообществе.

В первый год существования колонии необходимый и понятный детям труд по самообслуживанию (дежурство на кухне, расчистка участков под сад, работа на огороде и др.) привел только к зарождению элементов самоуправления в детско-взрослом сообществе детской колонии. На второй год функционирования колонии общие собрания как коллегиальный орган самоуправления стали естественными и необходимыми не только в сознании взрослых, но и большинства детей, которые были убеждены в том, что они необходимы для выработки «хороших порядков», «правил поведения» в колонии. Структура самоуправления стала усложняться, и на третий год существования колонии стала весьма разветвленной. В ее основу была положена идея экономической целесообразности хозяйственной деятельности колонии. У большинства детей стало формироваться чувство коллективной ответственности, способность планировать и организовывать групповую деятельность. «Так понемногу дети привыкали отвечать не только за себя, но и чувствовать ответственность за всю свою группу» (Шацкий, 1980, с. 215). Наблюдалась позитивная динамика прогрессивного развития колонии как своеобразного самоуправляющегося детско-взрослого сообщества. Над этим целенаправленно работали педагоги, и результаты работы были ощутимы.

Рефлексия своего новаторского и эффективного опыта организации летнего отдыха детей в колонии «Бодрая жизнь» привела С. Т. Шацкого к важным теоретическим педагогическим выводам о необходимости и возможности создания воспитывающего детско-взрослого сообщества на демократических началах, динамике его развития, необходимости создания условий для творческого развития детей как главной цели его функционирования, важности создания психологически комфортной обстановки для каждого воспитанника, о педагогических правилах организации труда детей (Шацкий, 1980, с. 225–257).

Интересно отметить, что сами дети по достоинству оценили воспитательные результаты своего пребывания в летней колонии. В итоговой анкете, которую попросили заполнить организаторы колонии, они писали, что живут и работают в колонии для того, чтобы «принести и себе, и колонии пользу», «собрания — это наша школа, мы разбираем, что хорошо, что плохо, как сделать так, чтобы жизнь у нас в колонии стала лучше», «колонисты приучаются к труду», «мы приучаемся к самостоятельности» (Шацкий, 1980, с. 194–198).

Педагогическая система колонии «Бодрая жизнь» не была замкнута только на ее внутренней жизни. Дети привлекались к улучшению окружающей социальной среды, а не только отдыхали и трудились на своем земельном участке: выходили к населению окружающих сел, пропагандировали новые перспективные сорта сельскохозяйственных культур, читали лекции гигиенического содержания. Это были своеобразные социальные проекты, направленные на улучшение окружающего социума (Слепенкова, Щетинина, 2020, с. 30).

Анализ и обобщение эксперимента позволили С. Т. Шацкому сформулировать более глобальные педагогические идеи, которые стали классической основой отечественной социальной педагогики: о влиянии социальной среды на формирование личности растущего человека и его социализацию, сущности процесса социализации, факторах, в наибольшей степени влияющих на этот процесс. Все эти идеи образуют фундамент теоретического педагогического образования педагогов и в настоящее время, о чем свидетельствуют современные исследователи (Фролова, 2021).

Следует обратить внимание и еще на один аспект педагогического эксперимента, проведенного С. Т. Шацким и В. Н. Шацкой в колонии «Бодрая жизнь». Это оригинальная и очень эффективная система эстетического воспитания детей. Она была основана на идее максимального наполнения всей жизни ребят эстетическими впечатлениями и вовлечения детей в самостоятельную активную творческую деятельность в этом направлении.

Много внимания уделялось эстетике окружающей среды: чистоте, порядку и эстетическому оформлению комнат, территории, окружающей лагерь. Широко использовались воспитательные возможности драматического искусства. В колонии у малышей были очень популярны мини-спектакли по мотивам народных сказок, причем сюжет и реплики героев постоянно пополнялись за счет творчества детей. На многочисленных самодеятельных концертах старшие ребята часто разыгрывали маленькие сценки собственного сочинения. Обычно это были иллюстрации басен, анекдотов, рассказов, «к которым много прибавлялось своего». Подготовка старшими колонистами сценки-пародии на жизнь колонии побудила детей и педагогов самим сочинить пьесу для спектакля. Замысел был успешно реализован и вызвал бурную творческую активность детей (Шацкий, 1980, с. 215, 219, 220–233). Авторы эксперимента стремились организовать эстетическую деятельность детей как «непосредственную игру творчества, способность к которому глубоко заложена в детском характере» (Шацкий, 1980, с. 224).

Важной составляющей в системе эстетического воспитания было музыкальное воспитание детей, которое С. Т. Шацкий и В. Н. Шацкая, сами талантливые музыканты, организовали очень эффективно. Сущность авторского подхода В. Н. Шацкая объясняла следующим образом: «С самого начала своих занятий музыкой с детьми я искала таких путей, таких приемов, которые дали бы возможность детям почувствовать радость от переживания музыкальных впечатлений, развить детский вкус и понимание для восприятия музыки и побудить детей таким образом к тому, чтобы они сами пожелали работать, добиваться все более и более серьезного удовлетворения для себя. Прежде чем учить детей нотам, счету и прочему, хотелось дать им возможность почувствовать радость от музыки» (Шацкий, 1980, с. 236).

Следует подчеркнуть, что начальный уровень музыкальной культуры детей рабочих с московских окраин был крайне низок. «Фабричная песня в ее худших образцах, граммофон в трактирах и механическое пианино в кинематографах сделали уже свое дело, и приходилось считаться с тем, что у детей уже существовали свои понятия о «хорошей» музыке, о «настоящей» песне, и бороться с их предубеждением» (Шацкий, 1980, с. 237). На первых порах во время музыкальных занятий приходилось даже сталкиваться с музыкальной «оппозицией» некоторых старших ребят. Однако интересные занятия квалифицированных специалистов сделали свое дело. Вся колония «запела, заплясала, заиграла». Результаты музыкального воспитания детей рабочих были впечатляющими. Дети полюбили «серьезную» музыку, с удовольствием исполняли произведения Шуберта, Варламова,

Рубинштейна. В 1912 году силами детей была поставлена опера Ц. Кюри «Снежный богатырь». На третий год работы в колонии был четырехголосный хор. Педагог с удовлетворением констатировал: «Вкус развивался в довольно значительной степени... Особенно дорога была ясно обнаружившаяся охота слушать музыку» (Шацкий, 1980, с. 242–243). Педагоги-музыканты, очевидно, могут по достоинству оценить эти результаты музыкального образования.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что первый опыт организации летних детских колоний в России в конце XIX века оказал позитивное стимулирующее влияние на педагогическое мировоззрение С. Т. Шацкого. Он стал своеобразным предшественником известного в России и мире педагогического эксперимента в детской летней колонии «Бодрая жизнь».

Организаторы детских летних колоний не ограничивались только физическим оздоровлением детей, а ставили задачи их разностороннего интеллектуального, нравственного, трудового и эстетического воспитания. Со временем эта деятельность становилась все более обширной.

Изучение и обобщение опыта позволили педагогу-новатору в полной мере оценить воспитательный потенциал пребывания детей в летнем оздоровительном лагере, определить комплекс разнообразных воспитательных задач, отобрать и апробировать в своей практике наиболее эффективные и положительно зарекомендовавшие себя формы и методы воспитательной работы с детьми в условиях летнего оздоровительного лагеря, к которым относятся труд, игры, упражнения, экскурсии, театральные постановки, проектная деятельность и т. д. В эксперименте С. Т. Шацкого это была уже более высокая ступень организации данного типа воспитательного учреждения дополнительного образования детей. С. Т. Шацким и его коллегами продумана и реализована воспитательная система детского оздоровительного лагеря, одной из ведущих идей которой было целенаправленное формирование воспитательного детско-взрослого сообщества на демократических началах. Это создало условия для разностороннего творческого развития детей и стало весьма эффективной технологией эстетического воспитания.

Многие идеи, выдвинутые С. Т. Шацким и апробированные в колонии «Бодрая жизнь», получили дальнейшее развитие в практике организации воспитательного процесса детских летних лагерей в Советском Союзе и современной России.

Перспективными в данном направлении могут быть исследования, посвященные изучению преемственности и взаимосвязи педагогических идей С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко, а также более детальное рассмотрение системы эстетического воспитания в опыте С. Т. Шацкого и В. Н. Шацкой.

Список источников

1. Бекарюков Д. Основные начала школьной гигиены. — М. : Типолитограф. Т-ва И. Н. Кумнерев и К, 1906. — С. 354–363.
2. Беляев В. И. Педагогическая концепция С. Т. Шацкого: эволюция идей, принципов и целей : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1998. — 351 с.
3. Котик А. Летние колонии для детей // Русская школа. — 1903, июль, авг. — № 7, 8. — С. 191–200.
4. Михайлов Н. Устройство летних вакационных колоний и их влияние на детей // Вестник воспитания / под ред. Н. Ф. Михайлова. — М. : Типолитограф. В. Рихтер, 1896. — № 3. — С. 65–82.

5. Р-дъ Л. Летние колонии для детей московских городских начальных училищ в 1896 году // Вестник воспитания. — 1897, апр. — № 4. — С. 124–125.
6. Романов А. А. Гуманистический проект С. Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») // Историко-педагогический журнал. — 2011. — № 2. — С. 377–425.
7. Слепенкова Е. А., Щетинина Н. П. Исторические предпосылки социального проектирования как воспитательной технологии в отечественной школе // Социальная педагогика. — 2020. — № 2. — С. 28–34.
8. Фрадкин Ф. А., Малинин А. Г. Воспитательная система С. Т. Шацкого. — М. : Прометей, 1993. — 176 с.
9. Фролова С. В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // Вестник Мининского университета. — 2021. — Т. 9, № 2. — С. 4–20. — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jourr.ru/jour> (дата обращения: 01.11.2021).
10. Шацкий С. Т. Избр. пед. соч. : в 2 т. / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 1 — 304 с.

References

1. Bekarjukov D. *Osnovnye nachala shkol'noj gigieny* [The Basics of School Higiene]. Moscow, I. N. Kumnerev and Co Publ., 1906, pp. 354–363. (In Russian).
2. Beljaev V. I. *Pedagogicheskaja koncepcija S. T. Shackogo: jevoljucija idej, principov i celej* [S. T. Shatsky's Pedagogical Concept: Evolution of Ideas, Principles and Aims]. Moscow, 1998, 351 p. (In Russian).
3. Kotik A. Summer Boot Camps for Troubled Teenagers. *Russkaja shkola* [Russian School]. 1903, July, August, no. 7, 8, pp. 191–200. (In Russian).
4. Mihajlov N. Organizing Summer Boot Camps for rouble Children and their Influence on Children. *Vestnik vospitanija* [Bulletin of Education]. Mihajlov N. F. (ed.). Moscow, V. Rihter Publ., 1896, no. 3, pp. 65–82. (In Russian).
5. R-d# L. Summer Boot Camps for Moscow School Students in 1896. *Vestnik vospitanija* [Bulletin of Education]. 1897, April, no. 4, pp. 124–125. (In Russian).
6. Romanov A. A. S. T. Shatsky's Humanist Project (Commemorating the 100th Anniversary of the Active Life Boot Camp. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal]. 2011, no. 2, pp. 377–425. (In Russian).
7. Slepenkova E. A., Shhetinina N. P. Historical Prerequisites for Social Projects as Educational Strategies in Russian School. *Social'naja pedagogika* [Social Pedagogy]. 2020, no. 2, pp. 28–34. (In Russian).
8. Fradkin F. A., Malinin A. G. *Vospitatel'naja sistema S. T. Shackogo* [S. T. Shatsky's Educaitonal System]. Moscow, Prometheus Publ., 1993, 176 p. (In Russian).
9. Frolova S. V. Professional Training of a Novice Teacher: a Discussion of Concepts. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2021, vol. 9, no. 2, pp. 4–20. URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jourr.ru/jour> (accessed: 01.11.2021). (In Russian).
10. Shackij S. T. *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: v 2 tomah. Tom 1* [Selected Pedagogical Works: in 2 volumes. Volume 1]. Kuzin N. P., Skatkin M. N., Shackaja V. N. (eds.). Moscow, Pedagogy Publ., 1980, 304 p. (In Russian).

Информация об авторах

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

Слепенкова Евгения Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина.

Information about the authors

Shchetinina Natalya Pavlovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Pedagogy and Management in Education at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Slepenkova Eugenia Aleksandrovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of General and Social Pedagogy at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for K. Minin.

Статья поступила в редакцию 18.11.2021; одобрена после рецензирования 14.12.2021; принята к публикации 19.01.2022.

The article was submitted 18.11.2021; approved after reviewing 14.12.2021; accepted for publication 19.01.2022.



Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 47–59.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 1 (61), pp. 47–59.

Научная статья

УДК 37:316.614:355.23

DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.005

Педагогическое управление социальной адаптацией курсантов к образовательной среде военного вуза: задачи и направления деятельности

Андреев Денис Владимирович

Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева

войск национальной гвардии Российской Федерации

Новосибирск, Россия

mironnhk117958@gmail.com

Суворова Ольга Вениаминовна

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Пермь, Россия

olgavenn@yandex.ru

Аннотация. Адаптация бывших школьников к новым условиям образовательной среды вуза всегда проходит нелегко, а особую сложность она вызывает у курсантов военных вузов в силу специфики их обучения: совмещения учебной и служебной деятельности в условиях казарменного положения, необходимости строгого подчинения приказам командиров, несвободы передвижения и т. д.

В статье представлены результаты проведенного анализа и обобщения источников по проблеме социальной адаптации первокурсников к образовательной среде военного вуза, позволившие определить трудности процесса адаптации первокурсников к образовательной среде военного вуза и на их основе — задачи и направления деятельности в процессе педагогического управления их адаптацией на основе психолого-педагогической поддержки.

Указана методологическая основа определения задач и направлений деятельности в процессе педагогического управления социальной адаптацией первокурсников к образовательной среде военного вуза на основе психолого-педагогической поддержки, в качестве которой выступает сочетание личностно-ориентированного, средового и субъектно-деятельностного подходов.

Подробно раскрыто содержание различных компонентов образовательной среды военного вуза (поведенческий, материальный, субъектный, содержательный), которые определяют конкретные задачи, направления деятельности работы по педагогическому управлению адаптацией курсантов первого курса. Перечислены формы такой работы.

Доказана гипотеза о том, что трудности социальной адаптации первокурсников связаны со спецификой образовательной среды военного вуза, резкой сменой социально-го окружения и образа жизни курсантов.

Все отмеченное составляет научную новизну результатов исследования и определяет их большую практическую ценность для использования в учебно-воспитательном процессе военного вуза.

Ключевые слова: курсант, социальная адаптация, образовательная среда военного вуза, военно-профессиональная деятельность, педагогическое управление, психолого-педагогическая поддержка.

Для цитирования: Андреев Д. В., Суворова О. В. Педагогическое управление социальной адаптацией курсантов к образовательной среде военного вуза: задачи и направления деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 47–59. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.005.

Original article

Pedagogical Management of Military Students' Social Adaptation to the Learning Environment of a Military University: Tasks and Trends

Andreyev Denis Vladimirovich

Novosibirsk Military Institute named for Army General I. K. Yakovlev
of the National Guard of the Russian Federation
Novosibirsk, Russia
mironnhk117958@gmail.com

Suvorova Olga Veniaminovna

Perm State Pedagogical University of Humanities
Perm, Russia
olgavenn@yandex.ru

Abstract. Former schoolchildren's adaptation to new learning environments is always associated with difficulties. Military students' adaptation is especially difficult, for they have to learn to live in military barracks, to obey their superiors' orders, to be constrained by restricted mobility, etc.

The article presents the results of an analysis of various sources on the issue of social adaptation of first year military students to the learning environment of a military university. These results enable the authors to identify difficulties associated with the process of first-year students' adaptation to the learning environment of a military university and to outline tasks and trends associated with pedagogical management of adaptation by means of psychological and pedagogical support.

The article presents the methodological foundation of various tasks and trends associated with the process of pedagogical management of first year students' social adaptation to the learning environment of a military university on the basis of psychological and pedagogical support, by means of creating personalized learning environments and ensuring involvement in learning activities.

The article focuses on various components of the learning environment of a military university (behavioural, material, subjective and content) which ensure effective social adaptation of first year military students.

The article proves the hypothesis that difficulties experienced by first year military students during the stage of social adaptation are associated with the peculiarities of the learning environment of a military university and with the fact that students are uprooted from their home environment.

All this accounts for the theoretical novelty of the research and its practical value for the organization of the learning process in a military university.

Key words: military student, social adaptation, learning environment of a military university, pedagogical management, psychological and pedagogical support.

For citation: Andreyev D. V., Suvorova O. V. Pedagogical Management of Military Students' Social Adaptation to the Learning Environment of a Military University: Tasks and Trends. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 1 (61), pp. 47–59. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.005.

Введение. Система высшего военного образования направлена на формирование особого социального слоя общества — офицерства, служение которого стране и обществу происходит в режиме перманентных чрезвычайных ситуаций и повышенных нагрузок.

Освоение военно-профессиональных компетенций и развитие личности курсанта происходят на фоне длительной адаптации к условиям образовательной среды военного вуза (Елагина, Рогожин, 2020; Лазукин, 2007; Леопа, 2016). Возросшие требования к боеготовности армии требуют снижения сроков и повышения качества адаптации курсантов.

Социальная адаптация первокурсников военного вуза является особым аспектом адаптации, который связан с постепенной интеграцией курсанта в новые для него профессиональные и социальные общности вуза. В связи с этим проблема поиска и определения задач и направлений работы по психологическому сопровождению социальной адаптации курсантов-первокурсников очень актуальна.

Целью исследования является анализ конкретных трудностей первичной социальной адаптации курсантов к образовательной среде военного вуза, а также формулировка задач и определение направлений педагогического управления социальной адаптацией первокурсников к образовательной среде военного вуза.

Гипотеза исследования заключается в постулировании утверждения о том, что трудности социальной адаптации первокурсников связаны со спецификой образовательной среды военного вуза, резкой сменой социального окружения и образа жизни курсантов.

Методологической основой определения задач и направлений деятельности по управлению и психолого-педагогической поддержке социальной адаптации первокурсников к образовательной среде военного вуза является сочетание личностно-ориентированного, средового и субъектно-деятельностного подходов.

Методы исследования. В процессе проведения исследования использовались следующие методы анализа научно-исследовательской литературы: обзорно-аналитический метод, обобщение, синтез, индукция, сопоставительный анализ, описательный и сравнительный методы.

Для решения задач исследования необходимым стало авторское самоопределение в актуальных исследовательских подходах к проблеме педагогического управления адаптацией курсантов в образовательной среде военного вуза.

Обсуждение основных результатов. Социальная адаптация первокурсников к образовательной среде военного вуза происходит в ходе общего процесса личностно-профессионального развития будущего офицера. Задача преодоления первокурсниками адаптационного периода связана с принятием и усвоением новых для курсантов норм, правил поведения, устава военно-профессиональной деятельности и взаимодействия; формированием новых межличностных, социально и профессионально значимых навыков и качеств.

Необходимость создания системы педагогического управления социальной адаптацией курсантов к образовательной среде военного вуза обусловлена повы-

шенными актуальными требованиями к боеготовности российской армии; рисками дезадаптации первокурсников и снижения эффективности их учебно-профессиональной деятельности; гуманизацией методологических подходов в военном образовании.

Управление образованием — деятельность, обеспечивающая функционирование и развитие образовательного учреждения, центральной задачей которой является создание благоприятных внешних и внутренних условий для деятельности и взаимодействия в образовательном учреждении. Педагогическое управление направлено на оптимизацию образовательного процесса и обеспечение успешности личностно-профессионального развития, а также психологического благополучия и удовлетворенности субъектов образования (Борытко, Соловцова, 2006).

Адаптация к образовательной среде военного вуза (ОСВВ) — сложный, многосторонний и многоуровневый процесс приобретения личностью новых форм поведения и взаимодействия, самоопределения, построения учебно-профессиональных и межличностных отношений в процессе овладения военно-профессиональной деятельностью.

Целью педагогического управления социальной адаптацией курсантов является создание в военном институте психологически комфортной, превентивной и личностно-развивающей образовательной среды, которая способствует активному включению курсантов в различные виды учебно-профессиональной деятельности и взаимодействия; позитивной интеграции в социальные группы и общности; формирует воинские и общечеловеческие ценности, развивает личностные качества, воспитывает ценностное отношение к традициям военного института.

Задачи и направления оптимизации педагогического управления адаптацией курсанта должны соответствовать социальным, экономическим, политическим требованиям и вызовам в развитии общества и образования.

Гуманизация и демократизация современного российского общества и образования затронула и военное образование, главной целью которого сегодня становится гуманизация учебного процесса и социальных отношений в условиях военного вуза (Сафонова, Филоненко, Елецких, 2018); создание личностно-ориентированных образовательных систем в сфере военного образования (Тетерина, 2012; Петровская, 2013; Сафонова, Филоненко, Елецких, 2018).

Личностно-ориентированный подход в педагогике позволяет рассматривать задачу оптимизации адаптации курсантов в контексте личностно-профессионального развития (Сафонова, Филоненко, Елецких, 2018). В тесной связи с ним стоят задачи реализации средового подхода в военном образовании, построения образовательной среды как системы условий и возможностей для личностного и профессионального развития субъектов образования (Коротаев, 2019; Соловей, Спирина, 2019; Ясвин, 2020). Средовой подход неизбежно предполагает субъектную позицию педагога в процессе управления социальной адаптацией, а также субъектные позиции обучающихся в процессе активного осознания и решения проблем адаптации, освоения профессиональной деятельности и взаимодействий в ОСВВ. Полагаем, что необходимо учитывать субъектные позиции обучающихся, поиск, осознание и понимание ими индивидуальных стратегий адаптивного поведения.

Таким образом, для нас определяющими методологическими позициями стали личностно-ориентированный, средовой и субъектно-деятельностный подходы к педагогическому управлению социальной адаптацией курсантов.

В контексте разработки задач и направлений педагогического управления социальной адаптацией первокурсников к образовательной среде военного вуза мы считаем важным создание комфортной, превентивной, развивающей и под-

держивающей локальной образовательной среды в военном вузе. Однако педагоги часто относятся к этой среде как к данности, а не как к комплексу условий, которые необходимо создавать и совершенствовать (Петровская, 2013). Мы полагаем, что субъектом управления адаптацией курсантов должен быть педагог, который ставит цели, формулирует задачи, направляет педагогический процесс управления, организует и координирует взаимодействие специалистов, инициирует методическое обеспечение.

Педагогическое управление адаптацией курсантов предполагает направленность деятельности педагога как на психолого-педагогическую поддержку курсантов в процессе адаптации, так и на развитие личности будущих офицеров, а также на оптимизацию самой образовательной среды. Психолого-педагогическая поддержка как содействие развитию и формированию личности, способной принять субъектное решение о выборе жизненной и профессиональной стратегии, является основным способом воздействия и взаимодействия педагогов в процессе управления адаптацией курсантов первого курса, резко сменивших социальное окружение (Поддяков, 2011).

Сложность адаптации первокурсников к новым условиям образовательной среды военного вуза обусловлена многосторонностью процесса: необходимостью ориентироваться и осваивать бытовые, социальные и профессиональные нормы, правила, способы действия и ценности; включаться и определяться в функционально-ролевых планах; находить свое место и роль, а также активно взаимодействовать в новых группах, микрогруппах, образовательной среде в целом (Тетерина, 2012; Устимова, 2015).

Трудность связана с освоением воинской дисциплины, внутреннего порядка, уставных взаимоотношений между военнослужащими; большими моральными и физическими нагрузками, условиями казарменного проживания, строго регламентированным распорядком дня, неукоснительным выполнением требований воинских уставов, строгой субординацией всей жизни и деятельности (Лазукин, 2007; Талай, 2011; Устимова, 2015). В связи с этим педагогическое управление социальной адаптацией курсантов должно носить упреждающей и комплексный характер, быть направленным на формирование навыков и приемов снижения трудностей адаптации, личностно-профессиональное развитие и оптимизацию неблагоприятных аспектов образовательной среды. Создание психолого-педагогических условий оптимизации процесса адаптации необходимо решать через призму личностно-профессионального развития курсанта и образовательной среды в целом (Борытко, Соловцова, 2006; Елагина, Рогожин, 2020; Чемодуров, 2009).

Первоочередная задача педагогического управления адаптацией — оценка и анализ адаптивных возможностей курсантов и адаптационного потенциала самой образовательной среды военного вуза. Это предполагает мониторинг оценки самого процесса адаптации курсантов в трех аспектах: быстроты, успешности адаптации и позитивных новообразований личности, а также динамики изменений качества адаптационного потенциала самой образовательной среды (Реан, 1997).

Первое направление (задача) деятельности по педагогическому управлению социальной адаптацией курсантов — использование педагогом результатов комплексных мониторингов адаптационных ресурсов и рисков личности с целью оперативного реагирования на актуальное состояние адаптации курсантов, анализ субъективной оценки курсантами трудностей и проблем образовательной среды для ее своевременного совершенствования (Соловей, Спирина, 2019). Комплексный характер мониторингов обусловлен применяемой методической базой. Диа-

гностические исследования и заключения психологов важно сочетать с наблюдениями педагогов — кураторов курса за реальным освоением и переживанием курсантом уставных и неуставных взаимоотношений, трудностями индивидуального вхождения и самопроявления курсантов в служебных и межличностных контактах, а также беседами, анализом документов.

Необходимы конкретные мероприятия, которые позволят решить данную задачу педагогического управления: диагностика на основе сравнительной оценки полученных результатов профотбора и актуального личностного адаптивного состояния курсанта; прогнозирование и упреждение адаптационных срывов у курсантов; стимулирование адекватной самооценки в процессе актуализации личностью своих возможностей в социальных общностях вуза; контроль и поддержка в сложных и конфликтных ситуациях межличностного взаимодействия в зависимости от динамики показателей адаптированности.

Реализация принципов субъектно-деятельностного, средового и личностно-ориентированного подходов в образовательном процессе военного вуза затруднена объективной сложностью военно-профессиональной деятельности, профессионального становления курсанта как будущего офицера, спецификой характеристик образовательной среды.

Обратимся к структурному анализу самой образовательной среды военного вуза как к системе новых для курсанта условий жизнедеятельности и межличностных отношений, к которым необходимо адаптироваться. В первую очередь это социальная среда со своими специфическими условиями, профессиональными и межличностными групповыми нормами и ценностями взаимодействия, строгой иерархией и уставом взаимоотношений, жесткой регламентацией и организацией военно-профессиональных действий.

В образовательной среде военного вуза преподаватели и курсанты используют особый понятийный язык военно-профессионального общения, атрибутику и экипировку военнослужащих; соблюдают уставную дисциплину и повседневный уклад жизни; несут караульную службу с оружием в руках. Личный состав находится в состоянии постоянной боеготовности; соблюдается режим секретности, закрытости места дислокации, жесткий контроль деятельности участников со стороны командования и т. п. (Коротаев, 2019; Соловей, Спирина, 2019). К специфическим характеристикам образовательной среды военного вуза исследователи относят уставную дисциплину и жесткую вертикаль управления и контроля; закрытость военного вуза и военно-профессионального социума в целом; повышенные требования к стрессоустойчивости и адаптивности личности; постоянную боевую готовность личного состава и армейский уклад жизни участников образовательного процесса; приоритет государственной безопасности (Коротаев, 2019).

Для определения педагогических задач, направлений деятельности и форм работы по адаптации первокурсников к образовательной среде военного вуза важным является определение компонентов этой среды. Ее поведенческий компонент предполагает соблюдение жесткой иерархии, регламента, субординации между командирами и подчиненными. Освоение строгих норм, правил, ритуалов профессионального взаимодействия, осознанное присвоение и различение норм и правил профессионального, межличностного и группового взаимодействия — важнейшие задачи для первокурсника. Вовлеченность курсанта в различные спортивные сообщества и творческие объединения требует развития социальных и межличностных компетенций. Следовательно, вторая задача и направление деятельности педагога — целенаправленная совместная деятельность с учебным отделом, командирами подразде-

лений, психологами по определению конкретных индивидуальных целей и задач управления адаптацией курсантов, руководство ими, сопровождение и поддержка на протяжении всего процесса адаптации с оценкой и коррекцией его хода, достижений и проблем социальной адаптации на каждом этапе.

Возможны следующие конкретные мероприятия: выявление индивидуальных сложностей и проблем курсанта в период приспособления; снижение выраженности и трудностей привыкания к повседневной деятельности через приобщение к позитивной общественной деятельности и рекреационной активности, спортивной и научно-исследовательской деятельности (экскурсии, походы в музеи, конференции, занятия в форме игры, в частности военной, и т. д.); развитие стрессовой устойчивости через совместные игры, мини-тренинги, совместную деятельность, практики взаимопомощи и поддержки; стимулирование курсантов к самовоспитанию, ответственности и самоуважению, в том числе через различные поощрения.

Управление педагогом поведенческим компонентом образовательной среды военного вуза предполагает создание условий, направленных на преодоление противоречий между реализацией принципов и закономерностей образовательного процесса, ориентированных на гуманистические ценности, и необходимостью подготовки военного специалиста, готового выполнять боевые задачи, связанные с риском для жизни, предполагающие насилие и убийство. Ряд исследователей считают важным развитие эмпатии у будущих офицеров (Коротаяев, 2019), что является спорной и сложно реализуемой задачей, поскольку действует закон взаимной индукции эмпатии и агрессии в отношениях. На наш взгляд, речь должна идти о формировании психологом и педагогом-наставником избирательности в отношении к коллегам и противнику. Это противоречие следует учитывать в подходах к управлению адаптацией.

Третья задача и направление деятельности по управлению процессом адаптации первокурсников — направление активности педагога на осознание и интеграцию социально-психологических позиций курсантов, разделение роли воина как патриота, члена сплоченного воинского коллектива и роли боевой единицы как защитника Родины за счет удовлетворенности выбранной профессией, формирования уважения к ветеранам боевых действий, осознанной любви и уважения к Отечеству, его великой истории и российскому воинству.

Направления и формы работы для решения отмеченной задачи следующие: повышение самооценки, позитивного самоотношения, веры в себя и развитие чувства достоинства курсантов через поиск возможностей включения в общие дела; развитие их сплоченности и взаимовыручки в коллективе через позитивную поддержку педагога; стимулирование профессионального роста за счет подготовки и организации занятий, максимально приближенных к реальным условиям выполнения боевых и служебных задач. Особенно важно прививать любовь к своему Отечеству, чувство гордости за Отечество и статус защитника, офицера России через встречи с ветеранами боевых действий, личный контакт и взаимодействие с ними.

Образовательная среда военного вуза — профессионально-ориентированная среда, так как курсанты с первого и до последнего дня учатся решать служебные и служебно-боевые задачи, знают направление профессиональной карьеры, условия повышения воинского звания. Сущностное содержание поведенческого компонента этой среды в процессе адаптации курсанта раскрывается через вхождение личности в социальную среду, принятия ее норм, ценностей, правил, оценки своих способностей и возможностей самореализации, поиска и определения направлений личностного и служебного роста, поиска и самоопределения личностной и функционально-ролевой позиции в группе.

К особенностям среды следует отнести четкое разделение деловых и личностных отношений между участниками образовательного процесса, доминирование мужского контингента среди преподавателей, военнослужащих, обучаемых; расслоение педагогического коллектива на военнослужащих и гражданских лиц с соответствующими микрогруппами; формирование коллектива и микрогрупп курсантов с неформальными лидерами.

Важнейшим фактором, обеспечивающим социальную адаптацию курсанта, называют создание среды, которая обогащает профессиональный, личностный и социальный потенциал курсантов военных институтов как активных участников образовательного процесса, формирует чувство сопричастности к большой общности военного вуза (Устимова, 2015; Чемодуров, 2009; Тетерина, 2012; Елагина, Рогожин, 2020), выступает деятельной основой отношений всех субъектов образовательного процесса в военном вузе, формирует слаженную коллективную работу. В связи с этим отмечается потребность военных вузов в эмоционально насыщенных значимых жизненных событиях, объединяющих и развивающих сплоченность и коллективизм курсантов (Коротаев, 2019). Однако процесс самоопределения первокурсников в группе возможен лишь в условиях ситуационного пробного лидерства, поэтому, продолжая мысль Коротаева, отметим важное требование к таким мероприятиям: они должны создавать условия для проявления и реализации индивидуальных возможностей и способностей курсантов в учебной группе с тем, чтобы обеспечить ориентировочную основу для их самоопределения в групповых ролях и задачах (Коротаев, 2019).

Указанное позволяет определить четвертую задачу и направление деятельности, которые заключаются в социальной поддержке педагогами процесса самоопределения первокурсников в группе на основе стимулирования авторитета самих курсантов и авторитета командиров.

Конкретные направления и формы работы по данной задаче — подбор командиров первого курса, имеющих высокий средний балл успеваемости в процессе обучения в военном вузе (в пределах 4,5–5); не случайное формирование учебных групп, а с учетом совместимости и срабатываемости, личностной и межличностной социально-ролевой дополняемости обучающихся; стимулирование повышения качества воспитательной и патриотической работы; организация методического сопровождения педагогов по управлению адаптацией первокурсников к образовательной среде военного вуза.

Обозначенная специфика военно-профессионального образования обуславливает понимание социализации курсантов как интеграции процессов адаптации и развития личности (Талай, 2011). Такие непреложные атрибутивные характеристики образовательной среды военного вуза, как строгая закрытость и регламентированность военно-профессиональной деятельности (Коротаев, 2019), затрудняют целостность процесса социализации личности курсантов как баланса адаптации и индивидуализации.

Материальный компонент образовательной среды военного вуза составляют его материально-территориальные границы, замкнутость, закрытость границ как важное требование военной профессии и условие военно-профессионального образования для сохранения и преемственности военно-исторической памяти, воспитания воинских традиций, воинского долга. По мнению А. С. Коротаева, они создают риск формирования исполнительской дисциплины при уменьшении индивидуальной инициативы и субъектной активности личности будущих офицеров, которые важно контролировать, направлять и поощрять (Коротаев, 2019).

Пятая задача и направление деятельности по управлению адаптацией первокурсников — участие педагогов в повышении комфортности и функциональности материального компонента образовательной среды, а также создание условий,

способствующих проявлению позитивной индивидуальной инициативы курсантов, раскрытию субъектных возможностей их личности в целом (ответственность, лидерские качества, организаторские способности и т. п.).

Конкретные направления и формы работы для решения данной задачи таковы: расширение участия курсантов в научно-представительских мероприятиях, в том числе с выездом в другие учебные заведения; развитие необходимых для будущей профессии способностей и метакомпетенций (коммуникабельность, самопрезентация, самоэффективность); усиление чувства долга и ответственности за профессиональный успех.

Анализируя компоненты образовательной среды военного вуза, А. С. Коротаев отмечает их конкретные трудности и противоречия, которые обуславливают сложность и трудность процесса адаптации курсантов-первокурсников.

Так, субъектный компонент образовательной среды военного вуза построен на жесткой иерархии отношений, которая способствует становлению профессионально важных качеств будущего офицера: ответственности, дисциплинированности и готовности действовать в ситуациях неопределенности, сложных, неоднозначных противоречивых ситуациях в соответствии с нормами устава (Коротаев, 2019).

Мы считаем, что противоречие между ролями подчиненного в процессе вузовской подготовки и необходимостью проявлять субъектность, то есть принимать непростые решения в ситуациях неопределенности, требует особой организации и реализации принципа полисубъектности образовательной среды — включенности в процесс взаимодействия всех ее участников (должностные лица военного вуза, родители, первокурсники, преподаватели, психологи).

В то же время современная военно-политическая ситуация и специфика ведения боевых действий требует от будущего офицера усиления субъектной позиции как способности принимать творческие и самостоятельные решения в ситуациях неопределенности, нестабильности, многофакторной обусловленности.

Наставником, авторитетом, образцом, носителем ценностей, культуры российского воинского братства для первокурсников прежде всего является педагог военного вуза. Он — навигатор в мире информации; организатор учебной деятельности; координатор учебного взаимодействия; ответственный за результаты обучения и воспитания, лидер и наставник; тьютор как посредник в определении и обеспечении индивидуализации обучения; модератор, раскрывающий личностный потенциал самореализации обучающихся; фасилитатор, создающий благоприятные условия для усвоения и развития в учебном процессе.

В субъектном компоненте важным фактором оптимизации образовательной среды и облегчения адаптации курсантов является педагогическая работа по развитию гибкости в функционально-ролевых позициях педагогов военного вуза. Освоение педагогами спектра ролей в процессе взаимодействия с курсантами позволит им осознанно решать задачи развития личности обучающихся, целенаправленно воздействовать на нее в процессе воспитания моральных качеств. Гибкость и многоплановость ролевого репертуара педагогов поможет эффективно решать различные задачи адаптации и развития личности курсанта.

Шестая задача и направление деятельности — расширение ролевого репертуара педагогов за счет повышения их мастерства, психологической устойчивости и просоциальной направленности (долг, ответственность, благо воспитанников) при определении форм и методов проведения занятий и учебного взаимодействия.

Конкретные направления и формы работы для решения данной задачи — специализированные курсы повышения квалификации для педагогов и организация методического объединения для реализации оперативных потребностей про-

фессионального роста и экспертного консультирования педагогов; исключение формализма из системной методической и специальной подготовки педагогов; проведение расширенных методических совещаний с педагогическими работниками и руководством.

Содержательный, прежде всего дидактический, компонент образовательной среды военного вуза предполагает отражение в содержании учебных планов и программ приоритета национальных интересов и национальной безопасности страны; направленность дидактических и воспитательных целей на развитие личности будущих офицеров, носителей лучших воинских традиций, людей с высокими моральными качествами, чувством долга и ответственности, обладающих общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, которые обозначены в государственных стандартах.

Седьмая задача и направление деятельности — совершенствование дидактического компонента образовательной среды военного вуза путем отражения в форме дидактических единиц всех аспектов общей и социальной адаптации, от освоения курсантом норм и правил, ритуалов, регламента субординации; самоопределения в группах до формирования навыков лидерства и навыков социального взаимодействия в общеобразовательных и военно-профессиональных курсах.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Исследование сложностей и трудностей социальной адаптации первокурсников военного вуза, а также методологическое самоопределение авторов в подходах, задачах и направлениях деятельности педагогов по управлению их социальной адаптацией позволило сделать выводы.

Необходимость создания системы педагогического управления социальной адаптацией курсантов к образовательной среде военного вуза обусловлена повышенными актуальными требованиями к боеготовности российской армии, рисками дезадаптации первокурсников и снижения эффективности учебно-профессиональной деятельности, гуманизацией методологических подходов в военном образовании.

Трудности и сложности социальной адаптации первокурсников к образовательной среде военного вуза связаны с ее спецификой, к которой относятся уставная дисциплина и жесткая вертикаль управления и контроля; закрытость военного вуза и военно-профессионального социума в целом; повышенные требования к стрессоустойчивости и адаптивности личности, постоянная боевая готовность личного состава; строго регламентированный армейский уклад жизни; приоритет государственной безопасности.

Социальная адаптация как процесс приобретения личностью новых форм поведения и взаимодействия требует от курсантов первого курса интенсивного и быстрого усвоения уставных и неуставных норм, правил действия и подчинения, взаимодействия, самоопределения и интеграции в воинских и социальных группах, микрогруппах и сообществах в процессе освоения учебно-профессиональной деятельности и несения боевой службы.

Планомерная адаптация первокурсников к образовательной среде военного института является целенаправленным, специально организованным процессом для всех участников системы подготовки, которая предполагает создание условий как для сопровождения адаптации, так и для профессионально-личностного развития и саморазвития курсантов, а также модификации образовательной среды на принципах личностно-ориентированного, средового и субъектно-деятельностного подходов.

Важным направлением деятельности является создание такой образовательной среды, которая обогащает профессиональный, личностный и социальный потенциал курсантов военного института как активных участников образовательного процесса, формирование у них чувства сопричастности к большой общности военного вуза.

Педагогическое управление адаптацией курсантов предполагает направленность деятельности педагогов на психолого-педагогическую поддержку курсантов в процессе адаптации, развитие личности будущих офицеров, а также на оптимизацию образовательной среды.

Основные задачи и направления деятельности педагогов по управлению социальной адаптацией курсантов первого курса: использование педагогами результатов комплексных мониторингов адаптационных ресурсов и рисков личности; целенаправленная совместная деятельность преподавателей с субъектами образовательного процесса; направленность активности педагогов на осознание и интеграцию социально-психологических позиций курсантов; социальная поддержка педагогами самоопределения первокурсников в группе на основе стимулирования авторитета самих курсантов и командиров; участие педагогов в повышении комфортности и функциональности материального компонента образовательной среды, а также создание условий, способствующих проявлению позитивной индивидуальной инициативы, раскрытию субъектных возможностей личности в целом; расширение ролевого репертуара педагогов за счет повышения их мастерства, психологической устойчивости и просоциальной направленности; совершенствование дидактического компонента образовательной среды путем отражения в форме дидактических единиц всех аспектов общей и социальной адаптации курсантов в общеобразовательных и военно-профессиональных курсах.

Обозначенные трудности и педагогические решения, связанные с разными компонентами образовательной среды военного вуза, приводят к вопросу о конкретных педагогических технологиях организации управления социальной адаптацией курсантов.

Авторским ответом на проблему организации управления социальной адаптацией является разработка интегративной многопараметрической модели педагогического управления социальной адаптацией первокурсников к образовательной среде военного вуза на основе информационных технологий, которая включает диагностическую и адаптивную обучающую программы по учебным дисциплинам и предполагает гибкое управление учебной деятельностью курсантов и сетевое взаимодействие субъектов образовательного процесса в процессе обучения и воспитания.

Список источников

1. Борытко Н. М., Соловцова И. А. Управление образовательными системами : учеб. / под ред. Н. М. Борытко. — Волгоград : Волгоград. гос. ин-т повышения квалификации, 2006. — Вып. 4. — 48 с. — («Гуманитарная педагогика»).
2. Елагина В. С., Рогожин В. М. Педагогические условия адаптации курсантов к обучению в военном вузе // Современные проблемы науки и образования. — 2020. — № 2. — URL : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29555> (дата обращения: 30.04.2021).
3. Коротаев А. С. Специфика образовательной среды военного вуза // Ярославский педагогический вестник. — 2019. — № 4 (109). — С. 78–85.
4. Краткий словарь по психологии / авт.-сост. Н. Н. Поддьяков ; под общ ред А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 2011. — 431 с.
5. Лазукин В. Ф. Проблема адаптации курсантов в процессе обучения в военном вузе // Военная мысль. — 2007. — № 8. — С. 54–62.

6. Леопа А. В., Корытков В. А. Профессиональная адаптация военнослужащих по призыву в воинских частях и подразделениях Воздушно-космических Сил Вооруженных Сил России : моногр. — Красноярск : Сибир. федер. ун-т, 2016. — 253 с.
7. Петровская М. В. Образовательная среда военного вуза как пространство развития психологической культуры преподавателя // *Фундаментальные исследования*. — 2013. — № 1/3. — С. 632–635.
8. Реан А. А. К проблеме социальной адаптации личности // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Сер. 6. — 1997. — Вып. 3, № 20. — С. 74–79.
9. Сафонова А. В., Филоненко Л. В., Елецких Н. Ю. Социальное воспитание в контексте принципа гуманизма в военном вузе // *Перспективы науки и образования*. — 2018. — № 2 (32). — С. 236–240.
10. Соловей Д. В., Спирина В. И. Особенности образовательной среды военного вуза // *Вестник Армави́рского государственного педагогического университета*. — 2019. — № 2. — С. 36–43.
11. Талай И. И. Проблема адаптации курсантов 1 курса к обучению на военном факультете // *Совершенствование системы подготовки специалистов на военном факультете: инновационный путь развития : материалы IV Республик. науч.-метод. конф., посвящ. 5-летию образования военного факультета*. — Гродно : Гроднен. гос. ун-т им. Янки Купалы, 2011. — С. 179–182.
12. Тетерина Т. В. Формирование личностно-ориентированной образовательной среды военного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2012. — 24 с.
13. Устимова А. Н. Особенности социально-психологической адаптации курсантов-первокурсников военных вузов РФ // *Актуальные вопросы современной психологии : материалы III Междунар. конф.* — Челябинск, 2015. — С. 73–75.
14. Чемодуров М. В. Педагогические условия адаптации курсантов военного вуза к учебно-профессиональной деятельности (на материале подготовки специалистов по защите информации) : дис. ... канд. пед. наук. — Орел, 2009. — 200 с.
15. Ясвин В. А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2020. — 471 с.

References

1. Borytko N. M., Solovcova I. A. *Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami* [Managing Educational Systems]. Borytko N. M. (ed.). Volgograd, Volgograd State University of Professional Retraining Publ., 2006, iss. 4, 48 p. (Humanitarian Pedagogy series). (In Russian).
2. Elagina V. S., Rogozhin V. M. Pedagogical Conditions of Military Students' Adaptation to University Environment. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Problems of Science and Educaiton]. 2020, no. 2. URL : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29555> (accessed: 30.04.2021). (In Russian).
3. Korotaev A. S. The Peculiarities of the Learning Environment of a Military University. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2019, no. 4 (109), pp. 78–85. (In Russian).
4. Podd'jakov N. N. (ed.). *Kratkij slovar' po psihologii* [A Concise Dictionary of Psychology]. Petrovskij A. V., Jaroshevskij M. G. Moscow, Politizdat Publ., 2011, 431 p. (In Russian).
5. Lazukin V. F. The Problem of Military Students' Adaptation to the Learning Environment of a Military University. *Voennaja mysl'* [Military Thought]. 2007, no. 8, pp. 54–62. (In Russian).
6. Leopa A. V., Korytkov V. A. *Professional'naja adaptacija voennoslužhashhih po prizyvu v voinskih chastjah i podrazdelenijah Vozdushno-kosmicheskikh Sil Vooruzhennyh sil Rossii* [Professional Adaptation of Recruits to the Environment of Military Units of Russian Aerospace Forces]. Krasnoyarsk, Siberian Federal University Publ., 2016, 253 p. (In Russian).
7. Petrovskaja M. V. The Learning Environment of a Military University as a Space for Teachers' Psychological Culture Development. *Fundamental'nye issledovanija* [Fundamental Research]. 2013, no. 1/3, pp. 632–635. (In Russian).

8. Rean A. A. To the Problem of Social Adaptation. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Serija 6* [Bulletin of St. Petersburg University. Series 6]. 1997, iss. 3 (no. 20), pp. 74–79. (In Russian).
9. Safonova A. V., Filonenko L. V., Eleckih N. Ju. Social Education in the Context of Humanism at a Military University. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of Science and Education]. 2018, no. 2 (32), pp. 236–240. (In Russian).
10. Solovej D. V., Spirina V. I. Peculiarities of the Learning Environment of a Military University. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Armavir State Pedagogical University]. 2019, no. 2, pp. 36–43. (In Russian).
11. Talaj I. I. First Year Students' Adaptation to the Learning Environment of a Military University. *Sovershenstvovanie sistemy podgotovki specialistov na voennom fakul'tete: innovacionnyj put' razvitija : materialy IV Respublikanskoj nauchno-metodicheskoy konferencii, posvjashhennoj 5-letiju obrazovaniya voennogo fakul'teta* [Improving the System of Military Specialist Training in a Military University: Innovations: Proceedings of the 4th Republican Research Conference Dedicated to the 5th Anniversary of the Military Faculty Formation]. Grodno, Grodno State University named for Yanka Kupala Publ., 2011, pp. 179–182. (In Russian).
12. Teterina T. V. *Formirovanie lichnostno-orientirovannoj obrazovatel'noj sredy voennogo vuza* [The Formation of the Personalized Learning Environment of a Military University]. Moscow, 2012, 24 p. (In Russian).
13. Ustimova A. N. The Peculiarities of Social and Psychological Adaptation of First-year Military Students of Russian Universities. *Aktual'nye voprosy sovremennoj psihologii : materialy III Mezhdunarodnoj konferencii* [Relevant Issues of Modern Psychology: Proceedings of the 3rd International Conference]. Chelyabinsk, 2015, pp. 73–75. (In Russian).
14. Chemodurov M. V. *Pedagogicheskie uslovija adaptacii kursantov voennogo vuza k uchebno-professional'noj dejatel'nosti (na materiale podgotovki specialistov po zashhite informacii)* [Pedagogical Conditions of Military Students' Adaptation to the Learning Environment of a Military University]. Orel, 2009, 200 p. (In Russian).
15. Jasvin V. A. *Instrumental'naja jekspertiza v processe pedagogicheskogo proektirovaniya shkol'noj sredy* [Instrumental Expertise in the Process of Designing a Learning Environment at Schools]. Moscow, 2020, 471 p. (In Russian).

Информация об авторах

Андреев Денис Владимирович — адъюнкт Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации.

Суворова Ольга Вениаминовна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Information about the authors

Andreyev Denis Vladimirovich — Postgraduate of Novosibirsk Military Institute named for Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation.

Suvorova Olga Veniaminovna — Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Department of Pedagogy and Psychology at Perm State Pedagogical University of Humanities

Статья поступила в редакцию 04.01.2022; одобрена после рецензирования 10.01.2022; принята к публикации 19.01.2022.

The article was submitted 04.01.2022; approved after reviewing 10.01.2022; accepted for publication 19.01.2022.

Научная статья

УДК 378.14

DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.006

Организационно-педагогическое проектирование образовательного модуля «Технологии личностного развития» в вузе

Воронина Раиса Николаевна

Московский государственный институт международных отношений

(университет) МИД России

Москва, Россия,

Севастопольский государственный университет

Севастополь, Россия

raisaliv@mail.ru

Аннотация. Специфика современных социально-экономических условий отражается в быстрой динамике их изменений, возрастающей сложности, неопределенности и должна быть учтена при организации профессионального обучения.

Особую актуальность приобретают вопросы формирования компетенций студентов, связанных с саморазвитием, самоорганизацией и организацией результативного сотрудничества.

Целями исследования стали изучение опыта вузов по формированию компетенций студентов, связанных с саморазвитием и самоорганизацией; рассмотрение результатов внедрения образовательного модуля «Технологии личностного развития» в Севастопольском государственном университете и формирование рекомендаций по повышению результативности организационно-педагогических средств.

Основной гипотезой служило предположение о том, что внедрение подобного модуля в образовательный процесс вуза может положительно повлиять на повышение мотивации учебной деятельности студентов благодаря персональной системе самоменеджмента.

В статье детально рассмотрен подход, который был реализован в Севастопольском государственном университете и оказался результативен.

Полученные результаты показали, что обучение студентов техникам, подходам, методам, связанным с выявлением приоритетных жизненных ориентиров, формированием персонального опыта поиска путей достижения целей и реализацией одного из них, влияют на заинтересованность и вовлеченность в учебный процесс. Уверенный уровень владения студентами универсальными компетенциями саморазвития, самоорганизации и сотрудничества, который сформирован в учебном процессе, может повысить эффективность их адаптации к постоянно меняющимся условиям на стадии осуществления профессиональной деятельности.

Ключевые слова: организационно-педагогическое проектирование, саморазвитие и самоорганизация студентов, образовательная среда, технологии личностного развития, профессиональная деятельность.

Для цитирования: Воронина Р. Н. Организационно-педагогическое проектирование образовательного модуля «Технологии личностного развития» в вузе // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 60–71. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.006.

Original article

Organizational and Pedagogical Characteristics of “The Technology of Personal Development” Module

Voronina Raisa Nikolayevna

Moscow State Institute of International Relations
of the Ministry of Foreign Affairs of Russia
Moscow, Russia
Sevastopol State University
Sevastopol, Russia
raisaliv@mail.ru

Abstract. Modern social and economic conditions are changing rapidly, their complexity is constantly increasing, there are often unidentified. All these peculiarities should be taken into consideration in vocational education.

The formation of students’ competencies, the necessity to ensure their self-development, self-organization and effective collaboration are a highly relevant issue.

The aim of the research is to investigate the experience of various universities connected with the formation of students’ competencies, their self-development and self-organization. The article focuses on the implementation of the *Technology of Personal Development* Module at Sevastopol State University. It also provides recommendations aimed at enhancing the effectiveness of the learning process.

The main hypothesis of the research is that the implementation of the educational module at a university can have a positive effect on students’ academic motivation due to the personalized system of self-management.

The article treats an approach which has been implemented at Sevastopol State University and has proved its efficiency

The obtained results show that students should be taught various strategies, methods and techniques associated with the establishment and achievement of life goals, for it will enhance their academic success and involvement.

Having acquired universal competencies of self-development, self-organization and collaboration, students will improve their resilience to ever-changing conditions.

Key words: organizational and pedagogical characteristics, students’ self-development and self-organization, learning environment, technology of personal development, professional activities.

For citation: Voronina R. N. Organizational and Pedagogical Characteristics of “The Technology of Personal Development” Module. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 1 (61), pp. 60–71. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.006.

Введение. Постоянные изменения в общественной жизни, появление новых ограничений, возможностей создают у активной личности потребность освоения механизма, который позволил бы в максимально сжатые сроки адаптироваться, трансформировать привычные процессы, выстроить новые модели поведения, принятия решений.

Результативность поведения во многом зависит от набора актуальных приоритетных ценностей человека, а также от наличия осознанной необходимости саморазвития, достижения желаемых результатов. В связи с этим многие зару-

бежные специалисты в области управления персоналом выделяют особое качество потенциального сотрудника — «профессиональный запинг» (Global Human Capital Trends, 2018). Это стремление к постоянному обновлению своих знаний, освоению новых навыков, сбалансированному личностному развитию, основанное на личном выборе и осознании необходимости формировать профессиональные компетенции «на вырост», а не на изменениях требований руководителей организаций. Такое качество значительно упрощает организацию своей деятельности в роли владельца бизнеса (Костенко, 2018).

Специфика современных социально-экономических условий должна быть учтена и при организации профессионального обучения. Рассмотрение вопросов определения целевых ориентиров, настройки механизмов самоорганизации, выработки личной эффективной модели учебной деятельности особенно важно для молодежи на начальных этапах обучения в вузе (Bintani, 2019). Высокую ценность в учебном процессе и дальнейшей профессиональной деятельности приобретают умения и опыт формирования детальной программы саморазвития и настройки персональной системы по достижению поставленных целей с использованием цифровых инструментов. Такие компетенции можно формировать в вузе как в рамках дисциплин основного учебного плана, так и в процессе проведения внеучебных мероприятий.

Таким образом, особо значимыми и актуальными становятся вопросы поиска эффективного комплекса организационно-педагогических средств образовательной среды вуза, возрастает ценность представленного опыта формирования компетенций студентов, связанных с саморазвитием, самоорганизацией и организацией результативного сотрудничества.

Цели исследования — изучить опыт вузов по формированию компетенций студентов, связанных с саморазвитием, самоорганизацией; рассмотреть результаты внедрения образовательного модуля «Технологии личностного развития» в Севастопольском государственном университете и сформировать рекомендации, позволяющие повысить результативность организационно-педагогических средств.

Основной гипотезой исследования является предположение, что внедрение модуля «Технологии личностного развития» в образовательный процесс вуза может положительно повлиять на повышение мотивации учебной деятельности студентов благодаря системе персональных целей и освоению техник самоорганизации.

Методики исследования: анализ литературных источников по проблеме использования специальных организационно-педагогических средств для поддержки личностного развития студентов; обобщение опыта вузов по внедрению учебных курсов по саморазвитию; анкетирование студентов вуза, освоивших модуль «Технологии личностного развития»; анализ динамики результатов их учебной деятельности.

Результаты исследования и их обсуждение. Подход к формированию у студентов компетенций самоорганизации, саморазвития, сотрудничества был реализован отечественными исследователями. Например, его разработкой занимался профессор Московского государственного гуманитарного университета имени М. М. Шолохова А. С. Огнев (Огнев, 2017) в рамках дисциплины «Жизненная навигация». Затем были внесены дополнения и подход представили в виде комплексного психолого-педагогического инструмента тьюторского сопровождения студентов бакалавриата факультета начального образования Московского педагогического государственного университета (Огнев, Довбыщ, Колосова, 2018). Студентам на различных этапах обучения в новом формате модульно предлагался образовательный курс «Навигация»: «Жизненная навигация», «Образовательная навигация», «Профессио-

нальная навигация». Авторы представили значимые результаты студентов, завершивших такой курс, используя оценку показателей успешности в сочетании с самооценками выпускников относительно удовлетворенности своей жизнью.

Курс «Жизненная навигация» был адаптирован авторским коллективом (Зонис, Казин, Мальчукова, Оленина, Причисленко, 2016) для подготовки студентов Университета информационных технологий, механики и оптики. Разработанный курс послужил основой для формирования базовых компетенций студентов по самоопределению, саморазвитию и поиску наилучших возможностей для реализации своего потенциала в предпринимательской деятельности и социально значимых проектах. Также он был представлен в электронном формате на открытой образовательной платформе openedu.ru (Электронный курс. Жизненная навигация).

Н. Ш. Валеевой и Ф. Ф. Фроловой представлены результаты сочетания образовательного спецкурса «Основы профессионального саморазвития будущих социальных работников» и особых педагогических условий (авторская технология) в Казанском национальном исследовательском технологическом университете. Применение подобного комплекса организационно-педагогических инструментов для формирования компетенции профессионального саморазвития подтвердило эффективность (Валеева, Фролова, 2019).

В Амурском государственном университете сочетание дисциплины «Организационное поведение и самоорганизация личности», воспитательной работы факультета и активных методов обучения позволило побудить студентов работать самостоятельно и творчески относиться к дальнейшей профессиональной деятельности (Романова, 2020).

В Севастопольском государственном университете для формирования знаний и практического опыта обучающихся в области персональной организации целенаправленного гармоничного развития начиная с 2018 года в учебные планы дисциплин для подготовки студентов бакалавриата по всем специальностям включен образовательный модуль «Технологии личностного развития», который реализуется в первом семестре обучения в вузе.

Модуль сочетает содержание дисциплин «Самоменеджмент» и «Психологические тренинги», которые ведут преподаватели кафедры менеджмента и бизнес-аналитики, а также кафедры психологии, что позволяет более полно освоить инструменты обеспечения личной эффективности. Особенностью данного модуля является то, что он предлагает рассмотреть одни и те же задачи целенаправленного развития как со стороны управленческих принципов, так и со стороны психологических особенностей процессов самоорганизации, самомотивации, развития социальных навыков коммуникации и командного взаимодействия.

Освоение модуля направлено на достижение следующих целей:

- формирование основных знаний и умений, которые необходимы студентам для управления развитием собственной личности, эффективной профессиональной и успешной жизненной траекторией;
- развитие у обучающихся первого курса способности работать в команде, совершенствуя свои лучшие личностные свойства;
- обеспечение формирования системы базовых знаний о феномене личностного развития;
- развитие умений и навыков профессионального становления и личностного развития, самосовершенствования в период обучения в высшем учебном заведении;

- фасилитацию осознания студентами своих личностных и групповых ресурсов для достижения поставленных целей;
- формирование понимания модели поведения обучающихся в условиях быстроменяющейся окружающей среды;
- освоение цифровых инструментов в поддержку обеспечения эффективной самоорганизации, саморазвития, профессиональных коммуникаций.

Для достижения отмеченных целей необходимо решить следующие задачи: обеспечить условия для освоения студентами основных понятий, принципов, средств и методов самоуправления; обозначить актуальность и определить направленность непрерывного гармоничного саморазвития личности; рассмотреть методы самоанализа личности; изучить и научиться применять принципы и правила планирования времени, определения собственных краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных целей; изучить и получить опыт использования технологии планирования и расстановки приоритетов для эффективной организации работы; организовать условия для развития способностей каждого студента работать в команде; воспитать у студентов интерес к предмету, развивать творческие способности, навыки продуктивного учебного труда.

Освоение модуля направлено на формирование в процессе обучения таких компетенций, как способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3, ФГОС 3++); способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6, ФГОС 3++); способность ставить перед собой образовательные цели под возникающие жизненные задачи, подбирать способы решения и средства развития (в том числе с использованием цифровых средств) и других необходимых компетенций (ЦК-3, Приказ Минэкономразвития России от 24.01.2020 г. № 41 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта “Кадры для цифровой экономики” национальной программы “Цифровая экономика Российской Федерации”»).

Для освоения предложенного модуля сформированы организационно-педагогические средства: 1) учебно-тематический план практических занятий, служащий основой для проведения аудиторных занятий с обучающимися и включающий базовые вопросы, которые рекомендуются к изучению, обсуждению, применению на практике в формате кейсов, упражнений-тренингов, рефлексии; 2) рабочая тетрадь, содержащая вопросы для размышления, упражнения для самоанализа, задания для разработки ключевых решений по предложенным направлениям; 3) электронный курс «Технологии личностного развития» для самостоятельного изучения в образовательной среде Moodle университета, включающий видеоролики с разъяснением вопросов саморазвития, коммуникации, командообразования, которые дополняют аудиторные занятия, а также тестовые задания для самопроверки корректного восприятия предложенного материала (организация освоения электронного курса может осуществляться в синхронном сопровождении с темами аудиторных занятий); 4) соответствующие практические занятия для повышения вовлеченности первокурсников, на которых студенты старших курсов в роли наставников могут продемонстрировать личный опыт и поделиться им; 5) обновленный формат освоения дисциплины «Физическая культура», который, поддерживая логику курса «Технологии личностного развития», предлагает обучающимся первого курса бакалавриата тренинги, семинары, занятия в формате квестов для освоения корректного подхода к бережному управлению развитием

ресурсов своего организма, поддержки развития навыков командного взаимодействия; б) открытые мероприятия (лекториумы, дискуссии, хакатоны, мастер-классы и т. п.) с профессионалами в различных областях и с активными обучающимися (представители студенческих сообществ, объединений, коллективов), помогающие студентом младших курсов глубже ознакомиться с возможностями образовательной среды, выявить персональные профессиональные, образовательные или творческие интересы, найти поддержку в их развитии (эти мероприятия организует «Точка кипения» университета).

Комплекс организационных-педагогических средств предполагает наличие специализированной дисциплины, которая позволяет целенаправленно изучать и осваивать принципы, правила, техники формируемых компетенций; применение в учебном процессе активных методов обучения и цифровых технологий; использование поддерживающих мер параллельно с учебной деятельностью. Возможными форматами может быть наставничество, тьюторство, менторская деятельность, воспитательная работа и т. д.

Образовательный модуль «Технологии личностного развития» состоит из четырех разделов.

Первый раздел «Я все могу» направлен на обеспечение поддержки первокурсников в процессе знакомства с новым форматом обучения в вузе, с возможностями, которые предлагает образовательная среда университета. С целью выявления внутренних мотивов успешного обучения, первичного знакомства с особенностями системы самоменеджмента, ключевыми функциями и принципами управления личностными ресурсами проводятся практические занятия. На этом этапе формируется понимание, что перед каждым обучающимся открываются различные перспективы самореализации, но наилучших результатов можно достичь, лишь имея четко поставленные цели и системно реализуя действия по их достижению.

Для формирования практических навыков самоанализа студентам в рабочих тетрадах предлагается проанализировать свои ожидания от обучения в университете, освоить инструменты «Колесо жизненного баланса», провести SWOT-анализ личности (S (strengths) — сильные стороны, W (weaknesses) — слабые стороны, O (opportunities) — возможности, T (threats) — угрозы), а также смоделировать желаемые направления своего развития, используя интеллект-карту. Далее на основании полученной информации о своих персональных намерениях, выявленных приоритетах, возможностях и ограничениях им предлагается составить программу личностного развития на ближайшие 4 года обучения в вузе. Для этого необходимо сформулировать конкретные цели, используя SMART-технология, где S (specific) — конкретность, M (measurable) — измеримость, A (attainable) — достижимость, R (relevant) — актуальность, T (time-bound) — определенность во времени; определить соответствующие задачи; детализировать задачи в виде набора конкретных мероприятий; определить потенциальные риски, которые могут возникнуть на пути к достижению целей; спланировать мероприятия, позволяющие минимизировать потенциальные риски или описать резервные варианты путей достижения поставленных целей.

Студентам предлагается выделить ряд привычек, которые могут повысить уровень вероятности достижения поставленных целей. Рекомендовано также воспользоваться специализированным цифровыми инструментами (приложениями) для настройки уведомлений в виде напоминаний в мобильном телефоне о необходимых действиях и отслеживания достижений в динамике.

Во втором разделе «Моя успешная команда» ставятся задачи сформировать у студентов осознание ценности командного взаимодействия и обеспечить условия для развития навыков результативной коллективной работы, организации эффективной коммуникации. На практических занятиях предлагаются упражнения, позволяющие оценить собственные умения результативно взаимодействовать, используя вербальные и невербальные методы коммуникации, выявить резервы и принципы улучшения процессов общения, совместной деятельности.

Рабочая тетрадь в контексте раздела включает упражнения на выявление в своем окружении лиц, которые могут способствовать личностному развитию, а также определение условий взаимовыгодного партнерского сотрудничества. Закрепление знаний в области организации коммуникаций отражено в задании, которое предлагает на конкретном примере коммуникационной ситуации сформулировать рекомендации к каждому компоненту этого процесса. Пример элемента задания представлен в таблице.

Таблица

Пример элемента задания по организации эффективной коммуникации

Коммуникативная ситуация	Компоненты процесса	Характеристика компонента
Выступление на конференции	Отправитель	Заполняется студентом
	Получатель	Заполняется студентом
	Сообщение	Заполняется студентом
	Канал коммуникации	Заполняется студентом
	Обратная связь	Заполняется студентом
	Барьеры	Заполняется студентом

Таким образом, формируется понимание, что в зависимости от целей общения, исходных характеристик слушателя одно и то же сообщение может быть по-разному представлено для обеспечения максимальной результативности.

Третий раздел «Я все успеваю» предназначен для осознания уникальности и ценности временного ресурса, а также формирования навыка эффективного управления им.

На практических занятиях рассматриваются ключевые принципы (Парето, Эйзенхауэра), техники и методы управления временем (Альпы, ABC, помидора, «поедания лягушек», «деления слона», швейцарского сыра и т. п.); ключевые причины прокрастинации, а также методы их устранения. С целью оценки личного капитала времени в рабочей тетради предлагается выполнить расчет потенциального времени для профессиональной деятельности, а также определить долю свободного времени. Студентам предлагается провести инвентаризацию личного времени и определить периоды своего рабочего/учебного/выходного дня, когда продуктивность деятельности можно повысить, чтобы выявить резервы времени, которые на сегодняшний день используются неэффективно.

Изучение и тестирование специальных цифровых инструментов, помогающих планировать необходимые задачи и отслеживать их исполнение, позволяют обучающемуся настроить систему обеспечивающих средств, которые будут способствовать достижению поставленных целей.

Четвертый раздел «Мои профессиональные успехи» помогает определить профессиональные приоритеты обучающихся, рассмотреть возможную модель их реализации в образовательной среде вуза и после завершения обучения, реализуя концепцию “lifelong learning”. На практических занятиях обсуждаются особенности возможных траекторий обучения в Севастопольском государственном университете. Образовательная среда университета предлагает студентам всех направлений реализовать одну из трех альтернатив:

- исследовательский трек (рекомендуется обучающимся, которые заинтересованы в реализации своего потенциала в научно-аналитической деятельности);
- профессиональный трек (будет полезен для заинтересованных в формировании узкоспециализированных компетенций);
- предпринимательский трек (ориентирован на развитие компетенций, связанных с организацией предпринимательской деятельности, реализацией коммерческих и некоммерческих проектов).

Кроме того, важно сформировать модель желаемых компетенций специалиста, которая будет востребована на рынке труда, позволит реализовать личные амбиции в создании собственного бизнеса или эффективно раскрыть свой научно-исследовательский потенциал (Махмутова, Литвинова, 2021).

Рабочая тетрадь модуля «Технологии личностного развития» помогает закрепить полученные знания и позволяет сформулировать свои ориентиры по данному вопросу. Студентам предлагается на основе самоанализа, личных интересов, профессиональных предпочтений и предложенных техник принятия решений определить персональную модель образовательного трека и разработать дорожную карту его реализации. Сформированные решения могут быть поводом для доработки, уточнения программы личностного развития, разработанной ранее.

Образовательными результатами освоения студентами первого курса бакалавриата образовательного модуля «Технологии личностного развития» являются знания содержания, функций и тактики процесса эффективного группового командного взаимодействия; методов и стилей эффективного общения и взаимодействия; особенностей самоменеджмента в условиях постоянно изменяющейся среды; основных правил личностного саморазвития; теоретических принципов целеполагания; путей повышения личной производительности; подходов к осуществлению тайм-менеджмента, выстраиванию и реализации траектории саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни

Кроме того, формируются умения использовать принципы эффективной коммуникации; выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни; формировать варианты решений достижения целевых ориентиров и систему целей по ключевым направлениям развития; определять направления по повышению результативности/снижению временных потерь, управлять своим временем; выбирать приоритеты развития профессионального потенциала; выявлять возможные риски, мешающие достижению поставленных образовательных целей; разрабатывать многовариантные сценарии личностного и профессионального развития;

Студенты овладевают технологиями эффективного командного взаимодействия, законами восприятия и передачи информации; техникой формирования программы саморазвития; технологиями поиска жизненных целей и управления своим временем, выстраивания и реализации траектории саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни; цифровыми инструментами планирования и организации программы саморазвития.

Опыт реализации образовательного модуля в Севастопольском государственном университете можно считать положительным благодаря соответствующим отзывам студентов.

Результаты онлайн-опроса репрезентативной выборки обучающихся после завершения обучения по модулю «Технологии личностного развития» показали, что более 35 % опрошенных были заинтересованы в продолжении освоения знаний в области саморазвития и личной эффективности; почти три четверти из них подтвердили важность наличия целей в жизни; более 62 % были готовы к реализации целей, отраженных в программе личностного развития. Наибольший интерес вызвали разделы, связанные с тайм-менеджментом (28 %), а также с целеполаганием и планированием жизни (27 %).

Была обнаружена положительная динамика результатов учебной и внеучебной деятельности студентов экономического профиля, которая проявилась в повышении академической успеваемости (повышение среднего балла результатов итоговой аттестации на 15 %); посещаемости студентами аудиторных занятий (снижении количества пропущенных учебных часов на 12 %); вовлеченности во внеучебные мероприятия (увеличение на 40 %) (Литвинова, 2021), что подтвердило выдвинутую гипотезу исследования.

Опыт реализации образовательного модуля «Технологии личностного развития» в Севастопольском государственном университете позволил выделить особенности студентов, связанные с саморазвитием, самоорганизацией и сформулировать рекомендации по развитию соответствующих компетенций, которые будут способствовать результативности этих процессов.

Во-первых, у студентов первого курса обычно наблюдается невысокий уровень осознанной необходимости саморазвития, долгосрочного целеполагания из-за особенностей возраста. В связи с этим в программе их личностного развития, помимо целей на весь период обучения, целесообразно рекомендовать устанавливать целевые ориентиры на очень короткие периоды времени (неделя, месяц), чтобы появился опыт полного цикла от постановки целей до подведения результатов ее достижения.

Во-вторых, вовлеченность студентов в образовательный модуль «Технологии личностного развития» различна в зависимости от специальности. С учетом этого можно моделировать сценарии различных форматов проведения занятий согласно единому плану, а также разрабатывать и предлагать комплексы заданий различного уровня сложности.

В-третьих, особые требования предъявляются студентами к преподавателям, которые реализуют образовательный модуль. Помимо хорошего владения материалом, личного опыта эффективного самоменеджмента, важным компонентом является положительный эмоциональный настрой педагогов и умение вдохновить студентов.

В-четвертых, наилучшие результаты демонстрируют студенты в том случае, когда преподавателю, реализующему модуль по саморазвитию, удастся перейти в роль наставника, советчика и консультанта. Однако этот уровень сложно обеспечить при большом потоке студентов.

В-пятых, качество освоения технологий личностного и профессионального развития студентов может значительно возрасти, если организовать процедуру по системному подведению итогов достижения запланированных результатов на протяжении всего периода обучения в вузе. Такой опыт позволит сформировать у студентов уверенный навык настройки персональной системы обеспечения личной эффективности и в дальнейшем активно использовать его в профессиональной среде.

Важно отметить, что поиск оптимальных механизмов формирования современных компетенций в вузах может быть более результативен, если будет опираться на уже имеющийся практический опыт, учитывать особенности студентов (текущие и прогнозируемые), активно применять современные цифровые технологии (Чуганская, 2020) и расширять охват возможных инструментов образовательной среды для достижения поставленных целей.

Выводы. Изучение отечественного и зарубежного опыта вузов по формированию компетенций студентов, связанных с саморазвитием, самоорганизацией подтвердило актуальность этого направления исследований. Сочетание проверенных решений с имеющимися возможностями и ограничениями образовательной среды конкретной учебной организации позволяет достичь поставленных целей по изменению модели поведения студентов, оптимизируя прикладываемые усилия и ресурсы.

Высокую практическую значимость имеет демонстрация особенностей использования специальных организационно-педагогических средств, применяемых для успешного освоения образовательного модуля «Технологии личностного развития» в Севастопольском государственном университете. Итоги реализации этого модуля подтверждают предположение, что обучение студентов техникам, подходам и методам, связанным с выявлением приоритетных жизненных ориентиров, формированием персонального опыта по поиску и нахождению путей достижения поставленных целей, может усилить заинтересованность и вовлеченность в учебный процесс.

Сформированный в учебном процессе уверенный уровень владения студентами универсальными компетенциями саморазвития, самоорганизации и сотрудничества может повысить вероятность более эффективной адаптации к постоянно изменяющимся условиям на стадии осуществления профессиональной деятельности.

Перспективы дальнейших исследований связаны с поиском подходов и методик, позволяющих обеспечивать поддержку развития соответствующих универсальных компетенций на протяжении всего процесса обучения, с использованием адаптивных технологий. Основательной разработки требуют вопросы, связанные с совершенствованием методик, которые позволят оценить динамику развития навыков самоорганизации и саморазвития.

Список источников

1. Валеева Н. Ш., Фролова Ф. Ф. Технология формирования компетенций профессионального саморазвития у студентов // Казанский педагогический журнал. — 2019. — № 1. — С. 75–80.
2. Зонис М. М., Казин Ф. А., Мальчукова А. Л., Оленина Е. В., Причисленко А. Г. Жизненная навигация: технологии саморазвития личности студента в процессе обучения в вузе. — СПб : Университет ИТМО, 2016. — 109 с.
3. Костенко Е. П. Современные тренды в управлении персоналом: отечественный и зарубежный опыт // Вопросы регулирования экономики. — 2018. — № 4. — URL : https://www.hjournal.ru/files/JER_9_4/JER_9.4_8.pdf. (дата обращения: 15.11.2021).
4. Литвинова Р. Н. Развитие управленческих компетенций студентов в образовательной среде вуза // Вестник экспериментального образования. — 2021. — № 2. — URL : <http://www.ppracademy.ru/ru/sample-page/выпуски-журнала/научно-методический-электронный-жур-20/> (дата обращения: 15.11.2021).
5. Махмутова Е. Н., Литвинова Р. Н. Формирование условий профессионально-личностного развития студентов экономического профиля // Наука, образование, культура : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / сост. Т. И. Раковчена, С. И. Лупашку. — Комрат, 2021. — Т. 1. — С. 540–544. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44856188&pff=1> (дата обращения: 15.11.2021).

6. Огнев А. С. Жизненная навигация личности: научно-педагогические основы реализации в профессиональном образовании // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2017. — № 1/4. — С. 157–162. — URL : <http://naukavestnik.ru/doc/gv-2017-№1-Ognev.pdf> (дата обращения: 15.11.2021).
7. Огнев А. С., Довбыш С. Е., Колосова Е. Б. Навигация: жизненная, образовательная, профессиональная : учеб.-метод. пособие. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2018. — 128 с.
8. Романова Л. Л. Условия формирования компетенции самоорганизации и саморазвития // Инновации. Наука. Образование. — 2020. — № 22. — С. 1739–1744.
9. Чуганская А. А. Современные вызовы профессионального самоопределения студентов: к проблеме построения ассистирующих систем деятельности человека // Гуманитарная миссия обществознания на пороге нового индустриального общества : сб. ст. Междунар. науч. форума / под ред. А. Н. Дегтярева, А. Р. Кузнецовой. — Уфа : Ин-т стратег. исслед. Республики Башкортостан, 2020. — С. 719–724. — URL : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45684251_96646096.pdf (дата обращения: 15.11.2021).
10. Электронный курс. Жизненная навигация. — URL : <https://openedu.ru/course/ITMOUniversity/LFNVTN/> (дата обращения: 15.11.2021).
11. Bintani Kh. Personal Development Plan as a Guidance and Counseling Strategy in Higher Education // Proceedings of the 2nd International Seminar on Guidance and Counseling. Advances in Social Science. Education and Humanities Research. — 2019. — Vol. 462. — Pp. 18–22.
12. Global Human Capital Trends. — 2018. — URL : <https://hctrendsapp.deloitte.com/> (accessed: 15.11.2021).

References

1. Valeeva N. Sh., Frolova F. F. The Technology of Professional Competence Formation in University Students. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. 2019, no. 1, pp. 75–80. (In Russian).
2. Zonis M. M., Kazin F. A., Mal'chukova A. L., Olenina E. V., Prichislenko A. G. *Zhiznennaja navigacija: tehnologii samorazvitija lichnosti studenta v processe obuchenija v vuze* [Navigating through Life: Students' Self-development]. St. Petersburg, National Research University Publ., 2016, 109 p. (In Russian).
3. Kostenko E. P. Modern Trends of Personnel Management: Russian and Foreign Experience. *Voprosy regulirovanija jekonomiki* [Issue of Economic Regulation]. 2018, no. 4, URL : https://www.hjournal.ru/files/JER_9_4/JER_9_4_8.pdf. (accessed: 15.11.2021). (In Russian).
4. Litvinova R. N. Developing Students' Management Competencies in the Learning Environment of a University. *Vestnik jeksperimental'nogo obrazovanija* [Bulletin of Experimental Education]. 2021, no. 2, URL : <http://www.ppacademy.ru/sample-page/vypuski-zhurnala/nauchno-metodicheskij-jelektronnyj-zhur-20/> (accessed: 15.11.2021). (In Russian).
5. Mahmutova E. N., Litvinova R. N. The Formation of the Conditions of Personnel and Professional Development of Novice Economists. *Nauka, obrazovanie, kul'tura : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Science, Education, Culture: Proceedings of an International Research Conference]. Rakovchena T. I., Lupashku S. I. (comps.). Komrat, 2021, vol. 1, pp. 540–544, URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44856188&pff=1> (accessed: 15.11.2021). (In Russian).
6. Огнев А. С. Navigating through Life: Scholarly and Pedagogical Foundation of Vocational Education. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk* [Relevant Issues of Humanities and Natural Sciences]. 2017, no. 1/4, pp. 157–162, URL : <http://naukavestnik.ru/doc/gv-2017-№1-Ognev.pdf> (accessed: 15.11.2021). (In Russian).
7. Огнев А. С., Довбыш С. Е., Колосова Е. Б. *Navigacija: zhiznennaja, obrazovatel'naja, professional'naja* [Navigation through Life, Education and Profession]. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2018, 128 p. (In Russian).
8. Romanova L. L. Developing the Competence of Self-Organization and Self-Development. *Innovacii. Nauka. Obrazovanie* [Innovations. Science. Education]. 2020, no. 22, pp. 1739–1744. (In Russian).

9. Chuganskaja A. A. Modern Challenges of Students' Professional Self-identity: Ensuring Assistance. *Gumanitarnaja missija obshhestvoznaniya na poroge novogo industrial'nogo obshhestva* [Humanitarian Mission: New Industrial Society]. Degtjarev A. N., Kuznecova A. R. (eds.). Ufa, University of Strategic Research of the Republic of Bashkiria]. 2020, pp. 719–724. (In Russian), URL : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45684251_96646096.pdf (accessed: 15.11.2021).

10. *Jelektronnyj kurs. Zhiznennaja navigacija* [A Digital Course. Navigation through Life]. URL : <https://openedu.ru/course/ITMOUniversity/LFNVTGN/> (accessed: 15.11.2021). (In Russian).

11. Bintani Kh. Personal Development Plan as a Guidance and Counseling Strategy in Higher Education // *Proceedings of the 2nd International Seminar on Guidance and Counseling. Advances in Social Science. Education and Humanities Research*, 2019, vol. 462, pp. 18–22.

12. Global Human Capital Trends, 2018, URL : <https://hctrendsapp.deloitte.com/> (accessed: 15.11.2021).

Информация об авторе

Воронина Раиса Николаевна — доцент кафедры «Менеджмент и бизнес-аналитика» Севастопольского государственного университета, аспирант Московского государственного института международных отношений (университет) МИД России.

Information about the author

Voronina Raisa Nikolayevna — Associate Professor in the Department of Management and Business Analytics of Sevastopol State University, Postgraduate of Moscow State Institute of International Affairs of the Ministry of Foreign Affairs of Russia.

Статья поступила в редакцию 19.11.2022; одобрена после рецензирования 15.12.2021; принята к публикации 19.01.2022.

The article was submitted 19.11.2022; approved after reviewing 15.12.2021; accepted for publication 19.01.2022.

Научная статья

УДК 371.314.6:004

DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.007

Цифровая трансформация образования на основе метода проектов

Иванова Дарья Сергеевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

d.ivanova@365.rsu.edu.ru

Фомина Наталья Александровна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

pslfom@mail.ru

Черваков Николай Николаевич

Школа № 7 «Русская классическая школа»

Рязань, Россия

sh7.ryazan@ryazangov.ru

Аннотация. Модернизация и цифровизация образовательного процесса на современном этапе определяется активным преобразованием приемов преподавания и содержания программ учебных дисциплин как школы, так и вуза. Это преобразование происходит прежде всего за счет внедрения в учебный процесс цифровых технологий.

В статье рассмотрены основные методические аспекты цифровой трансформации образования.

Сделан вывод о том, что одним из ведущих приемов преподавания на современном этапе развития образования является метод проектов, задачи которого состоят в разработке новых приемов и способов обучения, создании и использовании удобного и безопасного цифрового образовательного пространства; накоплении и обмене педагогическим, учебным и методическим опытом; подготовке и включении учащейся молодежи в проектную деятельность региона и в федеральные социальные и образовательные проекты.

Проанализированы возможности реализации образовательных проектов. Рассмотрены примеры проектов, разработанных на основе цифровых технологий, в том числе реализуемых в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина.

Описан опыт реализации проекта «Живые лаборатории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина», созданного с целью совершенствования информационной подготовки учеников школы, учителей-предметников и студентов педагогического направления обучения и осуществляемого в сотрудничестве с АНО «Цифровой регион» города Рязани. Основой для совместной работы университета и школ в процессе реализации этого проекта стала школьная учебная дисциплина «Индивидуальное проектирование». В процессе работы в рамках проекта изучаются возможности современных цифровых технологий, рассматриваются варианты их использования в исследовательской деятельности школьников и студентов.

Реализация проектной методики в процессе совместной работы школьников, студентов и педагогов позволяет активизировать учебную и исследовательскую деятельность школьников: разработка вопросов реальных актуальных проблемных задач развивает их познавательный интерес, способствует профессиональной ориентации и патриотическому воспитанию молодежи. Кроме того, грамотная организация работы в цифровом пространстве под руководством педагогов позволяет обучающимся правильно расставить ориентиры в информационном потоке, выработать навыки оценки информации, умения выбирать и анализировать источники информации, то есть способствует решению важнейшей задачи формирования и развития информационной грамотности молодого поколения.

Ключевые слова: цифровизация образования, учебный процесс, методы обучения, цифровые технологии, сквозные технологии, цифровой проект, информационная подготовка.

Для цитирования: Иванова Д. С., Фомина Н. А., Черваков Н. Н. Цифровая трансформация образования на основе метода проектов // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 72–82. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.007.

Original article

Digital Transformation of Education on the Basis of the Project Method

Ivanova Daria Sergeevna

Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
d.ivanova@365.rsu.edu.ru

Fomina Natalya Aleksndrovna

Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
pslfom@mail.ru

Chervakov Nikolay Nikolayevich

School no 7 (Russian Classical School)
Ryazan, Russia
sh7.ryazan@ryazangov.ru

Abstract. Nowadays the modernization and digitalization of education are accompanied by the transformation of teaching strategies and curricula modernization. Education digitalization enables all those transformations.

The article treats major methodological aspects pertaining to education digitalization.

The authors conclude that nowadays a leading teaching strategy is project method, whose aim is to develop novel teaching techniques, to ensure safety of virtual learning environment, to collect and exchange valuable pedagogical and methodological experience, to involve students in project activities at local and federal levels.

The article analyzes the potential of educational projects at the example of projects implemented in Ryazan State University named for S. Yesenin.

The article describes the implementation of the project called “Living Laboratories of Ryazan State University named for S. Yesenin”, whose aim is to improve schoolchildren’s, and university students’ (novice teachers’) information competence. The project is implemented by Ryazan State University named for S. Yesenin and by the Digital Region company (a non-profit

organization). The university and schools work together on the *Individual Project Work* course. The investigation focuses on the potential of using modern digital technologies in schoolchildren's and university students' research work.

Students', schoolchildren's and teachers' project collaboration enables teachers to intensify students' and schoolchildren's engagement in research and academic activities. When students and schoolchildren investigate relevant issues they are more involved and have greater academic achievements, they are more patriotic and are better prepared for their vocational activities. Moreover, well-organised virtual learning enables students to better orient in the digital environment, enhances their skills of critical assessment of information and thus promotes the effective development of young people's information competence.

Key words: digitalization of education, learning process, methods of education, digital technologies, end-to-end technologies, digital project, information competence.

For citation: Ivanova D. S., Fomina N. A., Chervakov N. N. Digital Transformation of Education on the Basis of the Project Method. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2022, no. 1 (61), pp. 72–82. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.007.

Введение. Включение цифровых технологий во все сферы деятельности человека определяет необходимость совершенствования форм, методов и содержания образовательного процесса школы и вуза.

Приоритетным направлением совершенствования учебного процесса на современном этапе является цифровая трансформация образования. В рамках Национального проекта развития до 2024 года реализуется приоритетный федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Национальный проект Российской Федерации «Образование» предполагает активное преобразование приемов преподавания и содержания программ учебных дисциплин школы и вуза, которое происходит на современном этапе прежде всего за счет внедрения в учебный процесс цифровых технологий. К целям этого проекта, помимо обеспечения высокого уровня образования, относится развитие личности обучающихся, их способностей и талантов, подготовка к дальнейшей профессиональной, в том числе проектной, деятельности. Приоритетным направлением является создание и использование удобного и безопасного цифрового образовательного пространства, «современной цифровой образовательной среды в Российской Федерации» (Министерство просвещения Российской Федерации, Национальный проект «Образование»).

На базе Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (РГУ имени С. А. Есенина) ведется активная работа по реализации проектной деятельности молодежи, разрабатываются вопросы теоретической и практической реализации инновационного метода проектов.

В рамках медиапроектирования с целью формирования и развития профессиональных цифровых компетенций, а также тестирования новых идей и решений в реальных условиях в 2021 году совместно с АНО «Цифровой регион» создан проект «Живые лаборатории РГУ имени С. А. Есенина», позволяющий вовлекать обучающихся школ города и региона в инновационную деятельность; интегрировать их знания, полученные при изучении различных учебных дисциплин и отражающие различные сферы деятельности человека; формировать у школьников компетенции в области исследовательской деятельности.

В реализации проекта совместно участвуют педагоги, учащиеся школы, студенты и преподаватели вуза. Существенную помощь оказывают созданная при кафедре информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики лаборатория «Основы медиапроектирования и цифровые технологии» и АНО «Цифровой регион». Они организовали интерактивный сервис записи участников и информирование школ о возможностях проекта для учителей и учащихся.

Основой для сотрудничества университета и школ в рамках проекта «Живые лаборатории» выступает школьная учебная дисциплина «Индивидуальное проектирование», введенная недавно в соответствии с требованиями образовательных стандартов. Процесс формирования рабочих программ этой дисциплины находится в стадии совершенствования. Помимо новизны учебного предмета, на его структуру и содержание оказывает существенное влияние активный процесс внедрения современных информационных технологий во все области деятельности человека, что определяет новые приемы его преподавания, почасовое планирование и наполнение. Учащиеся, занимаясь исследовательской работой по интересующей их и актуальной теме в мини-группах, готовят индивидуальные проекты, большинство из которых оформляется как письменные рефераты или презентации.

В процессе работы в проекте «Живые лаборатории» осуществляется выбор тематики исследований, инструментов обработки информации и создания конечного продукта по заданной теме, постановка и анализ проблемных задач.

Возможности современных цифровых технологий позволяют сделать проектную работу разнообразной, интересной и не требуют специальных знаний в области информатики и техники: достаточно только элементарного владения навыками работы с мышью и клавиатурой и простейших умений использования текстового редактора. Для начинающих пользователей, в том числе предметников-гуманитариев и школьников, сегодня существует огромное количество программного обеспечения, которое позволяет создавать мультимедийные электронные ресурсы различного формата и назначения быстро и качественно.

В процессе реализации проекта формируются новые знания, умения и навыки, которые необходимы в современном мире: сетевое взаимодействие, удаленная совместная работа над файлами, использование облачных технологий, обработка видео- и звуковых файлов, формирование контента для электронного ресурса.

В совместной работе происходит информирование участников образовательного процесса о возможностях современных цифровых технологий; формирование знаний, умений и навыков в выбранной предметной сфере, области цифровых технологий и компетенций научно-исследовательской деятельности; накопление и обмен опытом; создание авторской творческой работы, которая является самостоятельным проектом; подготовка к участию в конкурсах и проектах для молодежи региона и Российской Федерации.

Цели исследования — анализ возможностей проектной деятельности на базе цифровых технологий, а также совершенствование учебной дисциплины «Индивидуальное проектирование» и методики ее преподавания в школе в условиях цифровой трансформации образования.

Нами были выдвинуты следующие **гипотезы**:

1) включение педагогов образовательных учреждений региона в работу инновационных проектов РГУ имени С. А. Есенина позволит накапливать опыт работы учителей, методистов, преподавателей; реализовывать инновационные формы и методы обучения в условиях цифровизации экономики и осуществлять образовательное взаимодействие в безопасном цифровом пространстве;

2) совершенствование структуры и содержания учебной дисциплины «Индивидуальное проектирование» на базе инновационных образовательных проектов университета будет способствовать интеграции знаний, умения и навыков, которые приобретают обучающиеся в рамках учебных дисциплин школы, и компетенций в области современных цифровых технологий; их ознакомлению с возможностями современного программного обеспечения удаленного доступа, конструкторами, приложениями и сервисами для разработки, создания и продвижения авторских проектов; развитию у них исследовательских навыков в учебной, научной и социальной сферах; навыков использования возможности лабораторий, программного и методического обеспечения университета; включению в проектную деятельность отдельного региона и России в целом в условиях реальной жизни.

Методы и материалы исследования. В исследовании использованы методы теоретического анализа научной и методической литературы, документов и материалов периодической печати, электронных ресурсов; наблюдения и анкетирования участников учебного процесса.

В экспериментальной работе принимали участие педагоги и учащиеся школ Рязанского региона, студенты направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», преподаватели Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Обсуждение основных результатов. Модернизацию образовательного процесса в рамках цифровой трансформации экономики изучают многие исследователи.

Так, И. В. Роберт представил теоретико-методологические и педагогико-технологические основания становления и развития дидактики периода цифровой трансформации, показал взаимосвязь ее методологических, теоретических, методических и организационных оснований, а также положительные и отрицательные стороны такой модернизации (Роберт, 2020).

А. Ю. Уваровым подчеркнуто, что реализация современных возможностей цифровой школы позволяет осуществлять личностно ориентированное образование и ведет к его трансформации, которая проявляется в замене или совершенствовании традиционных педагогических инструментов, изменении и преобразовании (совершенствовании) педагогической практики (Уваров, 2019).

По мнению О. А. Козлова, цифровая трансформация образования позволяет достигать высоких результатов именно за счет персонализации образовательного процесса, его адаптивного характера, внедрения возможностей сквозных технологий; развития системы дистанционного обучения (СДО) (Козлов, 2020).

Модернизация образования на основе современных информационных технологий требует использования эффективных приемов и средств обучения, среди которых одним из ведущих становится метод проектов, который позволяет формировать у обучающихся критическое мышление, развивать способности к самоорганизации, творческие способности, осуществлять подготовку к будущей профессиональной деятельности.

К. Е. Заведенским и П. Д. Рабиновичем предложена модель проектной деятельности школьников, учитывающая требования современной экономики и трансформации образования. Она включает в себя три этапа: замысливание, реализацию (управление реализацией), осмысление проделанной работы (Заведенский, Рабинович, 2020).

В школе на уроках информатики проводится проектная деятельность. Примером этого является реализация на основе единых инновационных медиа-платформ проекта «Медиа Школа» международного центра «Лидер Фильм», который включает в себя учебно-методические материалы: занимательные задания, тестовые материалы и предполагает представление обучающимися к защите выполненных индивидуальных проектов.

В среде электронного дистанционного обучения «Открытая русская школа» одними из лучших признаны следующие проекты: по организации международного хакатона с использованием дополнительной и виртуальной реальности «Composite battle VR»; «Развитие цифровой грамотности школьников и подготовка педагогических команд для цифровой трансформации образования», «Построение пространства цифрового сотрудничества», «Развитие цифровой грамотности школьников из семей, проживающих в зарубежных странах, и учеников русских школ за рубежом», а также мультимедийный продукт для младшей школы «Азбука цифровой грамотности со Смешариками».

Существуют противоречия между имеющимися возможностями цифровой трансформации образования и реальной информационной подготовкой педагогов, особенно школьных. Одной из причин трудностей внедрения инновационных подходов является отсутствие единой системы информирования и подготовки учителей в области внедрения цифровых технологий в образовательный процесс. Большое количество информации по этому вопросу, разнообразных курсов повышения квалификации не всегда позволяет сделать правильный выбор, порождает неуверенность в своих силах, поэтому многие учителя предпочитают идти проверенным путем и использовать традиционные формы и методы обучения. Другая причина связана с недостаточным опытом работы учителей в цифровом образовательном пространстве, из-за чего часто они, а следовательно и ученики, в качестве инструмента выбирают только текстовые редакторы и PowerPoint, существенно ограничивая возможности поиска, обработки и представления информации в учебной, методической и исследовательской деятельности. Из-за неуверенности педагогов в своих силах, боязни нового программного обеспечения, нежелания менять привычный образ деятельности им необходима не только техническая и методическая поддержка, но и психологическое сопровождение этого непростого процесса.

С целью решения отмеченных проблем, на наш взгляд, целесообразно активнее привлекать университеты и научные объединения к разработке единых консультационно-методических порталов для педагогов и обучающихся; реализовывать совместную научную и методическую работу в процессе цифровой трансформации образования.

В настоящее время Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина реализует следующие программы федеральных инновационных площадок: «РГУ имени С. А. Есенина — образовательный центр инновационного развития социально-гуманитарной сферы региона»; «Научно-практический центр социокультурных инноваций РГУ имени С. А. Есенина»; «Туристский образовательный центр: организационная модель и технологии».

На базе института педагогики, психологии и социальной работы реализуется проект «Социально-психологическая безопасность человека в условиях цифровизации и инклюзивного образования», задачами которого являются создание инновационного цифрового образовательно-методического комплекса профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов-психологов, разработка компьютерного диагностического комплекса для изучения здоровья и функционального состояния человека в условиях длительного дистанционного взаимодействия.

Институт физико-математических и компьютерных наук РГУ имени С. А. Есенина разрабатывает макет инновационного образовательного проекта «Консультационно-методический портал цифровой трансформации образовательного процесса для педагогов физики, математики и информатики».

С 2021 года началась реализация совместного с АНО «Цифровой регион» проекта «Живые лаборатории РГУ имени С. А. Есенина», который включает в себя несколько лабораторий по различным научным направлениям (в области истории, социологии, экономики, географии, иностранных языков, физики, математики и информатики). Их задачами являются развитие интереса молодежи к науке и творчеству, формирование исследовательских компетенций учащихся; аккумуляция опыта специалистов в конкретной области; подготовка учащихся к участию в региональных и федеральных молодежных проектных конкурсах; профессиональная ориентация обучаемых.

В рамках проекта работает лаборатория «Основы медиапроектирования и цифровые технологии», целями которой являются совершенствование информационной подготовки участников образовательного процесса, изучение ими современного программного обеспечения, в том числе удаленного доступа, и реализация возможностей современных цифровых технологий в процессе учебной, воспитательной и исследовательской деятельности.

Педагоги и ученики имеют возможность получить консультации ведущих специалистов вуза, доступ к электронным образовательным ресурсам, виртуальным и учебным лабораториям вуза. В процессе работы над проектами принимают участие ученики, педагоги школы, студенты старших курсов педагогического направления и преподаватели вуза. Происходит обмен опытом, генерируются новые идеи по актуальным вопросам науки, реализуется система наставничества, совместной работы вуза и школы.

Современная организация учебного процесса, в том числе с использованием дистанционных технологий, позволяет, с одной стороны, осуществлять формирование профессиональных компетенций в области информационных технологий, с другой — делает возможным участие в работе проекта школ регионов, которые располагаются территориально далеко от вуза, что существенно экономит время участников образовательного процесса и позволяет строить индивидуальные траектории обучения и взаимодействия.

Компетенции в области цифровизации, сформированные в процессе проектной деятельности, могут служить основой для работы по любому научному направлению, в проектах региона, всероссийских проектах и конкурсах и стать основой для дальнейшего их профессионального роста.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, требования национального проекта Российской Федерации «Образование» позволяют реализовывать цифровую трансформацию образования на основе метода проектов.

Приобретенные обучающимися в процессе проектной деятельности знания, умения и навыки служат основой для успешной учебной и исследовательской деятельности, позволяют им по иному взглянуть на учебный процесс в школе.

Школьники под руководством учителей, преподавателей вуза или студентов проходят подготовку к проектной деятельности различных уровней. Они выступают с докладами в классе, могут принять участие в конкурсе школьных проектов, лучшие из них имеют возможность участвовать в региональных конкурсах.

Разрабатывая проблемные вопросы реальных жизненных ситуаций, обучаемые видят необходимость учебной и исследовательской деятельности, получают навыки общения в коллективе разработчиков проекта, имеют возможность определиться с будущей профессиональной деятельностью, так как взаимодействие со специалистами, погружение в реальные авторские проекты в выбранной профессиональной области дает возможность оценить свои силы, интересы и перспективы формирования и развития компетенций в данной области.

Умение ориентироваться в огромном информационном потоке, которое приобретает под руководством педагогов, позволяет грамотно осуществлять учебную деятельность и выбирать информацию для повседневного использования.

Педагоги могут выявить одаренных в какой-либо области детей, помочь им развить способности и направить их деятельность в нужном направлении. Кроме того, в процессе работы над проектами у них накапливается неоценимый опыт специалиста-предметника, знания и умения для совершенствования методики преподавания учебных дисциплин.

В процессе проектной деятельности у обучающихся и педагогов формируются компетенции, способствующие дальнейшему развитию их личности, профессиональному становлению в современном мире; развиваются лидерские качества, умение работать в коллективе, творческий подход к задачам, умение преодолевать трудности, радость от сопричастности к общему делу, которое приносит пользу школе, городу, родной стране. Сплоченность коллектива играет огромную роль в формировании мировоззрения и патриотизма молодежи.

Перспективами дальнейших исследований являются разработка программ повышения квалификации для педагогов конкретных предметных областей с учетом требований цифровой экономики, в которые необходимо включить изучение возможностей сквозных технологий, построения адаптированного учебного процесса на их основе; проведение подробного анализа программного обеспечения для дисциплин физики, математики и информатики и разработка методических рекомендаций по реализации его в учебном процессе; аккумулирование опыта школьных учителей, преподавателей вуза и специалистов соответствующей области в области совершенствования профессиональной деятельности участников инновационной площадки на базе единого консультационного центра РГУ имени С. А. Есенина; разработка программы школьной дисциплины «Индивидуальное проектирование» для различных классов, включающей в себя перечень возможного программного обеспечения и список проектных решений на его базе для реализации возможностей современных цифровых технологий в разных классах; разработки и совершенствование курсов по подготовке школьников к ОГЭ и ЕГЭ по математике, физике и информатике с использованием возможностей современных цифровых технологий.

Список источников

1. Белоусова Н. А. Цифровизация процесса обучения в системе СПО и работа условиях пандемии // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2021. — № 5/1. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-protsesssa-obucheniya-v-sisteme-spo-i-rabota-v-usloviyah-pandemii> (дата обращения: 20.11.2021).
2. Богомолова Е. В., Иванова Д. С. Методология подготовки магистров к созданию интерактивных дистанционных курсов // КПЖ. — 2015. — № 6/1. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-podgotovki-magistrov-k-sozdaniyu-interaktivnyh-distantsionnyh-kursov> (дата обращения: 20.11.2021).

3. Заведенский К. Е., Рабинович П. Д. Проектные и цифровые технологии в школьном образовании: мотивация, познание, компетенции. Информатика и образование. — 2020. — № (7). С. 6–16.
4. Ковтун Н. В., Гуськова Н. Н., Кузнецова Н. Ю. Использование интернет-ресурсов при обучении иностранных студентов // Современные проблемы лингводидактики : сб. науч. тр. — Рязань : Ряз. гос. ун-т имени С. А. Есенина, 2020. — С. 50–55.
5. Козлов А. В., Аль-Хайр Л. Роль цифровых компетенций персонала в формировании человеческого капитала промышленного предприятия // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Сер. «Экономические науки». — 2020. — № 3. — С. 129–140.
6. Международный центр «Лидер-фильм». — URL : <https://лидерфильм.рф/> (дата обращения: 21.11.2021).
7. Министерство просвещения Российской Федерации Национальный проект «Образование». — URL : <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 01.11.2021).
8. Новые информационные технологии в образовании : сб. науч. тр. 20-й Междунар. науч.-практ. конф. «Новые информационные технологии в образовании» (Технологии 1С: перспективные решения для построения карьеры, цифровизации организаций и непрерывного обучения) / под общ. ред. Д. В. Чистова. — Ч. 1. — М. : 1С-Паблишинг, 2020. — 658 с.
9. Пузанкова Л. В. Особенности преподавания информатики в начальной школе // Общество: социология, психология, педагогика. — 2021. — № 5 (85). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-informatiki-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 20.11.2021).
10. Роберт И. В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. — № 3 (47). — 2020. — С. 3–17.
11. Современные проблемы лингводидактики : сб. науч. тр. / под ред. О. Н. Исавой. — Электрон. текстовые дан. (1 файл: 2,0 МВ). — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2020. — 111 с.
12. Уваров А. Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // Исследователь. — 2019. — № 1/2 (25/26). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/model-tsifrovoy-shkoly-i-tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya> (дата обращения: 21.11.2021).
13. Фомина Н. А., Иванова Д. С., Сомова М. В., Князькова О. В. Пути модернизации информационной подготовки студентов вузов E3S Web Conf. // Состояние и перспективы развития АПК — ИНТЕРАГРОМАШ 2021 : XIV Междунар. науч.-практ. конф. — Экологическое образование и подготовка экологов. — 2021. — Т. 273. — С. 10.

References

1. Belousova N. A. Digitalization of Education in the System of Technical and Vocational Education in the Conditions of a Pandemic. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk* [International Journal of Science and Humanities]. 2021, no. 5/1, URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-protsessy-obucheniya-v-sisteme-spo-i-rabota-v-usloviyah-pandemii> (accessed: 20.11.2021). (In Russian).
2. Bogomolova E. V., Ivanova D. S. Methodology of Teaching Master Students to Create Interactive Distance Learning Courses. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. 2015, no. 6/1, URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-podgotovki-magistrov-k-sozdaniyu-interaktivnyh-distantsionnyh-kurosov> (accessed: 20.11.2021). (In Russian).
3. Zavedenskij K. E., Rabinovich P. D. *Proektnye i cifrovyte tehnologii v shkol'nom obrazovanii: motivacija, poznanie, kompetencii. Informatika i obrazovanie* [Project and Digital Technologies in School Education: Motivation, Cognition, Competencies]. 2020, no 7, pp. 6–16. (In Russian).

4. Kovtun N. V., Gus'kova N. N., Kuznecova N. Ju. Using Internet Resources when Teaching Foreign Language Students. *Sovremennye problemy lingvodidaktiki* [Modern Problems of Linguo-Didactics]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University named for S. Yesenin Publ., 2020, pp. 50–55. (In Russian).
5. Kozlov A. V., Al'-Hajr L. The Role of Digital Competencies in the Formation of Human Capital of Industrial Companies. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Serija "Jekonomicheskie nauki"* [Scientific and Technological Proceedings of St. Petersburg State Polytechnic University. Economics series]. 2020, no. 3, pp. 129–140. (In Russian).
6. *Mezhdunarodnyj centr "Lider-fil'm"* [The Leader-Film International Centre]. URL : <https://xn--d1achcleh3a0b8e.xn--p1ai/> (accessed: 21.11.2021). (In Russian).
7. *Ministerstvo prosveshhenija Rossijskoj Federacii Nacional'nyj projekt "Obrazovanie"* [Ministry of Enlightenment of the Russian Federation. Education, a National Project]. URL : <https://edu.gov.ru/national-project/> (accessed: 01.11.2021). (In Russian).
8. Chistov D. V. (ed.). *Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii : sbornik na-uchnyh trudov 20-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii" (Tehnologii IS: perspektivnye reshenija dlja postroenija kar'-ery, cifrovizacii organizacij i nepreryvnogo obuchenija)* [New Information Technologies in Education: Proceedings of the 20th International Research Conference "New Information Technologies in Education" (IC Technologies: Prospective Solutions for Career, Digitalization of Organizations and Continuous Education). Moscow, IS-Publishing Publ, 2020, 658 p. (In Russian).
9. Puzankova L. V. Teaching Information Technology in Primary School. *Obshestvo: sociologija, psihologija, pedagogika* [Society: Sociology, Psychology, Pedagogy]. 2021, no. 5 (85), URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-informatiki-v-nachalnoj-shkole> (accessed: 20.11.2021). (In Russian).
10. Robert I. V. Digital Transformations in Education: Challenges and Improvement Possibilities. *Informatizacija obrazovanija i nauki* [Informatization of Education and Science]. no. 3 (47), 2020, pp. 3–17. (In Russian).
11. Isaeva O. N. (ed.). *Sovremennye problemy lingvodidaktiki* [Contemporary Issues of Linguodidactics]. Ryazan, Ryazan State University named for S. Yesenin Publ., 2020, 111 p.
12. Uvarov A. Ju. A Model of Digital School and Digital Transformation of Education. *Is-sledovatel'* [Researcher]. 2019, no. 1/2 (25/26), URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/model-tsifrovoy-shkoly-i-tsifrovaya-transformacija-obrazovanija> (accessed: 21.11.2021). (In Russian).
13. Fomina N. A., Ivanova D. S., Somova M. V., Knjaz'kova O. V. Modernization of University Students' Information Training (E3S Web Conf.). *Sostojanie i perspektivy razvitiya APK — INTERAGROMASH 2021 : XIV Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija. Jekologicheskoe obrazovanie i podgotovka jekologov* [The Present State and Prospective Development of Interagromash 2021: the 14th International research Conference. Ecological Education and Ecologists' Training]. 2021, vol. 273, p. 10 (In Russian).

Информация об авторах

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

Фомина Наталья Александровна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования, действительный член Международной академии наук педагогического образования.

Черваков Николай Николаевич — директор Школы № 7 «Русская классическая школа» г. Рязани, почетный работник общего образования, заслуженный учитель Российской Федерации.

Information about the authors

Ivanova Daria Sergeevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Information Technology and IT Teaching Methodology at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Fomina Natalya Aleksndrovna — Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. Yesenin, honorary worker of higher professional education, active member of the International Academy of Education

Chervakov Nikolay Nikolayevich — Headmaster of School no 7 (Russian Classical School), honorary worker of general education, honoured teacher of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 04.12.2021; одобрена после рецензирования 17.12.2021; принята к публикации 19.01.2022.

The article was submitted 04.12.2021; approved after reviewing 17.12.2021; accepted for publication 19.01.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 83–97.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 1 (61), pp. 83–97.

Научная статья

УДК 316.624:159.923.2

DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.008

Буллинг как фактор психологической опасности образования

Гридяева Людмила Николаевна

Воронежский государственный педагогический университет

Воронеж, Россия

lgridyaeva@yandex.ru

Петросянц Виолетта Рубеновна

Воронежский государственный педагогический университет

Воронеж, Россия

vipe80@mail.ru

Арпентьева Мариям Равильевна

Центр психолого-педагогической, медицинской
и социальной помощи «Содействие»

Калуга, Россия

mariam_rav@mail.ru

Аннотация. В статье представлен анализ буллинга как фактора и характеристики психологической опасности образования.

Буллинг — важный критерий проявления неблагополучия в образовательном учреждении. Наличие буллинга свидетельствует о том, что существующие нарушения вышли за рамки случайных и стали системными, типичными для учреждения образования и необходима системная работа по реорганизации отношений в нем.

В России нормализация буллинга произошла давно, но действенных и масштабных мер по его искоренению (восстановлению здоровья общества) принято не было, напротив, широко распространившиеся менеджериализм и коррупция в образовании поддерживают и стимулируют развитие этого феномена.

В таких условиях возрастает значимость локальной психолого-педагогической поддержки субъектов образования, попавших в ситуацию травли, цель которой — достичь осознания и понимания происходящего, его причин, следствий и иных аспектов травли с целью помощи человеку в преодолении стереотипов осмысления насилия, формирования его веры в справедливый мир и нахождения выхода из ситуации, в том числе путем обращения ее на пользу собственному росту, самоактуализации.

Ключевые слова: обвинение жертвы, насилие, буллинг, менеджериализм, вера в справедливый мир, психологическая безопасность образования, психологическая опасность образования

Для цитирования: Гридяева Л. Н., Петросянц В. Р., Арпентьева М. Р. Буллинг как фактор психологической опасности образования // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 83–97. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.008.

Original article

Bullying as a Factor Affecting Psychological Security of Educational Environment

Gridayeva Lyudmila Nikolayevna

Voronezh State Pedagogical University

Voronezh, Russia

lgridyaeva@yandex.ru

Petrosyan Violetta Rubenovna

Voronezh State Pedagogical University

Voronezh, Russia

vipe80@mail.ru

Arpentyeva Mariam Ravilyevna

Centre for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance

Kaluga, Russia

mariam_rav@mail.ru

Abstract. The article analyzes Bullying as a factor affecting psychological security of educational environment.

Bullying signals trouble in an educational institution. Bullying is violence that has become systemic, which means that it should be fought in a systemic way.

Russian schools have long recognised the problem of Bullying, but no effective and large-scale measures have been taken to eradicate this social problem and to improve social health, on the contrary, managerialism and corruption have been stimulating the development of this atrocious phenomenon.

The article underlines the significance of locally provided psychological and pedagogical support to bullied students, which is aimed at analysing causes and consequences of Bullying, at enabling a person to overcome stereotypes, to reassess risks associated with violence, to restore faith in justice and humanity, to realise that there is a way out in any situation, to highlight that any situation can help a person activate their inner potential and enhance their inner development.

Key words: victim blaming, violence, Bullying, managerialism, belief in justice in the world, psychological security in education, psychological dangers of education

For citation: Gridayeva L. N., Petrosyants V. R., Arpentyeva M. R. Bulling as a Factor Affecting Psychological Security of Educational Environment. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2022, no. 1 (61), pp. 83–97. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.008.

Введение. Буллинг — одна из ведущих угроз психологической безопасности образования. Это проявление и фактор психологической опасности образовательных отношений (Арпентьева, 2016; Арпентьева, 2017; Худякова, Гридяева, Клепач, 2018; Троор-Gordon, Ladd, 2015). Под психологической опасностью нужно понимать насыщенность образовательной среды проявлениями психологического насилия во взаимодействии всех его субъектов. Такое насилие (включая буллинг) препятствует удовлетворению нужд человека в самоактуализации и значимых, доверительных, подтверждающих (развивающих) отношениях, разрушая референтность/значимость

образования. Оно является источником психологических травм и фактором разрушения психического здоровья отдельных субъектов (Баева, 2022; и др.). Буллинг выступает как одна из форм группового насилия, которое может проявиться на всех уровнях отношений в системе образования: от отношений школьников и студентов до отношений внутри администрации образовательных учреждений. Виктимология — междисциплинарная область научно-практических исследований и разработок, в которой изучаются процессы и результаты виктимизации, включая процессы и результаты становления жертвой (в том числе жертвой преступления), пребывания жертвой и выхода из состояния жертвы, а также процессы становления, функционирования и выхода из роли «преследователя» и «спасителя», психологической устойчивости человека и группы перед кризисами их развития, деформациями и т. п. Ученые и педагоги отмечают вовлеченность в буллинг всей системы отношений образовательного учреждения, а не только изолированной пары «жертва — преследователь» (Баева 2002; Albakova, Ezhov, Umerkaeva, Antonova, Kidinov, Aigitova, Klepach, 2020; Shukshin, Khammatova, Bezborodova, Zotova, Khudyakova, Kokhova, Kochetkov, 2019). Отношения этой пары лишь отражают и интенсифицируют циклы насилия, существующие в организации: там, где обнаружен один эксцесс насилия, скорее всего, есть целая «культура насилия / культура изнасилования», поэтому работа в этой сфере требует системного, интегративного подхода (Арпентьева, 2016; Худякова, Клепач, Валеева, Арпентьева, 2021; Peguero, Hong, 2020).

Цель исследования — анализ буллинга как фактора и характеристики психологической опасности образования, а **метод** — его теоретический анализ.

Результаты исследования. Отечественные и зарубежные ученые выделяют две ведущие модели отношений жертвы и ее преследователя.

Российская виктимология в большинстве своих исследований является позитивистской, развивает доктрину вины/обвинения жертвы. В мире таких исследований в целом много, но они стремятся ограничить позитивистский потенциал интерпретаций (Гишинский, 2013; Ryan, 1976; Wolhuter, Olley, Denham, 2016). Ученые и практики (педагоги, социальные работники, психологи, криминологи и др.) занимаются исследованием преимущественно потерпевших в ситуациях уголовных преступлений: они рассматриваются как носители некоей индивидуальной или групповой способности стать жертвами преступного деяния. Так, сейчас популярны исследования жертв мошенничества, у которых выделяют и положительные, и негативные черты, побуждающие доверяться преступникам (доверчивость, открытость миру, наивность, жадность/потребительство). Традиционно популярны исследования жертв сексуального насилия. Весьма типичной позицией является явное или скрытое обвинение жертвы (victim blaming), на практике (судебных экспертиз, расследований в образовании и т. п.) ведущее к повторной, усиленной виктимизации (ретравматизации), состояниям посттравматического стрессового расстройства. Также типично умолчание преступления и отсутствие наказания за него (представляет собой явное или скрытое поощрение), а также стигматизация жертвы («испорченная», «неполноценная»): это маркирует второй круг насилия, социального. Общество и исследователи считают, что жертва так или иначе «притянула» или «заслужила» насилие либо актуальным поведением и отношением к себе и миру, либо «кармой», судьбой и т. д. («отмщение»).

Понятие мести очень укоренено: большая часть сообщества ощущает себя нереализовавшей, не достигшей своей цели в жизни по разным причинам, в том числе по вине окружающих людей. Чужое благополучие воспринимается как несправедливость и предмет зависти, а неблагополучие — закономерный и обосно-

ванный «исход». Таким образом, вступив в круг насилия, жертва должна выйти не только из круга насилия в отношениях с конкретным булли (преследователем), но и из круга насилия, структурирующего социальные отношения в российском обществе в целом.

Западная виктимология, или доктрина защиты жертвы (Fisher, Lab, 2010), изучает отношения между жертвами и преступниками, взаимодействие жертв и системы наказания и профилактики насилия, а также связи жертв и булли с другими социальными группами и институтами, например бизнесом, государством, обществом (социальные движения и организации). Обвинение жертвы рассматривается как недопустимая форма расистских, сексистских, эйджистских и иных классистских убеждений и поведения. Такое обвинение — следствие веры в справедливый мир. Т. Адорно считает обвинение жертвы «одним из самых пагубных свойств фашистского характера», наряду с «презрением ко всему дискриминируемому или слабому» (Adorno, 1947; Hammer, 2013, p. 63). П. Л. Вуд, К. Вайс и С. Борхес отмечают, что единственная возможность для жертвы избежать обвинений — жить в постоянном страхе, что каждый человек может оказаться насильником: «Единственный нужный ингредиент для изнасилования, спровоцированного жертвой, — это воображение насильника» (Weis, Borges, 1973, p. 71; Wood, 1972). В действительности агрессивные состояния и фантазии бывают у многих, но не каждый человек их реализует в насильственных действиях, поступках, особенно если знает, что они заведомо не будут приняты партнером или сообществом в целом. Я. ван Дейк, обобщая работы феминистских и иных дискриминационных позитивистских исследователей, показывает, что жертвы насилия «провоцируют» на совершение насилия, то есть заслуживают своей виктимизации, принадлежит к рабовладельческо-патриархальному либо колониалистскому менталитету, который и лежит в основе таких преступлений (van Dijk, 1997). Таким образом, речь идет о том, что значительная часть общества может обладать таким «менталитетом», разрешая насилие. Эта идея вполне подтверждается распространенностью насилия в современных школах и вузах многих стран: чем ниже культура социальных отношений, чем больше люди сосредоточены на «мещанском» счастье «иметь», а не «быть», тем больше процветают ориентации, названные Т. Адорно, В. Райхом и иными исследователями фашистскими.

Вера в справедливый (упорядоченный, стабильный) мир рассматривается как когнитивная иллюзия. М. Лернер, изучавший эту иллюзию (just-world hypothesis, just-world fallacy), отмечал, что люди интерпретируют несправедливое, непонятное, отталкивающее их событие, связывая его с поведением или свойствами жертвы, тем самым одновременно обвиняют, принижают ее и защищают себя от ответственности и причастности в любой форме (Нартова-Бочавер, Астанина, 2014; Lerner, Montada, 1998).

В российском контексте понятие справедливости тесно пересекается с идеей воздаяния или отмщения, а также жертвоприношения. Для того чтобы гарантировать стабильность общества, общество нуждается в том, чтобы периодически создавать и расправляться с жертвами, «идентифицированными» как нарушители. Данные жертвы по своей природе должны быть наиболее невинными и «чужими» тем, кто включен в ситуацию, поскольку расправа с «виноватым» психологически означает расправу над самим собой, никак не являющимся ответственным за свое собственное страдание. А расправа с «чужим» и чуждым, служащим источником собственных бед, вполне удовлетворяет на время инстинкт насилия и разрушения. Кроме того, обвинить/уличить в собственных страданиях самого себя, взять на

себя ответственность за свою и чужую жизнь — значит разрушить мир иллюзии справедливости, оказаться «один на один» с бесконечностью: смыслов, вариантов, решений, путей, в том числе самоактуализации. В этом случае человеку приходится признать, что он не только сам отказался от развития, но из-за зависти, мести и страха быть «пойманным» на лжи другими и самим собой (разоблачение самообмана) активно препятствует развитию других, окружающих его людей. Разоблачение самообмана, признание в том, что сам выбрал отказ от развития, слишком болезненны и трудны, и, поскольку существует более простой вариант — жертвоприношение, люди прибегают к нему с большей активностью и желанием. Ресентимент (ressentiment) как зависть одних педагогов по отношению к другим — выразительное проявление этого феномена. Согласно идеям Ф. Ницше, ресентимент как характеристика «морали рабов» является состоянием враждебности к тому, что субъект считает причиной своих неудач («врага»), признанием бесполезности попыток повысить свой статус в жизни или в социуме, чувством неполноценности и бессильной завистью по отношению к «врагу». Такое состояние порождает отрицание системы ценностей «врага» и в «восстании рабов» использует этого «врага» для того, чтобы избавиться от чувства вины за собственные неудачи (нереализованность и неуспешность) (Арпентьева, 2016; Ницше, 1990, с. 424).

Травля, или буллинг (bullying), — агрессивное преследование одного из членов коллектива (учебного или трудового) со стороны остальных членов или его части. В ситуации травли жертва часто оказывается не в состоянии защитить себя от нападков. Травля существенно отличается от обычного конфликта тем, что в конфликте силы сторон и их «виновность» примерно равны. Травля же возникает и развивается во всех группах с асимметричным строением (неравенство сил — позиций сторон) в двух основных ситуациях.

1. В случае, если в образовательном учреждении возникает организованная структура асоциальных отношений, характеризующаяся в советской психологии коллектива, в современной зарубежной понерологии как «мафия» (основа этой многоуровневой иерархической, управляемой «сверху» структуры образовательного учреждения составляет группа психопатов/социопатов — субъектов «с хищническими» ориентациями и свойствами, центральной задачей которых выступает захват и удержание власти, обогащение и распространение коррупционными и иными средствами). Такой буллинг может быть физическим, психологическим и нравственным. В некоторых ситуациях может принимать вид групповой или индивидуальной преступности (если жертва является или угрожает своим существованием или поступками потерей статуса и разоблачения).

2. В случае насилия и травли (моббинг, давление толпы) — психологического террора, включающего относительно неструктурированные групповые психологические притеснения, которые предполагают следующее: а) более или менее постоянные негативные/оскорбительные высказывания, насмешки и «приколы» моберов, некорректную критику в адрес человека как личности, партнера и профессионала, б) угрозы расправы и разные виды деструктивной физической агрессии; в) социальную изоляцию жертвы моббинга внутри коллектива, исключение его из учебных/служебных действий или социальных контактов, газлайтинг и иные формы дезинформации (сплетни) о нем окружающих, отказ в доверии и делегировании полномочий. Моббинг при всей его внешней неструктурированности представляет собой методичное и целенаправленное преследование жертвы (Арпентьева, 2016; Худякова, Гридяева, Клепач, 2018; Худякова, Клепач, Валева, Арпентьева, 2021; Peguero, Hong, 2020).

Последствия буллинга включают ряд изменений: жертва утрачивает уверенность в себе, нарушается идентификация разной тяжести и даже появляются психические, психосоматические заболевания, попытки выйти из травли вплоть до самоубийства.

Условиями травли обычно выступают следующие:

– жесткие, асимметричные и стандартные правила жизни, не понятные некоторым членам коллектива (имплицитные, скрываемые и противоречащие декларируемым, демонстрируемым), неприятие некоторых форм отношений и людей в сообществе, в том числе в семье, рабочем или учебном коллективе;

– коммодификация и социальный каннибализм, отсутствие ценности человека и его жизни, распространенность неуважения, пренебрежительного отношения к людям, связанные с нарушенным восприятием чувства достоинства, чести и гуманности (человечности);

– намеренное, активное или пассивное, ситуативное попустительское насилие и равнодушие, аномия как десакрализация, расплывчатые границы ответственности и обязанностей, отсутствующие или чрезмерные требования без учета возможностей и ограничений человека;

– деиндивидуализация, выраженные проблемы открытости (опыт, обратная связь и т. п.), тотальный неуспех, отсутствие возможностей самореализации, интимно-личностных, собственно человеческих связей между членами организации (деформации привязанности, отсутствие эмпатии и любви, неискренность, неподтверждение — неинцирированность и т. д.)

– апробирование/повторение агрессивных примеров поведения близкого окружения, нормализация насилия, непоследовательные, фрагментарные и/или чрезмерные свобода (псевдолиберализм), контроль, жестокость, отчужденность и непонимание как отсутствие любви в отношениях;

– существование намеренных провокаций ради втягивания членов организации в роль жертвы.

На пути исследования условий и механизмов виктимизации ученые сформулировали несколько мифов виктимологии.

Миф «неосмотрительности жертвы» (*victim precipitation*). Его можно считать базовым. Предполагает, что «жертва всегда сама виновата». Виновность жертвы включает некую «предрасположенность» к тому, чтобы оказаться жертвой преступления, насилия, травли, или виктимность. На самом деле жертва в лучшем случае отвечает за свою «половину» конфликта (там, где речь идет именно о конфликте — столкновении интересов равных по силе и ресурсам субъектов), но не более. Данный миф подвергнут в научной виктимологии критике как способ приписывания жертве вины за преступление, то есть обвинения жертвы.

Миф об «исключительности насилия». Насилие, однако, повсеместно, хотя и имеет разные формы, — от легитимных до преступных.

Миф о том, что «насилие неизбежно». Насилие как таковое — неизбежный компонент социальных отношений, но далеко не всегда оно будет нужным и единственным компонентом. Согласно теории окружающей среды (*environmental theory*), преступника и жертву объединяют место и условия совершения преступления. Например, насилию способствуют обстоятельства, времена и места, люди, отражающие недовольство собой и миром. В целом речь идет о том, что есть ситуация насилия, возникающая при особых условиях и служащая для реализации особых целей и потребностей кого-то из участников.

Виктимизация — процесс или конечный результат превращения в жертву насильственного посягательства, согласно разным теориям, начинается до, после или в момент насильственного эксцесса (совершения преступления), поэтому она, например, нередко делится на первичную (в момент эксцесса) или вторичную (после эксцесса). Виктимизация до эксцесса означает, как правило, включенность человека в серию насильственных событий, связанных, например, с военными действиями и участием в чрезвычайных ситуациях, с трудными жизненными ситуациями и потерей работы, дома, семьи, гражданства и т. д. (Арпентьева, 2016; Худякова, Клепач, Валеева, Арпентьева, 2021; Peguero, Hong, 2020).

Подход, ориентированный на защиту жертвы, предполагает анализ и деконструкцию мифов и «справедливых» теорий о насилии и опирается на эмпирические исследования, свидетельствующие об отсутствии различий между жертвами и не-жертвами, о том, что жертвой реального преступления, травли может стать любой человек. Другой вопрос — роль жертвы: ее в манипулятивных «сражениях» выбирают люди с определенными потребностями (например, отказа от ответственности, пассивные и прокрастинирующие и т. д.).

Помимо феномена «изнасилования, спровоцированного жертвой» (*victim-precipitated rape*), большое внимание следователей привлекают стокгольмский синдром и иные артефакты насилия. Дело в том, что некоторые люди ведут себя в ситуации насилия не столько как жертвы, сколько как сообщники или игроки. Часто жертва создает «провокацию», которую можно обнаружить в случаях, когда жертва с точки зрения насильника дает неявное согласие на насилие или позволяет поместить себя в опасную или уязвимую ситуацию. К «провокациям» можно отнести неконтролируемое употребление алкоголя и наркотиков, в том числе в незнакомой обстановке и с незнакомыми людьми, добровольное разрешение на ту или иную форму насильственного взаимодействия со знакомым/незнакомым человеком, а также недостаточно решительное (имитирующее) сопротивление насильнику (Арпентьева, 2017; Худякова, Клепач, Валеева, Арпентьева, 2021; Amir, 1971).

Стокгольмский синдром (*stockholm syndrome*), или «синдром выживания заложника» (*hostage survival syndrome*), — защитно-бессознательная травматическая взаимосвязь в форме симпатии, развивающейся между жертвой и агрессором. Вследствие интенсивного шока заложники начинают искать опоры для восстановления равновесия, и, если агрессор ведет себя достаточно спокойно и «обоснованно», часто начинают сопереживать захватчикам, оправдывать их действия, отождествлять себя с ними, перенимая их идеи и считая свою жертву необходимой для достижения «общей» цели. Механизм психологической защиты, выступающий основой стокгольмского синдрома, выявлен еще А. Фрейд как «идентификация с агрессором». Этот синдром является не психологическим парадоксом, не расстройством («синдромом»), а нормальной реакцией человека на травмирующее психику событие (Namnyak, Tufton, Szekely, Toal, Worboys, Sampson, 2008).

Важным для исследований насилия и буллинга в образовании выступает понятие «культура изнасилования» М. Лазарус и Р. Вундерих («культура, поддерживающая изнасилование» — по С. Браунмиллер), согласно которому господствующие насильственные отношения, нормы, практики нормализуются, допускаются, а также оправдываются и поощряются насилие над теми или иными людьми и группами. Эта культура создает психологически опасное образование, полное психологических и сопряженных с ними угроз (подвергнуться насилию того или иного типа). Составляющие культуры насилия/изнасилования таковы: обвинение жертвы, объективация жертвы (дегуманизация как восприятие человека как

неодушевленного объекта для удовлетворения чужих желаний), банализация насилия/изнасилования, отрицание распространенности насилия и отказ признавать неблагоприятные последствия насилия, реклама, пропаганда и поддержка насилия, использование его как инструмента в психологической войне (Lazarus, Wunderlich, 1975/1983; Donat, D'Emilio, 1992; Maschke, 1997).

Вместе с тем нужно понимать, что в реальной ситуации «виновата» не просто и не только культура: изнасилование и иные виды буллинга и насилия — результат сознательного выбора человека, который отказывается от нравственных ориентиров и не считает человеком другого (Арпентьева, 2016; Худякова, Гридяева, Клепач, 2018; Hooks, 2014).

Содержание буллинга включает провокацию или втягивание в ситуацию насилия жертвы булли (моберами), в результате чего возникает и развивается инцидент либо серия инцидентов. Типичными для буллинга являются отношения неуважения/расчеловечивания жертвы: рассуждения о том, кто чего достоин или недостоин, которые нередко встречаются и в практике посреднической (медиационной) работы с жертвами и субъектами насилия. Помимо этого, очень часто преследователь демонстрирует крайний эгоцентризм, существенное «чувство» собственной важности — преувеличенное представление о себе как жизненном центре других людей и событий. Это «чувство» сочетается с общей неуверенностью в себе, «метаниями» между чувствами превосходства и неполноценности, в том числе в контексте осознания отсутствия любви, эмпатии, нужности, подтвержденности булли со стороны значимых людей и общества в целом. Для булли также типично состояние невежества как как недостаточности, искаженности или даже отсутствия системы знаний о себе и мире, безграмотность и слабость рефлексии.

Приводящее к эксцессам поведение и отношений преследователя к себе и миру включает несколько вариантов, или компонентов:

- наивность — поверхностность понимания себя и мира, свеходоверчивость или, напротив, свехподозрительность и желание отомстить за ошибки и «обманы»;

- негибкость и неполнота репертуара, ограниченного рамками того, что считается приемлемым и «правильным» в семье, школе, вузе, обществе;

- агрессивность и страх (ощущение «жизни на арене») как неуверенность и неотстраненность («залипание» на мнениях и ценностях окружающих, ценностях и объектах материально-физического мира и т. д.).

Преследователям в целом свойственно отсутствие самоэффективности и эффективности (признание — подтверждение). Буллинг — деформированная попытка инициаций, поиск путей к взрослению, который не может закончиться успехом и ведет к расчеловечиванию, десоциализации, а не к переходу на новый уровень социальной жизни.

Выделяют две основные формы травли: психологическую и физическую. Психологическая форма травли имеет несколько ступеней: 1) насмешки и попытки унижить, 2) угрозы и попытки запугать, 3) клевета и оговор, вплоть до газлайтинга (целенаправленное преследование жертвы путем создания искаженного имиджа о ней в группе) и/или оговора в преступном (нравственном или юридическом) деянии. Клевета — оговор или самооговор — психологическая форма убийства, после которой булли может перейти только к самооговору и самоуничтожению. Таким образом, насилие и расчеловечивание жертвы, ее духовное и физическое уничтожение имеет более или менее отсроченным последствием насилие над собой, расчеловечивание и смерть самого булли. Физическая форма насилия также

имеет несколько ступеней: 1) порча имущества жертвы; 2) побои и травмы самой жертвы; 3) попытки физического уничтожения. Иногда булли прибегают к использованию оружия или поддержки со стороны «мафии», сговоров против жертвы (при отсутствии реальной асимметрии отношений) (Худякова, Клепач, Валева, Арпентьева, 2021; Горелова, Арпентьева, 2018).

Жертвами буллинга могут стать следующие категории лиц:

- двоечники и отличники, неудачники, нелюбимчики (аутсайдеры) и перфекционисты, любимчики (звезды); физически, психологически, социально или нравственно «слабые» (не слишком внешне успешные) люди, которые так или иначе включены в отношения (со)зависимости, гиперконтроля, гиперопеки и т. д.);

- отдельные ябеды, жалобщики (предатели), невинные идентифицированные жертвы, чье порядочное поведение и отношения не понятны окружающим («козлы отпущения»); в практике инклюзивного образования нередко, что жертвами становятся люди, страдающие заболеваниями и/или имеющие иные отличия, выделяющие их из коллектива («белые вороны»), например представители сексуальных и иных меньшинств, атипичные люди или «квирры»;

- люди, обладающие повышенной чувствительностью и ранимостью, имеющие очевидные иным «слабости» (страх, злоба, обиды или готовность к предательству или оговору), их поступки порождают у «гонителя» искомое чувство превосходства;

- люди с низкой социальной и самооэффективностью, отказом от самоактуализации и невозможностью самореализации, с крайне низким или высоким чувством собственной значимости, отсутствием достоинства, с выраженным преобладанием стремлений к удовлетворению фиктивных, привнесенных в их сознание другими, желаний над собственными нуждами (реальными потребностями);

- люди с отвержением и протестом против насилия (в форме пацифизма, страха перед насилием и т. п.) и иных «негативных» сторон жизни;

- люди, имеющие псевдотайны личной или профессиональной жизни, интимно-личностных или трудовых взаимоотношений (запутанные клубки, круги отношений, незавершенные и патологизирующие взаимоотношения и т. п.), испытывающие интенсивные чувства несправедливости, бессмысленности, изолированности и ущербности.

Отмеченные категории жертв при их ближайшем рассмотрении описывают вполне обычных людей: дело лишь в том, что ситуация складывается так, что в жизни человека появляется заинтересованный в травле и имеющий на нее ресурсы булли. Более того, эти же ситуации могут служить «пусковыми» и для булли. В случае жертв булли выискивает их уязвимости и обращается к ним для того, чтобы «зацепить» жертву. Если сам булли обладает одним из описанных качеств, наблюдается попытка компенсации, в том числе за счет поиска «комлементарного» партнера-жертвы.

Реакции жертв на травлю разнообразны: некоторые пытаются «затормозиться», стать безразличными, «исчезнуть», самоуничтожиться, завершив круг насилия его тотальным разрушением (разрубить «гордиев узел» из гордыни, превосходства, ревности, зависимости). Часто, но unsuccessfully используется метод игнорирования издевательств («подставить вторую щеку»): заставляя себя терпеть обиды и молчать, человек стимулирует эскалацию насилия. В результате он может не выдержать и выплеснуть эмоции с силой большей, чем нужно. Такой «взрыв» может породить усугубление проблемы, а не ее разрешение.

Важнее всего то, что насилие не должно быть безнаказанным и замалчиваемым. Гнев и страх, перерастающие в стремление стать как буллы (воспроизвести, усилить и продолжить круги/спирали насилия), то есть «стать как все», ведут лишь к деиндивидуализации и росту насилия: недисциплинированное сознание ведет человека на пути саморазрушения, поэтому страдающему ученику или педагогу лучше отыскать союзника — более опытного и мудрого, который окажет реальную помощь, а не будет делать вид, что спасает. Ему также важно принять и понять свою собственную долю ответственности за травлю, иногда и признать «вину» перед преследователем («заискивание», ябедничество и т. д.), возможно, попытаться примириться или наладить взаимодействие (межперсональный контакт) с зачинщиком травли. Внутренне же, для себя самой, жертве важно попытаться разомкнуть круг насилия, признав ответственность и свой проступок перед любовью (предательство и отречение, трусость и страх, нежелание понимать и признавать какую-либо часть себя, другого или жизни в целом).

Иногда последствия травли и преследования продолжают у жертвы всю жизнь, калеча и продолжая испытания, домогательства, унижения. Возможно даже развитие серьезного посттравматического стрессового расстройства, которое включает ряд фаз своего развития. Фаза отчаяния — повышенный уровень тревожности, когда человек еще плохо осознает происходящее с ним. Из-за страха он не может самостоятельно разобраться в ситуации и замыкается в себе. Фаза отрицания включает попытки вытеснить из памяти и сознания происшедшее/происходящее с ним. Могут появиться соматические расстройства, бесчувственность и бессонница. Жертва как бы пытается «не верить» в происходящее. Фаза навязчивости или депрессии включает смирение с происшедшим насилием и проявляется в виде психологической нестабильности/лабильности, нарушений сна, плохого настроения. Фаза прорабатывания того, что произошло, связана с осознанием причин происшедшего и стремлений участников ситуации насилия. Фаза завершения включает появление надежды на будущее: человек выходит из ситуации насилия с новыми силами и опытом, способен помогать другим людям.

В целом буллы становятся следующие типы людей:

- «хищники» (социопаты или психопаты), обладающие пониженной чувствительностью, стремящиеся доказать свою «силу» (страхи и злобу, обиды или способность предать/оговорить); их реакции рождают у окружающих (как пассивных и активных соучастников или жертв) чувство собственной неполноценности;
- с низкой социальной и персональной эффективностью, отсутствием самореализации;
- с чрезмерно развитым чувством собственной значимости, отсутствием человеческого достоинства, мстительным стремлением лишить его других людей;
- с преобладанием желаний над нуждами (фикций над реальностью);
- с низкой культурой насилия («идейные насильники» — воспитатели, подвергшиеся или подвергавшиеся «воспитанию» со стороны иных булл);
- имеющие тайны и псевдотайны отношений (запутанные клубки или круги отношений, незавершенные отношения и т. д.).

В процессе идентификации и рефлексии буллинга нужно осмыслить несколько моментов.

1. Необходимо разъяснить человеку, что его травят (важно осознание факта травли, ее механизмов и целей), и показать, как действовать в сложившейся ситуации.

2. Осознавая факт травли, человек понимает повсеместность насилия и отсутствие четкой грани между травлей и не-травлей (системное «неодобрение», создание помех и барьеров, «силовые» асимметрии и отличия людей, «воспитательные» и иные формы контроля/управления друг другом — повседневность, а не исключение).

3. Важно изучить механизмы травли — асимметрии управления собой и миром (в целях удовлетворения инстинктов размножения, благополучия и превосходства), исследовать собственные пробелы и асимметрии в отношениях с собой и миром, усвоенные в ходе жизни как ее «опоры». Данные асимметрии, ретранслируемые булли как необходимые, без рефлексии последствий и/или поиска иных форм поддержания «баланса», являются внутренними удержаниями ситуации травли. Например, люди нравственные часто сталкиваются с испытаниями, побуждающими их ограничить границы «нравственного» в отношении людей, готовых совершить духовное, психологическое или даже физическое убийство.

4. Важно учитывать, что согласие того, кого травят, и навязывание обществом форм насильственного поведения особенно сильны в моменты более или менее масштабных кризисов (изменение запретов и норм, страх перед переменами и попытка найти новые, реинтегрирующие решения).

Важно также проанализировать ролевую динамику отношений в буллинге: жертва контролирует активность спасителя, спаситель — активность преследователя, преследователь — активность жертвы. Жертва поддается контролю преследователя, чтобы контролировать спасителя, спаситель «топит» жертву, чтобы ее спасти от преследователя («утопить» его), а преследователь избегает самоконтроля. В ситуации посредничества/медиации отношения травли сменяются отношениями наставничества: жертва становится учеником («мы все друг другу учителя»), спаситель — посредником («я присутствую как человек и моего присутствия достаточно»), а преследователь — учителем («научить быть собой»). Ученик принимает опыт обучения, чтобы стать собой и помочь окружающим стать собой / разрешить им быть, как это делает посредник. В свою очередь, посредник обогащает свой опыт полноценного присутствия в бытии, становясь все более чистым «зеркалом» бытия. Учитель передает и приобретает различный опыт, в том числе созревания.

Необходимо понять, в каком направлении двигаются участники буллинга: трансгрессивном или трансцендентном. Трансгрессия — различные типы поведения и отношений, предполагающие выход за пределы юридических и нравственных, социальных и персональных, профессиональных и религиозных, родовых и семейных запретов и предписаний с целью реализации собственных желаний. В трансгрессии попытка постичь себя в отрыве от сообщества и служить только самому себе приводит к краху личности: возникают болезни, несчастные случаи, преступления, смерти, переживания «дна жизни», изолированность, выброшенность. Трансценденция — выход за пределы запретов и предписаний с целью самоосуществления человеческих нужд. Трансценденция как реализация принципа предельности подразумевает не только опору на собственные силы и цели, но и открытость воздействиям Жизни, Бога, возникновение синергий, преображающих человека, размыкающего свою жизнь как тела или личности до жизни общества или души. В трансценденции забота и служение миру, вовлеченность в сообщество — часть самопостижения. Трансценденция — исцеление, счастье, гармония отношений, пиковые переживания. Фиктивные цели и страхи ненужности, «нелюбимости», ненормальности лечат «антистрахи»: смирение и служение, уважение

и терпение, прощение и отпускание, забота и смелость изменяться. Это — дела и цели любви, основы психологически безопасного образования и иных сфер социального взаимодействия.

Заключение. Буллинг — важный критерий проявления неблагополучия в образовательном учреждении. Наличие буллинга свидетельствует о том, что существующие нарушения вышли за рамки случайных, стали типичными для учреждений образования и необходима системная работа по реорганизации отношений в них. Там же, где буллинг достигает статуса феномена, встречающегося более чем в 10 % школ и вузов, можно по критериям математической статистики говорить о его нормализации. В России нормализация буллинга произошла давно, но мер по его искоренению принято не было: существующая система отношений в виде менеджериализма и коррупции поддерживает этот феномен, поскольку он соответствует внутренней сути этих негативных явлений. В таких условиях возрастает значимость локальной психолого-педагогической поддержки субъектов образования, попавших в ситуацию травли. Цель такой поддержки — осознание и осознанность, помогающие человеку найти выход из ситуации, обратив ее на пользу собственному росту и самоактуализации.

Список источников

1. Арпентьева М. Р. Проблема социального порядка и насилие в школах // Проблемы современного образования. — 2016. — № 5. — С. 39–49.
2. Арпентьева М. Р. Виктимное поведение: перспективы исследований и практические результаты // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Познание. — 2017. — № 7/8. — С. 38–45.
3. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. — СПб. : Союз, 2002. — 271 с.
4. Гишинский Я. И. Социальное насилие : моногр. — СПб. : Алеф-Пресс, 2013. — 185 с.
5. Горелова И. В., Арпентьева М. Р. Управленческий буллинг: экономический аспект // Научный вестник Волгоградского филиала РАНХиГС. Сер. «Экономика». — 2018. — № 1. — С. 48–53.
6. Нартова-Бочавер С. К., Астанина Н. Б. Психологические проблемы справедливости в зарубежной персонологии: теории и эмпирические исследования // Психологический журнал. — 2014. — Т. 35, № 1. — С. 16–32.
7. Ницше Ф. К генеалогии морали : соч. : в 2 т. — М. : Мысль, 1990. — Т. 2. — 829 с.
8. Худякова Т. Л., Гридяева Л. Н., Клепач Ю. В. Особенности психологического благополучия личности студентов на разных этапах обучения в вузе // Личность в пространстве и времени. — 2018. — № 7. — С. 150–156.
9. Худякова Т. Л., Клепач Ю. В., Валеева Г. В., Арпентьева М. Р. Обеспечение психологической безопасности образования в высшей школе // Международный журнал медицины и психологии. — 2021. — Т. 4, № 8. — С. 53–59.
10. Adorno T. W. Wagner, Nietzsche and Hitler // Kenyan Review. — 1947. — Vol. 9 (1). — 158 p.
11. Albakova Z. A. M., Ezhov K. S., Umerkaeva S. Sh., Antonova M. A., Kidinov A. V., Aigumova Z. I., Klepach Yu. V. Social and psychological features of hardiness in personality of students of higher education institutions // Propositos y representaciones. — 2020. — Vol. 8, N 2. — P. 660.
12. Amir M. Patterns in Forcible Rape. — Chicago : University of Chicago Press, 1971. — 320 p.
13. Donat P. L. N., D'Emilio J. A feminist redefinition of rape and sexual assault: Historical foundations and change // Journal of Social Issues. — 1992. — Vol. 4. — Pp. 9–22.

14. Dorpat T. L. On the double whammy and gaslighting // *Psychoanalysis & Psychotherapy*. — 1994. — N 11 (1). — Pp. 91–96.
15. Fisher B. S., LabSt. P. *Encyclopedia of Victimology and Crime Prevention*. — N. Y. : Sage, 2010. — 1224 p.
16. Gilinsky J., Ivanov L. *Victimology in the USSR (Union of Soviet Socialist Republics) // Theoretical Approach and Empirical Research (From Victims and Criminal Justice) / G. Kaiser, H. Kury [et al.], eds.* — N. Y., 1991. — Pp. 160–178.
17. Hammer E. *Adorno and the political*. — N. Y. : Routledge, 2013. — 216 p. — P. 63.
18. Hooks B. *Feminist Theory : From Margin to Center // Feminism is for Everybody by B. Hooks*. — N. Y. : Routledge, 2014. — 138 p.
19. Lazarus M., Wunderlich R. *Rape Culture : film*. — Cambridge Documentary Films, 1975/1983. — URL : <https://www.cambridgedocumentaryfilms.org/filmsPages/rapeculture.html> (accessed: 21.03.2021).
20. Lerner M. J., Montada L. *An Overview: Advances in Belief in a Just World Theory and Methods // Responses to Victimizations and Belief in a Just World. Critical Issues in Social Justice / L. Montada, M. J. Lerner (eds.)*. — N. Y. : Plenum, 1998. — Pp. 1–7.
21. Maschke D. K. J. *The legal response to violence against women*. — N. Y. : Routledge, 1997. — 368 p.
22. Namnyak M., Tufton N., Szekely R., Toal M., Worboys S., Sampson E. L. *Stockholm syndrome? : psychiatric diagnosis or urban myth? // Acta Psychiatrica Scandinavica*. — 2008, January.— Vol. 117, Iss. 1. — Pp. 4–11.
23. Peguero A. A., Hong J. S. *School Bullying: Youth Vulnerability, Marginalization, and Victimization*. — N. Y. : Springer, 2020. — 220 p. — (Springer Series on Child and Family Studies).
24. Ryan W. *Blaming the Victim*. — N. Y. : Pantheon Books, 1971. — 368 p.
25. Shukshina L. V., Khammatova R. S., Bezborodova L. A., Zotova L. E., Khudyakova T. L., Kokhova I. V., Kochetkov I. G. *Hardiness as resource of adaptation and a teacher's professional and personal development // Electronic Journal of General Medicine*. — 2019. — Vol. 16, N 6. — P. 159.
26. Troop-Gordon W., Ladd G. W. *Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization // Journal of Abnormal Child Psychology*. — 2015. — Vol. 43, N 1. — Pp. 45–60.
27. Van Dijk J. J. M. *Introducing Victimology // The Ninth International Symposium of the World Society of Victimology*. — Amsterdam : Free University of Amsterdam, 1997. — Pp. 110–115.
28. Weis K., Borges S. *Victimology and rape — the case of the legitimate victim // Issues in criminology*. — 1973. — Vol. 8, N 2. — Pp. 71–115.
29. Wolhuter L., Olley N., Denham D. *Victimology: Victimisation and Victims' Rights*. — N. Y. : Routledge-Cavendish, 2016. — 320 p.
30. Wood P. L. *The Victim in a Forcible Rape Case: A Feminist View // American Criminal Law Review*. — 1972. — Vol. 11, N 1. — P. 335.

References

1. Arpent'eva M. R. *Social Order and Violence in Schools. Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of Modern Education]. 2016, no. 5, pp. 39–49. (In Russian).
2. Arpent'eva M. R. *Victim Behaviour: Prospects of Research and Practical Outcomes. Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Poznanie* [Modern Science: Relevant Issues of Theory and Practice. Cognition]. 2017, no. 7/8, pp. 38–45. (In Russian).
3. Baeva I. A. *Psihologicheskaja bezopasnost' v obrazovanii* [Psychological Security in Education]. St. Petersburg, Union Publ., 2002, 271 p. (In Russian).
4. Gilinskij Ja. I. *Social'noe nasilie* [Social Voilence]. St. Petersburg, Alef-Press Publ., 2013, 185 p. (In Russian).

5. Gorelova I. V., Arpent'eva M. R. Managerial Bullying : an Economic Aspect. *Nauchnyj vestnik Volgogradskogo filiala Rossijskoj akademii narodnogo hozjajstva i gosudarstvennoj sluzhby pri Prezidente Rossijskoj Federacii. Serija "Jekonomika"* [Bulletin of Volgograd Affiliate of the Russian Academy of Public Administration and Civil Service under the President of the Russian Federation]. 2018, no. 1, pp. 48–53. (In Russian).
6. Nartova-Bochaver S. K., Astanina N. B. Psychological Issues of Justice in Foreign Personology: Theory and Empirical Research. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2014, vol. 35, no. 1, pp. 16–32. (In Russian).
7. Nicshe F. *K genealogii morali* [To Genealogy of Morals]. Moscow Thought Publ., 1990, vol. 2, 829 p. (In Russian).
8. Hudjakova T. L., Gridjaeva L. N., Klepach Ju. V. Peculiarities of Psychological Well-being of University Students. *Lichnost' v prostranstve i vremeni* [Personality in Space and Time]. 2018, no. 7, pp. 150–156. (In Russian).
9. Hudjakova T. L., Klepach Ju. V., Valeeva G. V., Arpent'eva M. R. Ensuring Psychological Security of Higher Education. *Mezhdunarodnyj zhurnal mediciny i psihologii* [International School of Medicine and Psychology]. 2021, vol. 4, no. 8, pp. 53–59. (In Russian).
10. Adorno T. W. Wagner, Nietzsche and Hitler. *Kenyan Review*. 1947, vol. 9 (1), 158 p.
11. Albakova Z. A. M., Ezhov K. S., Umerkaeva S. Sh., Antonova M. A., Kidinov A. V., Aigumova Z. I., Klepach Yu. V. Social and Psychological Features of Hardiness in Personality of Students of Higher Education Institutions. *Propositos y representaciones*, 2020, vol. 8, no. 2, pp. 660.
12. Amir M. Patterns in Forcible Rape. Chicago, University of Chicago Press Publ., 1971, 320 p.
13. Donat P. L. N., D'Emilio J. A feminist redefinition of rape and sexual assault: Historical foundations and change. *Journal of Social Issues*. 1992, vol. 4, pp. 9–22.
14. Dorpat T. L. On the double whammy and gaslighting. *Psychoanalysis & Psychotherapy*. 1994, no. 11 (1), pp. 91–96.
15. Fisher B. S., LabSt. P. Encyclopedia of Victimology and Crime Prevention. N. Y., Sage Publ., 2010, 1224 p.
16. Gilinsky J., Ivanov L. Victimology in the USSR (Union of Soviet Socialist Republics). *Theoretical Approach and Empirical Research (From Victims and Criminal Justice)*. Kaiser G., Kury H. et al. (eds.). N. Y., 1991, pp. 160–178.
17. Hammer E. Adorno and the political. N. Y., Routledge Publ., 2013, 216 p, pp. 63.
18. Hooks B. Feminist Theory : From Margin to Center. *Feminism is for Everybody*. N. Y., Routledge Publ., 2014, 138 p.
19. Lazarus M. Wunderlich R. Rape Culture : film, Cambridge Documentary Films, 1975/1983. URL : <https://www.cambridgedocumentaryfilms.org/filmsPages/rapeculture.html> (accessed: 21.03.2021).
20. Lerner M. J., Montada L. An Overview: Advances in Belief in a Just World Theory and Methods. *Responses to Victimizations and Belief in a Just World. Critical Issues in Social Justice*. Montada L., Lerner M. J. (eds.), New York, Plenum Publ., 1998, pp. 1–7.
21. Maschke D. K. J. The Legal Response to Violence against Women, N. Y., Routledge Publ., 1997, 368 p.
22. Namnyak M., Tufton N., Szekely R., Toal M., Worboys S., Sampson E. L. Stockholm syndrome': psychiatric diagnosis or urban myth? *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 2008, January, vol. 117, iss. 1, pp. 4–11.
23. Peguero A. A., Hong J. S. School Bullying: Youth Vulnerability, Marginalization, and Victimization. *Springer Series on Child and Family Studies*. N. Y., Springer Publ., 2020, 220 p.
24. Ryan W. Blaming the Victim. N. Y., Pantheon Books Publ., 1971, 368 p.
25. Shukshina L. V., Khammatova R. S., Bezborodova L. A., Zotova L. E., Khudyakova T. L., Kokhova I. V., Kochetkov I. G. Hardiness as resource of adaptation and a teacher's professional and personal development. *Electronic Journal of General Medicine*. 2019, vol. 16, no. 6, pp. 159.

26. Troop-Gordon W., Ladd G. W. Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2015, vol. 43, no. 1, pp. 45–60.

27. Van Dijk J. J. M. Introducing Victimology. *The Ninth International Symposium of the World Society of Victimology*, Amsterdam, Free University of Amsterdam Publ., 1997, pp. 110–115.

28. Weis K., Borges S. Victimology and Rape — the Case of the Legitimate Victim. *Issues in criminology*. 1973, vol. 8, no 2, pp. 71–115.

29. Wolhuter L., Olley N., Denham D. Victimology: Victimisation and Victims' Rights. N. Y., Routledge-Cavendish Publ., 2016, 320 p.

30. Wood P. L. The Victim in a Forcible Rape Case: A Feminist View. *American Criminal Law Review*. 1972, vol. 11, no. 1, pp. 335.

Информация об авторах

Арпентьева Мариям Равильевна — доктор психологических наук, доцент, академик Международной академии образования (МАО), член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ), заслуженный работник науки и образования Российской академии естествознания, психолог-исследователь Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие».

Гридаяева Людмила Николаевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической психологии Воронежского государственного педагогического университета.

Петросянц Виолетта Рубеновна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической психологии Воронежского государственного педагогического университета.

Information about the authors

Arpentyeva Mariam Ravilyevna — Doctor of Psychology, Associate Professor, Academician of the International Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Honorary Worker of Science and Education of the Russian Academy of Natural Sciences, Psychologist of the Centre of Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance.

Gridayeva Lyudmila Nikolayevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Practical Psychology at Voronezh State Pedagogical University.

Petrosyants Violetta Rubenovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Practical Psychology at Voronezh State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 08.11.2021; одобрена после рецензирования 16.12.2021; принята к публикации 19.01.2022.

The article was submitted 08.11.2021; approved after reviewing 16.12.2021; accepted for publication 19.01.2022.

Научная статья

УДК 811.161.1'366.593:37.015.3

DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.009

Отрицательный императив как психолого-педагогическая проблема

Сергиевская Любовь Алексеевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

l.sergievskaia@365.rsu.edu.ru

Мелехова Любовь Александровна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

l.melehova@365.rsu.edu.ru

Аннотация. Статья посвящена функционально-семантическому анализу отрицательного императива в аспекте психолого-педагогической проблемы достижения успешности при общении с детьми.

Актуальность обращения к выбранной теме связана с тем, что коннотации императива в функционально-коммуникативном аспекте являются элементом теории культуры речи и этики межличностного общения. Исследование отражает взаимосвязь грамматики современного русского языка, теории речевой коммуникации, психолингвистики, педагогической риторики.

Теоретической основой работы стали тезисы педагогов-психологов об особенностях детского образного мышления, работы филологов о семантике отрицания и широком поле коннотаций языковых единиц русского языка.

Авторы выдвинули гипотезу о деструктивном потенциале форм побуждения с отрицанием как средства речевого воздействия и доказали, что использование побуждений с отрицанием в обращении к ребенку показывает их непродуктивность в сравнении с утвердительными формами просьб, пожеланий и предостережений, имеющих положительное психологическое воздействие, в том числе при помощи способов мотивации.

Рассмотрены коннотации императивных высказываний общеотрицательной направленности в педагогическом общении. Важным представляется сопоставление коммуникативной интенции говорящего с ее интерпретацией адресатом при реализации таких речевых актов, как запрет, совет, пожелание, предостережение.

В качестве результатов работы предложены функциональные эквиваленты отрицательного императива, репрезентируемые авторами как альтернативные средства и формы деструктивного побуждения.

Ключевые слова: императив, отрицание, речевое воздействие, психология побуждений, коннотации императива, мотивация.

Для цитирования: Сергиевская Л. А., Мелехова Л. А. Отрицательный императив как психолого-педагогическая проблема // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 98–109. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.009.

Original article

The Negative Imperative as a Psychological and Pedagogical Issue

Sergiyevskaya Lyubov Alekseyevna

Ryazan State University named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

l.sergiyevskaya@365.rsu.edu.ru

Melekhova Lyubov Aleksandrovna

Ryazan State University named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

l.melehova@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article focuses on the functional and semantic analysis of the negative imperative as a psychological and pedagogical issue related to the achievement of success when communicating with people.

The relevance of the research is accounted for by the fact that functional and communicative aspects of the connotation of the imperative are an element of the theory of the standard of speech and ethics of interpersonal communication. The research shows the interconnection between the grammar of the modern Russian language, the theory of verbal communication, psycholinguistics, and rhetorical pedagogy.

The research is based on the theses formulated by educational psychologists about the peculiarities of children's creative thinking and the investigation of the semantics of negation.

The authors hypothesize that negative exhortations produce a destructive influence in communication. Using negative exhortations when communicating with a child is ineffective and counterproductive compared with affirmative exhortations which produce a positive influence and have a motivational potential.

The article investigates the connotation of negative exhortations in the learning environment. The authors investigate the difference between speakers' communicative intentions and listeners' interpretations of prohibition, advice, wish, and warning.

The outcomes of the investigation can be formulated as functional equivalents of negative exhortations which can be used as alternatives to destructive means of communication.

Key words: imperative, negation, verbal communication, linguistic manipulation, psychology of motivation, connotation of the imperative, exhortation.

For citation: Sergiyevskaya L. A., Melekhova L. A. The Negative Imperative as a Psychological and Pedagogical Issue. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 1 (61), pp. 98–109. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.009.

Введение. Успех императивной коммуникации в психолого-педагогическом процессе заключается в той ответной реакции, которую ожидает говорящий. Если старший обращается к младшему ребенку с просьбой, требованием или предостережением, то взрослому важно, чтобы действие, к которому побуждается ребенок, было выполнено. Для этого необходим правильный выбор формы волеизъявления, соответствующий психологии адресата и задачам современной педагогики.

В настоящее время активным средством побуждения в ситуациях общения с ребенком является отрицательный императив типа *Не бери!*; *Не кричи!*; *Не сори!* Такие требования категоричны, ультимативны, лишены мотивации, являются следствием реализации коммуникативной «я-концепции» — *Я не хочу, чтобы ты кричал*. В результате ребенок отказывается не совершать обозначенное действие, что расценивается нами как непослушание. Это и есть коммуникативная неудача, обусловленная неправильным выбором формы общения.

Таким образом, отрицательный императив представляет собой актуальную психолого-педагогическую проблему, которую надо решать с позиций культуры речевого поведения.

Цель статьи — доказать, что отрицательный императив представляет собой деструктивную форму психолого-педагогического речевого воздействия, и определить коммуникативные преимущества утвердительных средств побуждений. Для этого необходимо провести анализ функций отрицательного императива с позиций речевой коммуникации и ответить на вопрос, в каких ситуациях далее категоричные формы просьб уместны, а в каких — неуместны?

Гипотеза: отрицательный императив является деструктивным средством речевого воздействия в рамках психолого-педагогического процесса.

Методы исследования: анализ тождества и различий явлений языка и речи, контекстуальный и трансформационный методы.

Чтобы соотнести формы побуждений с педагогическими приемами воздействия на собеседника детского возраста, необходимо рассмотреть функционально-семантический потенциал отрицательного императива.

Первая функция повеления с отрицанием — **запрет**, семантика которого заключается в категоричном требовании не совершать определенного действия. В жизни взрослых людей такие побуждения вполне естественны и широко употребительны в различных ситуациях и социальных сферах. Примеры: *Не курить!* (в общественных местах); *Не прислоняйтесь!* (в метро); *Не входите!* (в больницу); *Руками не трогать!* (в музее или магазине); *Близко к клеткам не подходить!* (в зоопарке); *Не стрелять!* (в военном приказе). В специальных трудах запрет квалифицируется как «средство правового регулирования» и «форма коммуникативного контроля над неречевым и речевым поведением членов общества» (Сарайкина, 2007, с. 3). Это оправдывает активность запрета в речевой практике взрослых и обуславливает распространенность проецирования такой формы повеления при решении психолого-педагогических задач. Типичными в речи родителей являются императивы типа *Не трогай!*; *Не беги!*; *Не кричи!*; *Не бери!*; *Не мешай!* Иногда создается впечатление, что основное общение с ребенком составляет сумма всевозможных запретов. С одной стороны, запрет — необходимая составляющая процесса воспитания детей, а с другой — именно запрет, выраженный в категоричной форме, может стать сигналом к поступкам «от противного».

Возрастная психология и педагогика рекомендуют в некоторых случаях не заострять внимание ребенка на тех или иных формах отклоненного поведения, чтобы избежать их повторения. Речевые акты категоричного побуждения «не + глагол повелительного наклонения 2 л. ед. ч.» приводят к акцентированию у адресата его поведения, выходящего за рамки правильного или желаемого, нарушающего границы. Иными словами, *Не кричи!* — это признание факта крика, и детское сознание воспринимает такой императив как ограничение личных прав и свобод. «В этих фразах нет информации о том, что должен сделать адресат нашего сообщения, и одновременно с этим в таких фразах есть — ограничение», — отмечает

психолог М. Ш. Якубов (2017). Более действенной формой побуждения является утвердительный императив: вместо *Не бегай по лужам!* лучше попросить *Обойди лужу!*; вместо *Не отвлекайся!* — *Услышь меня, пожалуйста!*; вместо *Не кричи!* — *Говори тише!*

Психологи часто квалифицируют частицу «не» как стимул к агрессии и разрушению. Заметим, что конструкции «не + императив» дают не только сигнал к конкретному антидействию (*не рви книгу, не ешь сладкое перед обедом*), но и обладают общей деструктивной модальностью, разрушая в целом представления детского сознания о мире как добром, прекрасном, дружелюбном, в котором его (ребенка) любят, понимают и принимают.

Рассуждая об особенностях развития мышления ребенка, психологи пришли к выводам, что он (ребенок) до определенного возраста как бы не слышит частицу «не», так как преобладающим является образное мышление: ребенок думает не словами, а образами-картинками, поэтому любые указания с частицей «не» ребенок не воспринимает или слышит с точностью наоборот. Семейный психолог И. В. Попова (2019, с. 145) отмечает, что людей с преобладанием образного мышления в мире становится все больше, поэтому с языковой точки зрения важно научиться правильно формулировать побуждения для решения педагогических задач.

Вторая функция отрицательного императива — **предостережение**. Семантика предостережения состоит в предупреждении адресата о возможных негативных последствиях какого-либо действия. Языковые средства выражения такой семантики составляют категорию превентива, цель которого — предотвратить нежелательное для собеседника действие. В работах по превентивной семантике отмечается, что «основное назначение превентива состоит в том, чтобы внести коррективы в поведение адресата, что поможет ему избежать опасности или неприятности» (Кленина, 2003, с. 8). В психолого-педагогической коммуникации превентив играет охранительную роль, имеющую гуманистическую направленность. Примеры: *Осторожно! Смотри не упади!*; *Смотри не простудись!*; *Смотри не поскользнись!*; *Смотри, больше не безобразничай!*; *Не вздумай обманывать!*; *Не жадничай смотри!* Следовательно, предостережение выполняет не только волюнтаривную функцию (побуждает адресата проявить осторожность), но и регулятивную целеустановку. С одной стороны, можно было бы подумать, что превентив — проявление заботы, а потому побуждения такого типа — вполне приемлемый и оправданный речевой факт воспитания. С другой стороны, императив с «не» в определенной мере прогнозирует возможные неприятности. Не случайно существует поговорка «не говори под руку». Ср.: *Смотри не разбей...* содержит информативный компонент *Значит, можно разбить*; *Смотри не сломай...* — *Значит, можно сломать*; *Не вздумай обманывать...* — *Значит, можно обманывать*; *Смотри не потеряй...* — *Значит, можно потерять*. Заметим, что говорящий озвучивает действие как потенциально возможное (*Ты можешь сломать*), однако человек не станет предостерегать от того, что уже принято как некая аксиоматичная норма поведения (*Смотри не сиди в автобусе на полу, когда поедешь на работу!*), так почему же подобными фразами педагог заранее внушает собеседнику его склонность к неправильному поведению, как бы подстрекая и провоцируя? С языковой точки зрения в этих императивных предложениях акцентировано синтаксическое лицо — 2 л. ед. ч. «ты», а значит, адресат слышит *Ты разобьешь! Ты упадешь! Ты потеряешь!* — поэтому намного лучше перенести этот акцент на свойство предмета: *Будь аккуратнее: ваза хрупкая и может разбиться!*; *Будь внимательнее: предмет мелкий и может потеряться!* В бытовых

ситуациях нередко случается именно то, о чем нас предупреждали. Эти рассуждения позволяют заключить, что в сравнении с отрицанием большей коммуникативной эффективностью отличаются утвердительные предостережения: *Будь осторожней; Одевайся теплее; Говори правду; Береги ключи; Поделись игрушками.*

Ситуации, в которых используются предостережения, как правило, подразумевают (в подтексте) осознание адресатом возможных негативных последствий непослушания. Например, в русской народной сказке «Маша и медведь» известное предупреждение *Не садись на пенек, не ешь пирожок!* рассчитано на детское восприятие и домысливается как *...а то попадешь в беду (...а то будет плохо).* Если предполагаемые последствия имеют конкретное языковое выражение, то превентив приобретает характер *угрозы* как семантической разновидности предостережения. Классическим примером угрозы является фраза с каламбуром из стихотворения А. Пушкина «Утопленник»: *«Вы, щенки! За мной ступайте! Будет вам по калачу, Да смотрите ж, не болтайте, А не то поколочу».* Ученые отмечают семантические особенности высказываний такого типа: «1) источником опасности или неприятности для адресата является говорящий; 2) говорящий обещает расправиться с адресатом, если тот не изменит своего поведения» (Кленина, 2003, с. 14). Вместе с этим в большинстве случаев говорящий не собирается выполнять свою угрозу, его цель — припугнуть адресата.

В разговорной речи при обращении к ребенку взрослые нередко используют неполные конструкции типа *Смотри..., а то я тебе...; Смотри не шуми, а то я тебя...* Вопрос о педагогичности угроз является спорным. Воспитание послушания, основанного на чувстве страха, не способствует доверительным, дружеским отношениям между взрослым и ребенком. К тому же стиль угрозы часто носит грубый, злобный, агрессивный характер, который вызывает отрицательные ответные эмоции. Тем не менее в отдельных, индивидуальных случаях именно боязнь наказания приводит к послушанию. Современная детская психология резко осуждает любые языковые формы манипулирования, потому что, придавая императиву коннотации ультиматума, манипулируя ребенком, мы учим его манипулировать собой, учим его ультимативным формам общения, объектом которых станем в первую очередь мы сами. Считается, что требования, предъявляемые к ребенку, должны быть аргументированы.

Предостережение, выраженное мотивированным отрицательным императивом, рассчитано на то, чтобы ребенок осознал причину, по которой следует прекратить обозначенное действие. Стимулом для взрослого в таких ситуациях служит стремление убедить адресата, что «так вести себя нельзя», например: *Не шуми, а то разбудишь маму; Не бегай по лужам, а то простудишься; Не торопись, а то упадешь; Не ешь... , а то живот заболит; Не бери... , а то испачкаешься.* Мотивация придает побуждению оттенок совета, направленного на заботу о ребенке или о его окружении, смягчает категоричность просьбы. Однако, во-первых, в таких побуждениях передается информация «как не надо делать» и нет установки «как надо вести себя», которая в большей мере, чем отрицание, направлена на положительный результат речевой коммуникации. Например: вместо *Не шуми...* — *Говори тише...;* вместо *Не торопись...* — *Давай пойдём помедленнее!* Во-вторых, мотивирующая часть предполагает использование слов с негативной коннотацией, например *разбудишь, простудишься, упадешь, заболит,* которые также посылают в подсознание адресата деструктивные сигналы, и происходит неосознаваемое говорящим своеобразное прогнозирование плохого исхода: ребенок пачкается, спотыкается, падает, торопится и т. п. Происходит это потому,

что его мозг получил картинку — образ этого действия. Следовательно, не отрицательный, а утвердительный мотивированный императив представляет собой более конструктивную форму общения с детьми, соответствующую правилам современной педагогики.

Совет как разновидность предостережения — форма некатегоричного побуждения, для которого типовой моделью является «отрицательный императив + мотивирующий компонент». Такая модель получила широкое распространение в репрезентации пословиц. Примеры: *Не шути с огнем — обожжешься; Не плюй в колодец: пригодится воды напиться; Не прикидывайся овцою: волк съест; Не гонись за большим — маленькое потеряешь; Не обижай голыша: у голыша та же душа; Не копай другому яму — сам в нее попадешь*. В силу метафоричности и обобщенности семантики пословиц рекомендация их употребления при общении с детьми носит относительный характер. Детское сознание воспринимает высказывания такого типа буквально, ребенок еще не мыслит абстрактными категориями, а потому очевидно, что степень воздействия пословиц на адресата детского возраста не будет высокой. Однако живая разговорная лексика пословиц, яркая образность, обращенность к простым житейским ситуациям, легко запоминающаяся структура обуславливают привлекательность этих выражений, а значит, нельзя не признать их значимую роль в развитии и воспитании детей.

Семантика совета в русском языке имеет широкий диапазон различных функциональных оттенков (коннотаций). Например, совет с отрицанием может выполнять функции поучений, наставлений и заклинаний. Известные заповеди, которые представлены в Библии, настолько конкретны, лаконичны и семантически емки, что к ним сложно подобрать функциональные эквиваленты с утвердительной модальностью: *Не убей; Не укради; Не прелюбодействуй!* Эти наставления рассчитаны на сформировавшееся сознание взрослого человека, способного осмыслить суть данных отрицаний. Но внимание ребенка еще не расставляет правильные акценты в советах и, как правило, схватывает смысл действия, а не его отрицания. В просьбах типа *Не бросай...!; Не шуми...!; Не сломай...!* имеется элемент провокации, «подначивания» для выполнения именно того действия, которое советуют не совершать. М. Ш. Якубов (2017) называет это «провокативное внушение». Дети как будто не слышат «не», а потому отмечается слабая реакция на советы подобного рода.

Советы в форме сложных предложений с причинно-следственными отношениями компонентов употребительны и продуктивны в различных ситуациях, в которых необходимо предупредить ребенка о возможных негативных последствиях определенного действия, например: *Не пей холодную воду: горло заболит; Не ставь чашку на край стола: разобьется; Не снимай шапку: простудишься*. Однако частица «не» обозначает запрет на указанное действие, что не способствует позитивному восприятию данных советов, придавая им коннотацию запугивания. Говорящий превращается в своеобразного деструктивного манипулятора. Обратим внимание, что в подобных высказываниях мотивирующая часть содержит лексемы с отрицательной коннотацией *заболит, разобьется, простудишься* и т. д., поэтому такой императив крайне нецелесообразен: он деструктивен, так как формирует в подсознании адресата представление об окружающем мире, где все несет опасность, все мрачно и плохо — *все бьется, ломается, рушится, нас окружают болезни, грязь и микробы* и т.п. В разговорной речи действеннее простые предложения с утвердительной формой просьбы: *Пей, пожалуйста, маленькими глоточками; Поставь чашку на середину стола; Надень шапку*.

Третья функция отрицательного императива — *пожелание*, семантика которого состоит в стремлении говорящего исключить или прекратить какие-либо негативные действия или эмоции адресата, имеющие, как правило, произвольный характер выражения. Примеры: *Не болей!*; *Не кашляй!*; *Не сердись!*; *Не обижайся!* По отношению к ребенку нередко используется семантическая разновидность пожелания — *утешение*: *Не плачь!*; *Не грусти!*; *Не расстраивайся по пустякам!*; *Не волнуйся!*; *Не бойся!* Как принято считать, такие императивы акцентируют чувство сопереживания взрослого, подчеркивают, что состояние ребенка небезразлично для его близких. Следовательно, пожелания и утешения передают такую эмпатию, которая необходима ребенку для ощущения защищенности, заботы и любви. Кроме этого, детские психологи говорят, что ребенку важно уметь осознавать свои эмоции, а задача взрослого — научить этому, следовательно озвучивание, проговаривание единиц функционально-семантического поля «чувства, эмоции» действительно важно. Однако адресатом такие пожелания и утешения могут восприниматься с акцентом на его негативном состоянии, слабости, неспособности самостоятельно справиться со своими эмоциями. Именно осознанная эмоция в сумме с неспособностью принять отрицание как одну из форм речемыслительной деятельности наделяют подобные побуждения деструктивно-манипулятивной силой, а цель утешения остается недостигнутой, вызывает обратную реакцию. Таким образом подчеркивается, что адресату плохо, ему нужна помощь, с ним что-то не так. Это может вызывать обиду и протестное отрицание: *Не волнуйся!* — *Да, я волнуюсь*; *Не обижайся!* — *Да, я обижаюсь*; *Не бойся!* — *Да, я боюсь*. Возникает вопрос: зачем произносить слова, имеющие значение негативного состояния, если их можно заменить на позитивную лексику (при этом исчезает необходимость в частице «не»)? Вместо *Не плачь!* — *Успокойся*; *Не болей!* — *Поправляйся!*; *Не сердись!* — *Давай мириться!* Противопоставление позитивного и негативного в русской лексике отражает диалектику гармонии и дисгармонии в объективной действительности. Только утвердительный императив, выраженный словами с положительной коннотацией, способствует воспитанию лучших личностных качеств, в том числе оптимистичного восприятия окружающей жизни.

Основные результаты. Сферу специальных средств, направленных на успешность психолого-педагогического речевого воздействия в ситуациях побуждения, образуют функциональные эквиваленты отрицательного императива.

Рассмотрим основные из альтернативных форм и средств неэффективного побуждения.

1. Утвердительный императив адресата. Это формы повелительного наклонения глагола, обозначающего действие, выполнение которого ожидается от собеседника (без участия говорящего): *Говори тише!*; *Надень шапку!*; *Подойди ко мне, пожалуйста!*; *Дети, встаньте в круг!* Такие высказывания имеют семантический оттенок инструктажа — прямое указание и рекомендация к действию. Они всегда просты для детского восприятия, понятны и, произнесенные с соответствующей интонацией, позитивны.

2. Утвердительный императив совместного действия. Это формы повелительного наклонения глагола, обозначающего действие, выполнить которое предлагается адресату с участием говорящего. Выражается готовность 1-го лица действовать вместе с собеседником: говорящий включается в совместное с адресатом действие, реализуется коммуникативная «мы-концепция». Таким образом, обращение на «ты» (или «вы») заменяется на «мы»: вместо *Не грубите!* — *Давайте будем*

вежливыми!; вместо *Не шумите!* — *Давайте вести себя тихо!*; *Не сорите!* — *Будем беречь чистоту!*; *Не наступай в грязь!* — *Давай пройдем по чистой стороне!*; *Не опаздывай!* — *Давай сегодня успеем к началу!* В практике речевых ситуаций с императивом совместного действия известно докторское «мы» в значении «ты». Врач обращается к ребенку: «Встанем на ножки! Давай выпьем лекарство». Такое побуждение получает коннотации приглашения, предложения, сближает участников диалога и оказывается привлекательнее, чем императив адресата, потому что соответствует условиям успешного речевого взаимодействия, в частности, принципу вежливости: «Максима великодушия предохраняет собеседника от доминирования в процессе общения» (Зверева, 2008, с. 89). Преимущества таких призывов к совместному действию заключаются в их сниженной категоричности, направленности на положительный контакт с собеседником (желание говорящего участвовать в обозначенном действии выступает стимулом для адресата на согласие); стремлении к объединению усилий (говорящий как бы «стирает» дистанцию в отношениях с адресатом).

3. Утвердительные неглагольные формы в функции побуждения: *Тишина!*; *Стоп!*; *Марш!*; *Скорей!*; *Быстрой!*; *Вперед!*; *Осторожно!* Такие императивы имеют коннотацию команды и нередко употребляются в ситуациях, требующих мгновенной реакции адресата. Они предельно лаконичны, экспрессивны, а потому обладают ярко выраженной воздействующей силой.

4. Неимперативные высказывания. Это повествовательные предложения, содержащие сообщения разъяснительного характера: вместо *Не снимай шапку* — *На улице холодно, а в шапке теплее*; *Не балуйся!* — *За хорошее поведение тебя похвалят!*; *Не кричи!* — *Как бы нам не разбудить малышку!* Это вопросительные предложения «контроль ситуации»: *Не сутулься!* — *Спинку держишь прямо?*; *Не кроши на стол!* — *Стол у нас чистый?*; *Не стучи!* — *Ведешь себя тихо?*; *Не вредничай!* — *Кто же первым уступит?* Данные эквиваленты позволяют избежать не только воздействия деструктивной силы отрицательной частицы «не», но и лексически негативно заряженных слов, заменяя их положительно коннотированными лексемами с общим смыслом фразы — инструктаж на позитив.

5. Предложения альтернативы. Могут быть реализованы в двух вариантах: отрицательный императив + предложение альтернативного действия; утвердительный императив + предложение альтернативного действия. Например: *Не ходи по газону — иди рядом со мной по дорожке*; *Не смотри сегодня долго мультфильмы — лучше закончи рисовать свою картину*; или *Давай отложим сейчас эту машинку, а возьмем другую*; *Давай купим сейчас молоко, а конфеты — после прогулки*. Сознание адресата получает акцентуацию на инструктирующе-утвердительно-второй части, происходит заострение не на семантике запрета, а на предложении, которое как бы скрывает отказ, маскируя общеотрицательный смысл.

Наличие функциональных эквивалентов отрицательного императива, опыт употребления которых свидетельствует о достижении успешности речевого общения, служит доказательством несостоятельности функционирования отрицания в большинстве побудительных ситуаций.

Отрицание по своей психолого-педагогической сущности не призвано отражать жизнеустойчивое, оптимистичное, утверждающее гуманизм мировоззрение личности. Не случайно герои классической литературы, для которых характерно отрицание традиционных ценностей, терпят поражение. Например, нигилист Базаров в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети» произносит фразу, которая стала крылатой: *О, друг мой, Аркадий Николаич!.. Об одном прошу тебя: не гово-*

ри красиво. Поэзия, отличающаяся активным использованием разного рода отрицаний, в том числе и отрицательных императивов, воспринимается как пессимистичная, проникнутая грустью, разочарованием, чувством безысходности и нередко вызывает у читателя упадочные настроения. Например, в поэтическом языке С. А. Есенина наблюдается употребительность отрицательных волеизъявлений: *Глупое сердце, не бойся!*; *Не буди того, что отмечталось, / Не ходи так часто на дорогу...*; *Не волнуй того, что не сбылось...*; *...Не грусти и не печаль бровей...*; *Пожалуйста, голубчик, не лжись*; *Не бойся! Я тебя не трону*; *Не гляди на ее запястья...*; *Не ругайтесь. Такое дело!*; *Не суди молитвой строгой...* Очевидно, что такая черта идиостиля обусловлена психическими особенностями личности поэта и отражает отсутствие душевной гармонии, что, как известно, нередко является причиной трагического ухода из жизни.

В аспекте *психологии* отрицательный императив способен вызвать свойственное детям чувство любопытства именно к тому, что запрещают (согласно афоризму «запретный плод сладок»). Типовая фраза «не делай этого» нередко пробуждает «дух противоречия», который наблюдается не только в поведении младших, но и старших. Вместе с этим диалог (и поведение) строится по модели: (совет) *Не дружи с этим мальчиком!* — (ответ) *А я буду дружить*. Кроме того, побуждение с «не» может снизить самооценку адресата, привести к ощущению неуверенности в своих силах и сомнения в наличии достоинств: *Не поскользнься!* — на подсознательном уровне отражается как «Значит, я неуклюжий и неловкий»; *Не обманывай!* — «Значит, я врун»; *Не бойся!* — «Значит, я трус»; *Не хнычь! Не ной!* — «Значит, я плакса и нытик». В таких просьбах имеются элементы так называемого нейролингвистического программирования, «кодирования» на неудачу, так как адресат начинает складывать картину своих недостатков: *Я плохой!*; *Я все делаю не так!*; *Меня не за что любить! Мои эмоции никому не интересны и не важны! Я всем только мешаю.* Еще один факт не в пользу отрицательного императива — это его слабое влияние на развитие речи ребенка. В ситуации отрицательного побуждения не предполагается ответная речевая реакция. Императив, как известно, не выражает суждения, а значит, не способствует развитию мыслительной деятельности адресата. В. П. Белянин справедливо отмечает, «что нормальное формирование систем, обеспечивающих освоение речи, требует своевременной их стимуляции речевыми сигналами» (Белянин, 2003, с. 19). Отрицательный императив не может служить таким сигналом, так как его целенаправленностью является прекратить определенное действие.

В аспекте *педагогики* отрицательный императив представляет собой характерный признак авторитарного воспитания, которое не соответствует требованиям современной эпохи. Путь принуждения, которым шли многие учителя советской школы, не оправдал себя в плане развития личности, способной к свободе выбора, самостоятельности мышления, творческой дерзости в поиске научных открытий. Недостатки императивного обучения стали предметом активных дискуссий известных педагогов конца XX века. Например, против императивной педагогики выступает профессор Ш. А. Амонашвили (Амонашвили, 1990), который утверждает, что принуждение в форме императива противоречит личностно-гуманной основе педагогического процесса.

Проблема поиска эффективных способов речевого воздействия на адресата решается в пользу не категоричных императивных форм, а методов убеждения и аргументации. Сравним: *Не бегай босиком!* — *Давай наденем носочки, ведь пол холодный!*; *Не вставай с кровати, не носись по комнате!* — *Давай ляжем на по-*

душку, потому что уже поздно, все устали, и нам надо набраться сил для интересной прогулки завтра! — любой эквивалент отрицанию с сопутствующей аргументацией — это еще и способ развития речи, мышления, осознания причинно-следственных связей. Исследователь О. С. Иссерс справедливо отмечает: «Естественно, что разные сферы общения различаются по интенсивности воздействия и значимости его последствий» (Иссерс, 2020, с. 20). В педагогической сфере функция убеждения, основанная на мотивации и доказательствах необходимости требований воспитателя, должна составлять основу диалога «учитель — ученик». Психолог В. Погребняк приводит яркий пример, как одна мама ответила ребенку на вопрос о курении: «Пожалуйста. Кури. Только у тебя будут желтые зубы, неприятный запах изо рта и, возможно, больные дети». Отрицательная частица «не» отсутствует, однако использована аргументация от противного как коммуникативно действенный прием. Даже категоричное «нет» может быть передано утвердительными языковыми средствами и аргументировано: *На дорожку выбежать запрещено, здесь идут только за руку с родителями!; Сегодня в магазине много людей, будь рядом со мной!* Грамотно выстроенное высказывание-убеждение воспринимается ребенком как коммуникативная «мы-концепция», а не субъективное речевое действие от «я».

Мотивирующий компонент как средство убеждения в составе сложного предложения с императивной семантикой может быть как конструктивным, так и деструктивным в психолого-педагогическом процессе. Положительная мотивация основана на причинно-следственных связях, реализуется в основном в таких видах побуждения, как просьба, совет, предостережение. Деструктивная мотивация построена по принципу ультиматума, элементов угрозы и манипуляции, в мотивирующей части — слова с отрицательной коннотацией. Сравним: *Не задерживайся после уроков: нам нужно успеть за покупками к празднику!* — положительная мотивация поясняющего, причинного характера; *Не задерживайся после уроков, а то отец будет ругаться!* — деструктивная мотивация, императивное предложение с коннотацией запугивания; *Не задерживайся после уроков, а не то сладкого не получишь!* — деструктивная мотивация с элементами манипуляции. Действительно, сложные конструкции с союзами *а то, а не то* воспринимаются как ультимативные. Однако и этого эффекта в речевом воздействии можно избежать, если обратить внимание на широкое поле коннотаций императива, организуемых этими союзами (Мелехова, 2012, с. 153–155).

Императив, связанный с принуждением, не может считаться в современном мире оправданным и сообразным способом психолого-педагогического речевого воздействия. «Принудить — значит заставить человека сделать что-либо против его воли. Принуждение основывается обычно на грубом нажиме, вербальной агрессии, апелляции к тяжелым последствиям для собеседника либо на прямой демонстрации грубой силы, угрозах» (Стернин, 2005, с. 12). Доводы некоторых воспитателей, что «все дети разные», «а если ребенок слов не понимает», «с ним по-другому нельзя» не имеют оправдательной силы для проявления речевой агрессии, так как можно выбрать такие слова и интонации, которые обладают предельной степенью интенсивности позитивного воздействия в различных ситуациях коммуникации.

Выводы. Итак, опыт использования отрицательного императива как формы запрета и принуждения показывает деструктивную направленность данного средства речевого воздействия как воспитательного метода при общении с детьми.

Психолого-педагогическая проблема употребления побуждений с отрицанием решается активным поиском способов обращения к ребенку путем мотивации интенций говорящего и убеждения в целесообразности выполнения предъявляемых требований. Утвердительные формы просьб, пожеланий и предостережений проявляют более высокую степень коммуникативной эффективности в сравнении с категоричными средствами выражения воли говорящего. Эти факты доказывают позитивную роль функциональных эквивалентов отрицательного императива в достижении успешности речевого общения.

Список источников

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. — Мн. : Университетское издательство, 1990. — 560 с.
2. Белянин В. П. Психолингвистика : учеб. — М. : Флинта : Моск. психол.-соц. ин-т, 2003. — 232 с.
3. Зверева Е. Н. Основы культуры речи : теоретический курс. — М. : Евраз. открыт. ин-т, 2008. — 219 с.
4. Иссерс О. С. Речевое воздействие : учеб. пособие. — 6-е изд., стереотип. — М. : Флинта, 2020. — 240 с.
5. Кленина Ю. С. Превентив: семантика и способы выражения : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 2003. — 21 с.
6. Мелехова Л. А. Коннотации императива : дис. ... канд. филол. наук. — М., 2012. — 244 с.
7. Погребняк В. Ю. Воспитание без частицы «НЕ» (27 марта 2016 г.). — URL : <https://www.b17.ru/article/48340/> (дата обращения: 05.10.2021).
8. Попова И. В. Психологические особенности воспитания и развития ребенка // Три главных года : кн. для родителей / под ред. Н. М. Османова, М. А. Школьниковой. — СПб. : Омега, 2019. — С. 145–281.
9. Сарайкина О. В. Репертуар языковых средств выражения семантики запрета : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 2007. — 21 с.
10. Стернин И. А. Практическая риторика : учеб. пособие. — 2-е изд. — М. : Академия, 2005. — 272 с.
11. Якубов М. Ш. Частица «не»: для мозга ее нет, а для подсознания — это стимул к агрессии и разрушению (23 марта 2017 г.). — URL : <https://www.b17.ru/article/75349/> (дата обращения: 05.10.2021).

References

1. Amonashvili Sh. A. *Lichnostno-gumannaja osnova pedagogicheskogo processa* [Personalized and Humane Foundation of the Educational Process]. Minsk, University Publishing House Publ., 1990, 560 p. (In Russian).
2. Beljanin V. P. *Psiholingvistika* [Psycholinguistics]. Moscow, Flinta Publ., Moscow Institute of Psychology and Sociology Publ., 2003, 232 p. (In Russian).
3. Zvereva E. N. *Osnovy kul'tury rechi : teoreticheskij kurs* [The Basics of the Culture of Speech: a Theoretical Course]. Moscow, Eurasian Open Institute Publ., 2008, 219 p. (In Russian).
4. Issers O. S. *Rechevoe vozdejstvie* [Verbal Influence]. Moscow, Flinta Publ., 2020, 240 p. (In Russian).
5. Klenina Ju. S. *Preventiv: semantika i sposoby vyrazhenija* [Prevention: Semantics and Means of Expression]. Moscow, 2003, 21 p. (In Russian).
6. Melekhova L. A. *Konnotacii imperativa* [Connotation of the Imperative]. Moscow, 2012, 244 p. (In Russian).

7. Pogrebnjak V. Ju. *Vospitanie bez chasticy «NE» (27 marta 2016 goda)* [Education without Negation]. URL : <https://www.b17.ru/article/48340/> (accessed: 05.10.2021). (In Russian).

8. Popova I. V. Psychological Peculiarities of Education and Up-bringing of a Child. *Tri glavnyh goda : kniga dlja roditelej* [Three Main Years: a Book for Parents]. Osmanova N. M., Shkol'nikovoj M. A. (eds.). St. Petersburg, Omega Publ., 2019, pp. 145–281. (In Russian).

9. Sarajkina O. V. *Repertuar jazykovyh sredstv vyrazhenija semantiki zapreta* [A Repertoire of Linguistics Means Expressing Prohibition]. Moscow, 2007, 21 p. (In Russian).

10. Sternin I. A. *Prakticheskaja ritorika* [Practical Rhetoric]. Moscow, Academy Publ., 2005, 272 p. (In Russian).

11. Jakubov M. Sh. *Chastica «ne»: dlja mozga ee net, a dlja podsoznanija — jeto stimul k agressii i razrusheniju (23 marta 2017 goda)* [The Particle “No”: Your Brain does not See It, Your Subconscious Sees It as a Stimulus to Destroy]. URL : <https://www.b17.ru/article/75349/> (accessed: 05.10.2021). (In Russian).

Информация об авторах

Сергиевская Любовь Алексеевна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Мелехова Любовь Александровна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Sergiyevskaya Lyubov Alekseyevna — Doctor of Philology, Professor, Professor in the Department of the Russian Language and Language Teaching Methodology at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Melekhova Lyubov Aleksandrovna — Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of the Russian Language and Language Teaching Methodology at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 19.10.2021; одобрена после рецензирования 10.01.2022; принята к публикации 19.01.2022.

The article was submitted 19.10.2021; approved after reviewing 10.01.2022; accepted for publication 19.01.2022.

Научная статья

УДК [371.124:81'243]'271.2

DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.010

Культура речи учителя иностранного языка

Сомова Светлана Владимировна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

s.somova@365.rsu.edu.ru

Аннотация. Целенаправленное формирование профессиональной речевой компетенции педагога является неотъемлемой частью лингвистической и методической подготовки будущего учителя иностранного языка.

В статье рассматривается соотношение понятий общей культуры человека и культуры речевого поведения, исследуются требования к речи учителя иностранного языка в свете внедрения в практику образования профессиональных стандартов. Поскольку культура речи является одной из составляющих общей культуры человека и одной из профессиональных компетенций педагога, актуально рассмотреть способ формирования культуры речи в иноязычном образовании, где пересекаются родной и иностранный языки.

Проанализированы типичные фонетические, грамматические и лексические ошибки студентов направления подготовки «Педагогическое образование» на уроке иностранного языка во время педагогической практики.

При подготовке будущего специалиста в области преподавания иностранных языков внимание уделяется формированию не только профессиональной речевой компетенции, но и эмоционального интеллекта, проявляющегося в умении выражать свои эмоции в общении и обучать учащихся понимать и выражать собственные эмоциональные переживания.

Предложены рекомендации по формированию культуры речи педагога в иноязычном образовании, основанные на изучении опыта школы М. Берлица применительно к современным требованиям, предъявляемым к уроку иностранного языка.

Ключевые слова: иноязычное образование, профессиональная педагогическая компетентность, культура речи, требования к речи учителя иностранного языка, профессиональный стандарт педагога.

Для цитирования: Сомова С. В. Культура речи учителя иностранного языка // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 110–118. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.010.

Original article

Foreign Language Teachers' Culture of Speech

Somova Svetlana Vladimirovna

Ryazan State University named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

s.somova@365.rsu.edu.ru

Abstract. The formation of professional speech competency in novice teachers is an unalienable component of foreign language teachers' linguistic and methodological training.

The article treats the interconnection between general human culture and the culture of speech. It investigates requirements to foreign language teachers' speech through the prism of vocational standards. Since the culture of speech is a component of general human culture and is one of professional competencies of a teacher, it deems relevant to investigate strategies that can be used to develop the culture of speech through foreign language classes, where students' native and foreign languages are equally important assets.

The article analyzes novice teachers' typical phonetic, grammatical and lexical mistakes made both in the learning environment and during internship. Studying to become foreign language teachers, students develop their vocational speech competence as well as their emotional intelligence, i.e. their ability to express and communicate emotions, as well as their ability to help their would-be students to understand and express emotions.

The article provides recommendations related to the development of teachers' culture of speech in language learning environments. All recommendations are based on the experience of M. Berlits' school and fully comply with requirements to foreign language classrooms.

Key words: foreign language learning, vocational pedagogical competence, culture of speech, requirements to foreign language teachers' speech, teaching standard.

For citation: Somova S. V. Foreign Language Teachers' Culture of Speech. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2022, no. 1 (61), pp. 110–118. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.010.

Введение. Внедрение профессиональных стандартов, в том числе «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)» (2013), выдвигает на первый план вопрос о требованиях, которым должен отвечать современный учитель иностранного языка. То внимание, которое в последнее время уделяется направлению «Педагогическое образование» в высшей школе в связи с подготовкой педагогических кадров, включая иноязычное образование, к работе в условиях современной образовательной среды и в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, закономерно отражается в профессионально ориентированных научно-методических публикациях. Тема последнего номера журнала «Иностранные языки в школе» в 2021 году — «Приоритеты профессиональной подготовки учителя». Л. В. Павлова, автор одной из статей, предлагает на итоговом экзамене по методике преподавания иностранных языков проверять не только методические знания, навыки и умения студентов, но и оценивать их речевое поведение (Павлова, 2021, с. 9).

Сами преподаватели иностранного языка считают, что необходимо целенаправленно совершенствовать профессиональную речевую компетенцию, поскольку она «способствует правильному поведению в общении в различных коммуникативных ситуациях: при организации дискуссии, конференции, круглого стола, чтении лекции, доклада и т. п.» (Ерошкин, 2019, с. 38). Психолингвистике речевого воздействия посвящена глава учебника А. А. Леонтьева «Основы психолингвистики», в которой автор подчеркивает, что любое общение — это речевое воздействие, а предметом и содержанием общения являются взаимодействие в процессе совместной деятельности и изменение в психологических отношениях людей (Леонтьев, 1999, с. 256). Такое речевое воздействие имеет приоритетное значение именно на уроке иностранного языка в связи с тем, что це-

лью обучения как раз и является организация общения на иностранном языке. А речь учителя служит не только образцом для учащихся, но и стимулом для ответной реакции, для выражения своих мыслей и эмоций.

Актуальность. Понятие общей культуры человека непосредственно связано с культурой речевого поведения. Одним из критериев общей культуры во все времена была культура речи образованного человека, предполагающая владение родным или иностранным языком. Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий», культура человека — «способ его социальной жизнедеятельности, социального бытия, определяющий совокупность присвоенных им знаний умений, навыков». Уровень культуры человека, как и его способности, определяют успешность овладения иностранным языком. Понятие культуры речи рассматривается как «владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме» (Азимов, Щукин, 2009, с. 118).

Культура речи, по мнению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, содержит в себе три компонента: нормативный, этический (связан с этикой общения) и коммуникативный, который играет решающую роль в достижении целей общения. Нормативность речи включает в себя такие качества, как точность, ясность, чистота. Культурная речь отличается богатством словаря, разнообразием грамматических конструкций, употребленных безошибочно, художественной выразительностью, логикой высказывания.

Правильность речи формируется в процессе обучения языку, изучения литературы. Для педагога в иноязычном образовании необходимо не только владение культурой родной речи, но и знание норм иностранного языка, творческое применение норм как родного, так и иностранного языков в разных ситуациях общения, что составляет индивидуальную культуру речи.

И. А. Зимняя рассматривает культуру речевого поведения человека как многоплановое явление и выделяет несколько компонентов: культуру речевого этикета (знание национально специфических вербальных единиц), культуру мышления (процесс формирования и решения мыслительных, коммуникативных задач), культуру языка (знание системы фонетических, лексических и грамматических средств выражения мысли), культуру речи (способ формулирования мысли в процессе говорения) и культуру соматической коммуникации (совокупность невербальных средств) (Зимняя, 2001, с. 398–399). Профессиональная культура речи педагога в иноязычном образовании состоит не только в способности грамотного, безошибочного построения высказывания на иностранном языке, но и в выборе методически эффективных средств организации учебного процесса, которые, с одной стороны, должны быть разнообразными, а с другой — максимально понятными для учащихся, экономными с точки зрения использования времени говорения учителя на уроке, для чего в инструкции к заданиям необходимо совершенно четко обозначать действия учащихся для выполнения задания и организации общения.

Цель исследования. Будучи одним из основных средств обучения иностранному языку, иноязычная речь учителя является также мощным средством управления учащимися и незаменимым профессиональным инструментом педагога. Вольно или невольно учащиеся начинают подражать речи учителя, особенно на иностранном языке, поскольку пример иноязычной речи для них демонстрирует прежде всего учитель на уроке, объясняя новый материал, формулируя инструкции к упражнениям, оценивая их работу, комментируя правильность ответа и исправляя ошибки учащихся, вступая с ними в диалог, отвечая на вопросы.

Профессиональная культура речи педагога начинает формироваться в высшей школе и является основополагающей составляющей профессиональной педагогической компетентности. Если общая культура родной речи формируется еще со школьной скамьи при изучении таких предметов, как «Русский язык», «Литература» и других, то культура речи на иностранном языке формируется на занятиях по практике языка и методике обучения иностранному языку, где студенты получают не только теоретические знания, но и опыт общения на иностранном языке. Они учатся формулировать инструкции к заданиям, объяснять новый грамматический материал, раскрывать значение новых слов, проводить учебные игры, комментировать ответы учащихся.

Гипотеза. Опыт работы со студентами направления подготовки «Педагогическое образование» показывает, что для эффективного развития профессиональной культуры речи педагога иностранного языка необходимо целенаправленное формирование у него профессиональной речевой компетенции: обучение специальной профессиональной лексике и грамматическим конструкциям, которые часто используются на уроке иностранного языка (формулы приветствия и прощания, способы целенаправленного и рефлексии на уроке, фразы для пояснения домашнего задания, оценочные фразы, формулировки инструкций к упражнениям).

Методы исследования. Для исследования культуры речи учителя иностранного языка и разработки рекомендаций по ее формированию нами были использованы методы наблюдения, математического анализа и классификации. По итогам посещения более 30 уроков английского языка во время педагогической практики студентов были проанализированы и систематизированы наиболее типичные речевые ошибки, которые встречались у молодых педагогов и практикантов.

У студентов на уроках иностранного языка было выявлено большее (и одинаковое) количество (40 %) фонетических и грамматических и в два раза меньшее (20 %) — лексических ошибок (рис.).

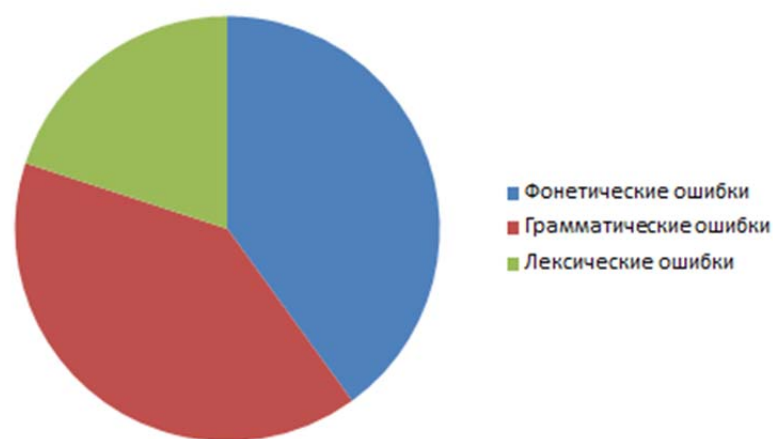


Рис. Типичные ошибки студентов на уроке английского языка

Прежде всего были отмечены следующие фонетические ошибки: неправильное ударение в словах, использование произношения разных вариантов английского языка (британский, американский), недостаточная четкость произношения (особенно интерферирующих звуков), неверная расстановка пауз в речи, интонационные ошибки, слишком медленная или слишком беглая речь.

Для их исправления преподавателям по практике языка можно рекомендовать тренировать ситуации речевого общения в учебном диалоге, имитируя обстановку школьного урока, а студентам — тщательно готовиться к урокам, проверять произношение незнакомых слов, обращаясь к словарю, записывать свою речь с целью прослушивания и коррекции произносительных ошибок.

Грамматика иностранного языка традиционно является камнем преткновения для неопытных педагогов не потому, что они слабо владеют грамматическим материалом, а потому, что в ситуации непосредственного общения приходится быстро принимать решение, формулируя инструкцию или комментарий, как правило, по образцу и подобию родного языка. Учитель может начать говорить на русском, если затрудняется сразу построить фразу, или допускает ошибки в предложении на иностранном языке. На родном языке детям легче понять, чего хочет от них учитель, но тогда у них не формируется навык восприятия иноязычной речи на слух. На иностранном языке мысль должна быть настолько ясно, четко, лаконично сформулирована, чтобы обеспечить понимание для всех учащихся в полном объеме. В связи с этим инструкции к заданиям следует давать кратко, простыми фразами в повелительном наклонении, обеспечивая безошибочное понимание (*Read! Translate! Go on speaking! Correct the mistake! Guess the riddle! Make up a dialogue! Match the word and its definition! Complete the sentence! Answer the question! Fill in the gaps!*). Этот навык требует практического закрепления, тренировки, поэтому на занятиях по методике обучения иностранному языку студенты должны обучаться формулировать инструкции к упражнениям на английском языке предельно кратко и методически грамотно, чтобы обеспечить понимание учащихся, а при необходимости перевести инструкцию на родной язык, что, как правило, не представляет сложности.

Типичными лексическими ошибками студентов являлись повторение на уроке однообразных слов и заученных конструкций, отсутствие разнообразия в речи, хотя большой словарный запас не только украшает речь самого педагога, но и обогащает речь учащихся. Так, например, для комментариев по поводу ответов учащихся часто выбирались всего несколько вариантов: *good* или *O'key*.

С целью расширения словарного запаса студентам можно предложить изучить выражения классного обихода на английском языке, которые можно найти в методических рекомендациях к проведению уроков на образовательных сайтах (Фразы учителю английского языка), а при формулировках инструкций к разным этапам урока (например, описанию картинки, выполнению теста, чтению и прослушиванию текстов и т.д.) рекомендовать сгруппировать изученные выражения (фразы, которые я знаю и употребляю на уроке; фразы, которые я знаю, но не употребляю на уроке по какой-либо причине (объяснить причину), фразы, которые я не знал, но изучу, чтобы использовать на уроке).

Для привлечения внимания, смены обстановки, создания доброжелательной атмосферы общения большое значение имеет эмоциональная окраска речи, которая достигается применением определенных правил риторики, интонацией, тональностью, созданием более продолжительной паузы. По мнению современных исследователей, «эмоции создают мотивацию, позволяют акцентировать внимание обучающихся на изучаемых явлениях и облегчают запоминание учебного материала» (Павленко, 2020, с. 58). Игнорирование эмоционального фактора в обучении младших школьников «может приводить к тяжелым последствиям, связанным с утратой интереса к процессу познания вообще» (Чернышов, 2019, с. 8), а «эмоциональные умения и привычки, заложенные в детстве, станут определяющими

на всю оставшуюся жизнь» (Жиркова, 2013, с. 35). Следовательно, следует уделить внимание формированию «эмоционального интеллекта» педагога, научить его правильно выражать эмоции на иностранном языке, употребляя междометия, оценочные слова, эпитеты с эмоциональной окраской для выражения своего отношения в процессе общения с учащимися (*Well done! That's great! Good for you! That's a good example. What a nice idea! Do you really think so? I'm afraid it's not quite right. Oh, now I understand.*).

Обращаясь к опыту известных специалистов в области иноязычного образования, приведем в качестве примера рекомендации, которые дают учителям последователи школы обучения иностранным языкам М. Берлица. Она стала необыкновенно популярна в конце XIX — начале XX столетия: никогда не переводите, показывайте; никогда не объясняйте, действуйте; никогда не произносите монолог, задавайте вопросы; никогда не повторяйте ошибки, исправляйте; никогда не говорите отдельными словами, используйте предложения; никогда не говорите слишком много: заставляйте больше говорить учащихся; никогда не используйте учебник, используйте план урока; никогда не отвлекайтесь, следуйте плану урока; никогда не спешите, следуйте темпу учащихся; никогда не говорите слишком медленно или слишком быстро: говорите в естественном темпе; никогда не говорите слишком громко: говорите естественно; никогда не проявляйте нетерпеливость: будьте снисходительны (Найденова, 2007).

В свете современных методических требований к уроку иностранного языка и в связи с проблемами, поднятыми в этой статье, некоторые из рекомендаций требуют пояснений.

Так, переводные способы объяснения значения слов используются гораздо реже, чем такие беспереводные, как наглядность, поскольку беспереводные способы стимулируют мыслительную деятельность учащихся (поэтому, если можно показать, не переводите, устанавливайте непосредственную связь между предметом и его названием в иностранном языке).

Объясняя новое правило, особенно в грамматике, не воспроизводите текст грамматического правила из учебника, покажите, как правило работает (действуйте, учите действовать детей, т. е. применять правило, объясняйте, почему правило здесь применимо, не оценивайте пересказ правила наизусть, оценивайте умение действовать согласно правилу).

Функция учителя — дидактическая, обучающая, поэтому демонстрировать свои знания и владение иностранным языком, произнося многоречивые монологи, не является лучшим способом общения. Эффективнее будет оставить время для того, чтобы дети говорили, поскольку урок длится всего 40 минут.

Повторить ошибку за учащимся — не значит привлечь к ней внимание. Исправить ошибку может и сам ученик, если вы покажете ему зону ошибки (артикуль, предлог, время глагола и т. д.). Исправляя ошибку самостоятельно, ученик запоминает быстрее и прочнее, так как прикладывает усилия, решает проблему.

Безусловно, общение, особенно неофициальное, может проходить и в форме обмена словами, но именно в иностранном языке необходимо научить отвечать полными предложениями, поскольку это дополнительная тренировка грамматических конструкций и лексических единиц. От правильно построенного полного предложения всегда можно перейти к краткой форме ответа.

Что касается использования учебника и плана урока, то, на наш взгляд, необходимо чередовать выполнение упражнений из учебника, с доски, на карточках или в электронной презентации, чтобы каждое упражнение переключало внимание ученика, а не превращалось в чтение учебника.

Можно поспорить с утверждением, что не надо отвлекаться на уроке, однако понятно, что речь идет о не относящихся к изучению иностранного языка предметах разговора. Если необходимо переключиться для объяснения уже изученного, но забытого или непонятого материала, то это надо сделать, иначе урок пройдет впустую. Поговорить на иностранном языке на отвлеченные темы тоже можно иногда, если дети задают интересные вопросы, хотят общаться именно на иностранном языке. От этого будет много пользы, если они видят, что учитель поддерживает их интересы, ему безразличны проблемы, волнующие детей.

Относительно беглости следует отметить, что учителю необходимо выбирать темп на нижнем пороге естественности (не слишком медленно и не слишком быстро), чтобы для детей было уловимо содержание речи. Эта рекомендация имеет непосредственное отношение к фонетической стороне культуры речи учителя. Умение владеть голосом, передавать оттенки эмоций при беседе с учащимися на иностранном языке, использование невербальных и паравербальных средств общения (жесты, мимика, междометия, которые помогают придать эмоциональный характер высказыванию и привлекают внимание учащихся) имеют очень важное значение для создания атмосферы общения, когда у детей появляется желание делиться с учителем своими мыслями. Спокойная, дружелюбная и в то же время рабочая атмосфера на уроке — залог понимания, которое так необходимо в общении.

Выводы. Исследуя проблему культуры речи учителя иностранного языка (Сомова, 2019), мы пришли к выводу о том, что речь учителя в иноязычном образовании должна отвечать следующим требованиям: быть грамотной, лаконичной, ясной и понятной, адекватной ситуации, выразительной и эмоциональной, обращенной к собеседнику.

Изучая и адаптируя методическое наследие к современным условиям иноязычного образования, мы предлагаем ряд рекомендаций будущим учителям иностранного языка для формирования культуры речи:

- при подготовке к уроку проверять произношение незнакомых слов, чтобы быть уверенным, что дети освоят правильное чтение и произношение слова (наиболее часто допускаемые ошибки — в словах *author, hotel, through, thought, other, however, centre, cycle, enough, war*);

- при составлении технологической карты урока формулировать и записывать все инструкции к заданиям на иностранном языке четко, лаконично, понятно, вслух тренироваться при произнесении слов и фраз (*Say after me! Repeat the word! Read in chain! Ask your friend about his family. Tell us about your holidays*);

- накапливать методическую копилку приемов, используя инструкции на иностранном языке и на родном языке в случае, если прием используется впервые или дети не поняли инструкцию (*Say that you don't do it. Make up logical sentences. Think of the title to the text.*);

- для обогащения своего профессионального словарного запаса изучать наиболее часто встречающиеся на уроке иностранного языка фразы для оценивания работы учащихся, объяснения домашнего задания, этапа целеполагания и рефлексии и т. д. (*What do you think our lesson will be about? What have you done at the lesson? Did you understand everything? Can you describe your favourite season now? Write down your home task. Read the example. Do this exercise in written form.*);

- применять стратегии риторики, вербальные, невербальные и паравербальные средства общения, эмоциональную оценку для установления контакта с обучающимися, создания атмосферы естественного общения (сопровождение жестами инструкций *Open the book! Sit down! Keep silent!*);

– приучать учащихся воспринимать иноязычную речь, применять иностранный язык на уроке в любых возникающих ситуациях, даже если они не касаются непосредственно темы урока (*Why are you so happy today? Have you won the competition? My congratulations! You look nice today! That's a wonderful colour on you! You have got a new bag, haven't you?*)

Список источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М. : Икар, 2009. — 448 с.
2. Ерошкин А. А. Упражнения по совершенствованию профессиональной речевой компетенции учителей французского языка // Иностранные языки в школе. — 2019. — № 11. — С. 38–41.
3. Жиркова К. А. Влияние изучения иностранного языка в школе на формирование эмоционального интеллекта учащихся // Педагогика и психология образования. — 2013. — № 1. — С. 34–37.
4. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. — М. : Моск. псих.-соц. ин-т. — Воронеж : Модэк, 2001. — 432 с.
5. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. — М. : Смысл, 1999. — 287 с.
6. Найденова Н. С. Основы преподавания иностранных языков по методу М. Берлица // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Русский и иностранный языки и методика их преподавания». — 2007. — Вып. 2. — С. 95–103.
7. Павлова Л. В. Профессионально-методическая подготовка будущего учителя иностранного языка в условиях новой лингвообразовательной парадигмы // Иностранные языки в школе. — 2021. — № 12. — С. 4–10.
8. Павленко Т. В. К вопросу об эмоциональных барьерах, влияющих на изучение иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2020. — № 5. — С. 58–60.
9. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утв. приказом М-ва труда и социальной защиты Рос. Федер. от 18 окт. 2013 г. № 544н (зарег. М-вом юстиции Рос. Федер. 6 дек. 2013, рег. № 30550). — URL : <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 10.08.2021).
10. Сомова С. В. Требования к речи учителя на уроке иностранного языка // Тенденции развития высшего образования в современном мире : материалы докл. Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Г. А. Берулава. — Сочи : Междунар. инновац. ун-т, 2019. — С. 176–179.
11. Фразы учителю английского языка. — URL : http://englishhobby.ru/teacher_talk_classroom_english/ (дата обращения: 10.08.2021).
12. Чернышов С. В. Формирование эмоционального опыта младших школьников средствами иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2019. — № 11. — С. 2–9.

References

1. Azimov Je. G., Shhukin A. N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam)* [New Dictionary of Methodological Terms and Notions (Theory and Practice of Foreign Language Learning)]. Moscow, Ikar Publ., 2009, 448 p. (In Russian).
2. Eroshkin A. A. Exercises Aimed at Improving Speech Competence in French Teachers. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign Languages in School]. 2019, no. 11, pp. 38–41. (In Russian).
3. Zhirkova K. A. The Impact of Foreign Language Learning on Students' Emotional Intelligence. *Pedagogika i psihologija obrazovanija* [Pedagogy and Psychology of Education]. 2013, no. 1, pp. 34–37. (In Russian).
4. Zimnjaja I. A. *Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti* [Linguo-psychology of Speech]. Moscow, Moscow Institute of Psychology and Sociology Publ., Voronezh, Modjek Publ., 2001, 432 p. (In Russian).

5. Leont'ev A. A. *Osnovy psiholingvistiki* [Basics of Psycholinguistics]. Moscow, Sense Publ., 1999, 287 p. (In Russian).

6. Najdenova N. S. M. Berlitz's Method for Teaching Foreign Languages. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija "Russkij i inostrannyj jazyki i metodika ih prepodavanija"* [Bulletin of People's Friendship University of Russia. The Russian Language and Foreign Languages Teaching Methodology series]. 2007, iss. 2, pp. 95–103. (In Russian).

7. Pavlova L. V. Vocational Training of Novice Foreign Language Teachers in the Context of a New Linguistic Educational Paradigm. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign Languages in School], 2021, no. 12, pp. 4–10. (In Russian).

8. Pavlenko T. V. To the Issue of Emotional Barriers which Influence Foreign Language Learning. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign Languages in School]. 2020, no. 5, pp. 58–60. (In Russian).

9. Professional Standard. *Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vosпитatel', uchitel')*, utverzhdenyj pri-kazom Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federacii ot 18 oktjabrja 2013 g. № 544n (zaregistririvan Ministerstvom justicii Rossijskoj Federacii 6 dekabrja 2013, registracionnyj no 30550) [Pedagogue (Pedagogic Activities in the Sphere of Preschool, Primary and Secondary Education) (Teacher, Tutor) Approved by Bill no 544n Issued by the Ministry of Labour and Social Security of the Russian Federation on October 18, 2013 and Registered by the Ministry of Law of the Russian Federation on December 6, 2013]. URL : <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (accessed: 10.08.2021). (In Russian).

10. Somova S. V. Requirements to Foreign Language Teachers' Speech in Class. *Tendencii razvitija vysshego obrazovanija v sovremennom mire : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Tendencies of Higher Education Development in the Modern World: Proceedings of an All-Russian Research Conference]. Berulav G. A. (ed.). Sochi, International Innovation University Publ., 2019, pp. 176–179. (In Russian).

11. *Frazy uchitelju anglijskogo jazyka* [Phrasebook for a English Language Teacher]. URL : http://englishhobby.ru/teacher_talk_classroom_english/ (accessed: 10.08.2021). (In Russian).

12. Chernyshov S. V. Developing Emotional Experience in Junior Schoolchildren by Means of a Foreign Language. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign Languages in School]. 2019, no. 11, pp. 2–9. (In Russian).

Информация об авторе

Сомова Светлана Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков института истории, философии и политических наук Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Somova Svetlana Vladimirovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Foreign Languages at the Institute of History, Philosophy and Political Science at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 14.09.2021; одобрена после рецензирования 22.11.2021; принята к публикации 19.01.2022.

The article was submitted 14.09.2021; approved after reviewing 22.11.2021; accepted for publication 19.01.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 119–128.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 1 (61), pp. 119–128.

Научная статья

УДК 378.14:376.37

DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.011

Интеграция содержания образования при подготовке и методическом сопровождении учителей-логопедов с учетом регионального компонента

Медова Наталия Анатольевна

Томский государственный педагогический университет, г. Томск

kd@tspu.edu.ru

Бовкун Татьяна Николаевна

Информационно-методический центр г. Томска

bovkun79@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрена важная проблема подготовки специалистов в области специального (дефектологического) образования в условиях интеграционных процессов. Актуальность представленного материала обоснована увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья и усложнением структуры дефекта.

Цель статьи — проанализировать исторические тенденции в области подготовки и послевузовского сопровождения учителей-логопедов с учетом регионального компонента.

Авторами отмечается, что по мере становления системы подготовки специалистов в области дефектологии отмечены тенденции поэтапной интеграции и дифференциации смежных направлений.

Рассмотрены современные процессы, проанализированы запросы общества и возможности регионов.

Представлены результаты анализа профилизации специального (дефектологического) направления в региональном ракурсе. На основе модификации и адаптации апробированных методик по изучению профессиональных потребностей учителей-логопедов разработан мониторинг, по результатам которого проведен анализ и обозначены тенденции развития и послевузовской подготовки учителей-логопедов. Также систематизированы профессиональные потребности учителей-логопедов с учетом региональной специфики.

Авторы поддерживают идею интеграции и диверсификации академических знаний в области дефектологии, отраженных в профильной подготовке и поствузовском методическом сопровождении учителей-логопедов. В статье обозначены возможные аспекты интеграции, необходимые для усиления профессиональной подготовки учителей-логопедов.

Ключевые слова: дифференцированные процессы, интеграция, интеграционные процессы, профессиональная подготовка, профессиональные потребности, профили подготовки, региональные особенности, учитель-дефектолог, учитель-логопед.

Для цитирования: Медова Н. А., Бовкун Т. Н. Интеграция содержания образования при подготовке и методическом сопровождении учителей-логопедов с учетом регионального компонента // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 119–128. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.011.

Original article

Integrating the Content of Education into Speech Teachers' and Speech Therapists' Training in Different Regions

Medova Natalya Anatolyevna

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk
kd@tspu.edu.ru

Bovkun Tatyana Nikolayevna

Information and Methodology Centre, Tomsk
bovkun79@yandex.ru

Abstract. The article treats an important issue of training speech teachers and defectologists through the prism of an integrative process. The relevance of the research is accounted for by the fact that the number of children with limited health abilities and with speech disorders keeps growing.

The aim of the article is to analyze historical tendencies of speech therapists' training and methodological support in different regions of the country.

The authors maintain that defectologists' training is characterised by gradual integration and differentiation of related areas.

The article analyzes the current state of events in different regions, investigates social demands and the capability of regions to satisfy them.

The article presents the results of an investigation of defectology development in different regions. By modifying and adapting efficient strategies to the investigation of defectologists' and speech therapists' professional needs, the authors analyze the current situation and speak about tendencies associated with graduate and post-graduate training of speech teachers, speech therapists and defectologists. The article also assesses defectologists' professional needs in different regions.

The authors underline the importance of integration and diversification of academic knowledge in the sphere of defectology for novice speech therapists and speech therapists with practical experience. The article treats various aspects of integration required for the enhancement of speech teachers' and speech therapists' professional training.

Key words: differential processes, integration, integrative processes, professional training, professional requirements, profiles, local differences, defectologist, speech teacher.

For citation: Medova N. A. Modern Issues of Education and Upbringing from Parents' Point of View. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 1 (61), pp. 119–128. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.011.

Введение. Актуальность изучения проблемы интеграции содержания образовано тем фактом, что в российской педагогической среде проходит период поиска новых путей доступного и эффективного образования. В нашей стране образование сегодня напоминает собой некую лабораторию, где проводится масштабный педагогический, научно-методический и организационный эксперимент (Скибицкий, 2010). Успешность завершения этого процесса определяется, с одной стороны, эффективным включением в мировые образовательные процессы, с другой — ориентацией на запросы регионов.

В трактовке А. П. Лиферова развитие современной педагогической теории и практики, которая опирается на необходимость подготовки человека к жизни в условиях быстроменяющегося мира, происходит через глобализацию образования (Лиферов, 1997).

А. Д. Урсула рассматривает глобальное расширение не только в территориальном, социальном, экономическом аспектах, но и во временном, что позволяет выявить специфику глобальных изменений и их результатов как в пространстве, так и во времени. Изучение процессов в данном ракурсе позволяет оценить их для общества в прошлом, настоящем и будущем. Если человечество оценит, как распределены последствия его деятельности во всех временных аспектах, можно спрогнозировать будущее (Косогова, Калинина, 2019).

Следует отметить, что с 2017 года в профессиональном сообществе анализируются базовые направления модернизации дефектологического образования с учетом перехода на многоуровневую систему подготовки кадров, реализации компетентностного подхода, разработки и реализации образовательных программ согласно ФГОС ВО, которые предполагают определенные изменения во всех звеньях педагогической системы высшей школы: содержании, формах, методах, технологиях.

Специальное (дефектологическое) образование ориентировано на меняющийся социальный запрос, затрагивающий диверсификацию компетенций будущих специалистов с учетом изменения контингента лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также междисциплинарного подхода к обучению.

Цель исследования — анализ регионального компонента и необходимости интеграции содержания образования при подготовке и методическом сопровождении учителей-логопедов.

Обсуждение основных результатов. Анализ исторических тенденций организации обучения учителей-логопедов демонстрирует интеграцию на ранних этапах становления. Одна ветвь интеграции связана с медицинскими науками (в 1908 году В. М. Бехтеревым создана первоначальная кафедра психофизиологии и патологии речи на базе Психоневрологической академии, в 1932 году С. М. Доброгаевым, Е. С. Ивановым — кафедра физиологии, патофизиологии речи, логотерапии и логопедии), другая — с обучением логопедов в структуре курсов подготовки сурдопедагогов (Ф. А. Рау).

К концу 1960-х годов результаты анализа исследовательской деятельности специалистов института, созданного Л. С. Выготским, обеспечили создание в стране дифференцированной системы специального образования детей с отклонениями в развитии, включая логопедическую помощь. Обозначилась тенденция выделения отраслей дефектологии, строгой дифференциации знаний по каждому направлению, что отразилось в подходах к обучению и зачислению детей в специальные (коррекционные) школы. На наш взгляд, это, с одной стороны, позволило максимально развиться каждой отрасли дефектологии, с другой — обозначило некое истощение как в теоретическом, так и методическом планах отдельных направлений (Сманцер, 2015). А. Эйнштейн отмечал, что в ходе развития науки «деятельность отдельных исследователей неизбежно стягивается ко все более ограниченному участку всеобщего знания. Эта специализация угрожает отнять у исследователя широкую перспективу, принижая его до уровня ремесленника» (Кохановский, Золотухина, Лешкевич, Фатхи, 2003). Иными словами, при дифференциации может нарушиться устойчивость всей системы (в нашем случае — дефектологической) в результате усложнений отношения между ее элементами и появится внутренняя нелогичность.

Российская парадигма психолого-педагогической поддержки исключительных детей и гармонизация эмоционального фона в ходе образовательного процесса, раскрывающая сущностные характеристики эмоциональных взаимодействий между любыми его участниками, определила стратегию развития общества в конце 1990-х годов. Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн определяли структуру любой личности как многокомпонентную модель, которая несет в себе биологические, социальные и антропоморфные факторы личности, возникающие из-за его уникальности и положительного отличия от других индивидов в социальном поле интерактивности (Melnik, 2021).

Таким образом, период с 1990-х годов по настоящее время можно охарактеризовать как диверсификационный в области дефектологии и логопедии. Обозначились модификация существующих организационных форм и поиск новых в процессе подготовки современного специалиста к взаимодействию с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Рассматривая основные подходы к интеграции содержания образования для достижения цели, отражающей запросы общества, можно взять за основу типологию уровней дидактического интегрирования, разработанную М. Бериулавой (Бериулава, 1998). На начальном уровне происходит ассимиляция инструментария (теоретических знаний, умений и навыков), которые при этом сохраняют статусную и функциональную самостоятельность. Второй уровень дидактического синтеза предполагает формирование новых знаний, основанных на общем объекте. Уровень высшей интеграции заключается в формировании нового объекта интегративного характера (Краевский, 2004).

В последнее десятилетие в регионах с учетом социального запроса со стороны родительской общественности, организаций-работодателей и государства сформировались следующие позиции интеграции в рамках подготовки по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Профили подготовки по направлению
«Специальное (дефектологическое) образование» в различных вузах

№	Высшее учебное заведение и кафедра	Бакалавриат	Магистратура
1	Благовещенский государственный педагогический университет, кафедра логопедии и олигофренопедагогики	Обучение лиц с нарушением речи (логопедия). Обучение лиц с нарушениями в интеллектуальном развитии (олигофренопедагогика)	Дефектолог в инклюзивном образовании
2	Иркутский государственный университет, педагогический институт, кафедра комплексной коррекции нарушений детского развития	Логопедическое и психологическое сопровождение детей с ОВЗ	Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования

Окончание таблицы 1

№	Высшее учебное заведение и кафедра	Бакалавриат	Магистратура
3	Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, кафедра коррекционной педагогики	Логопедия и олигофренопедагогика. Логопедия и тифлопедагогика. Дошкольная дефектология.	Технологии коррекционной работы учителя-дефектолога с детьми с нарушениями слуха, зрения и интеллекта. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Деятельность учителя-логопеда по проектированию и реализации адаптированных образовательных программ
4	Томский государственный педагогический университет, кафедра дефектологии	Логопедия Олигофренопедагогика	Логопедическая коррекция речевых нарушений у детей и взрослых. Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья
5	Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, кафедра коррекционной педагогики, психологии и логопедии	Олигофренопедагогика. Логопедия. Специальная психология. Психологическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья	Инновационные технологии в специальном (дефектологическом) образовании
6	Уральский государственный педагогический университет, кафедра логопедии и клинической дизонтогенеза; кафедра специальной педагогики и специальной психологии; кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья	Олигофренопедагогика. Специальная психология. Специальная дошкольная педагогика и психология. Тифлопедагогика, логопедия	Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Образовательные технологии реабилитации и абилитации лиц с ОВЗ
7	Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет	Логопедия. Дошкольная дефектология. Олигофренопедагогика.	Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи

По данным, представленным в таблице, можно обозначить направления подготовки в высших учебных заведениях, которые способны удовлетворить запросы общества и работодателей, заинтересовать абитуриентов. Очевидны процессы диверсификации за счет интеграции профильных направлений. Если на

уровне бакалавриата удерживается позиция четких дифференцированных профилей, то уровень магистратуры обобщает в себе актуальные, уникальные, востребованные на региональном уровне потребности.

Знания в условиях интеграции применительно к содержанию высшего профессионального образования выступают как объединение обобщенных понятий в допустимых пределах на каждом уровне подготовки студента, являющихся основой для формирования системных дефектологических сведений с ориентацией на практическую деятельность будущего специалиста.

Организация и методика исследования. По данным на 20 сентября 2021 года, в образовательных организациях города Томска работают 298 учителей-логопедов и 45 учителей-дефектологов, в Томской области — 357 учителей-логопедов и 127 учителей-дефектологов.

Региональная особенность подготовки специалистов Томской области состоит прежде всего в послевузовском методическом сопровождении учителей-логопедов.

Разработана и функционирует модель развития методической службы, которая определяет организационные и содержательные направления методической поддержки образовательных организаций и работников сферы образования в целях повышения качества образования.

Для совершенствования системы обеспечения профессионального развития учителей-логопедов, а также деятельности методической службы ежегодно проводится мониторинг, разработанный муниципальным автономным учреждением «Информационно-методический центр» города Томска.

Основой для разработки мониторинга послужил анализ таких документов, как Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544; федеральные государственные стандарты; Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих.

С целью разработки мониторинга профессиональных потребностей были интегрированы и модифицированы следующие методики: методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. Реана; адаптированная методика В. В. Хитрюк для изучения отношения будущих педагогов к ценностям инклюзивного образования; методика самооценки профессионально-педагогической мотивации Н. П. Фетискина; тест-опросник «Готовность педагогов к инклюзивному образованию детей» Е. Г. Самарцевой (Кетриш, 2018; Хитрюк, 2015; Сманцер, 2015).

Первая часть опросника содержала вопросы общего характера, предназначенные для получения сведений о респондентах (стаж педагогической работы, уровень образования, квалификационная категория). Во второй части были вопросы аналитического характера, касающиеся личностной и профессиональной позиции педагога. Каждый из составленных вопросов был связан с определенными профессиональными компетенциями учителя-логопеда.

На основе результатов мониторинга, в котором приняли участие 76 % от общего количества работников муниципальной системы образования, выявлен спектр наиболее актуальных профессиональных потребностей учителей-логопедов в соответствии с направлениями деятельности за последние три года (2019–2021 годы) (табл. 2).

Наибольшее количество (63,4 %) учителей-логопедов и учителей-дефектологов в значительной степени испытывали потребность в получении знаний по направлению «Логопедическая работа с неговорящими детьми»; 43,1 % — по направлению «Психолого-педагогическое сопровождение и реабилитация детей с расстройствами аутистического спектра»; 30 % — по направлению «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования»; 29,9 % — по направлению «Психолого-педагогическое сопровождение и реабилитация детей с тяжелыми множественными нарушениями развития» и «Организация и проведение логопедического занятия».

Таблица 2

Выраженность профессиональных потребностей у учителей-логопедов,
учителей-дефектологов (в %)

Содержание профессиональных потребностей	Степень выраженности потребностей		
	Значительная	Меньшая	Отсутствие выраженности
Логопедическая работа с неговорящими детьми	63,4	14,3	22,3
Психолого-педагогическое сопровождение и реабилитация детей с расстройствами аутистического спектра	43,1	35,6	21,3
Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования	30	53,2	16,8
Психолого-педагогическое сопровождение и реабилитация детей с тяжелыми множественными нарушениями развития	29,9	44,6	25,5
Содержание и технологии проведения логопедических занятий	27,8	55,4	16,8
Предупреждение и коррекция нарушений чтения, письма	27,6	47,3	25,1
Разработка и апробация программ коррекционных курсов в рамках адаптированной образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и умственной отсталостью	26,4	48,1	25,5
Разработка и апробация адаптированных образовательных программ для обучающихся дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	23,6	38,9	37,5
Современные логопедические технологии	23,1	52	24,9
Организация работы в рамках психолого-педагогического консилиума	21	50,2	28,8

Почти четверть учителей отметили, что им необходима методическая помощь по направлениям «Организация и проведение логопедического занятия» (27,8 %), «Предупреждение и коррекция нарушений чтения, письма» (27,6 %),

«Разработка и апробация программ коррекционных курсов в рамках адаптированной образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и умственной отсталостью» (23,6 %).

По итогам мониторинга были сформулированы адресные рекомендации, проведены мероприятия, созданы группы профессионального взаимодействия, направленные на решение проблем и затруднений педагогов, а также на совершенствование их профессиональных компетенций (Ростомашвили, Колосова, 2015).

Выводы. Таким образом, на современном этапе происходят значительные изменения в области сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Зарубежный опыт, исторические тенденции развития логопедии и дефектологии выдвигают новые требования к расширению и интеграции знаний с учетом территориальных и социальных аспектов.

Содержание интеграции в системе дефектологического образования охватывает многие процессы: интеграцию российской образовательной системы в мировое образовательное пространство, установление междисциплинарных связей, коллаборацию дисциплин с целью организации интегративного обучения, создание курсов и обучающих модулей.

Крайне важной задачей и для научного сообщества, и для методических центров, которые сопровождают учителей-логопедов, реализующих многообразные виды деятельности в области специального (дефектологического) образования, является изучение запросов общества, анализ профессиональных потребностей учителей-логопедов, развитие их компетенций через диверсификацию дефектологических знаний, в том числе универсальных компетенций в области специального (дефектологического) образования, основанных на региональном опыте. Они позволят быть востребованными на рынке труда, ориентироваться в различных приемах работы, осуществлять консультативную помощь родителям детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список источников

1. Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования. — М. : Совершенство, 1998. — 192 с.
2. Кетриш Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : моногр. — Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2018. — 120 с. — URL : <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2> (дата обращения: 10.11.2021).
3. Косонова А. С., Калинина Н. В. Высшее образование в аспекте глобализации: выбор стратегий // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). — 2019. — Вып. 4 (26). — С. 60–66.
4. Кохановский В. П., Золотухина Е. В., Лешкевич Т. Г., Фатхи Т. Б. Философия для аспирантов : учеб. пособие. — 2-е изд. — Ростов н/Д : Феникс, 2003. — 448 с. — («Высшее образование»).
5. Краевский В. В. Культурологический подход к содержанию образования как способ обеспечения его целостности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер. педагогических наук. — 2004. — № 1 (6). — С. 12–16.
6. Лиферов А. П. Глобальное образование путь к интеграции мирового образовательного пространства. — М. : Педагогический поиск, 1997. — 110 с.
7. Ростомашвили И. Е., Колосова Т. А. Модель психологического тренинга партнерского общения в условиях инклюзивного образования // Психология обучения. — 2015. — № 4. — С. 106–113 ; С. 112–113.
8. Скибицкий Э. Г. Технологии профессионально ориентированного обучения : учеб. пособие. — Новосибирск : Сибир. акад. финансов и банк. дела, 2010. — 210 с.

9. Сманцер А. П. Приоритеты и ценностно-смысловое отношение к инклюзивному образованию: глазами студентов классического университета // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е. Педагогические науки. — 2015. — № 7. — С. 2–8.
10. Хитрюк В. В. Инклюзивное образование: педагогическая технология формирования готовности будущих педагогов // Вестник Московского университета. Сер. 20, Педагогическое образование. — 2015. — № 1. — С. 100–112.
11. Melnik Yu. V. Psychological and pedagogical support for an exceptional child // Education & Pedagogy Journal. — 2021. — N 1 (1). — Pp. 47–55.

References

1. Berulava M. N. *Teoreticheskie osnovy integracii obrazovanija* [Theoretical Foundation for Educational Integration]. Moscow, Perfection Publ., 1998, 192 p. (In Russian).
2. Ketrish E. V. *Gotovnost' pedagoga k rabote v uslovijah inkluzivnogo obrazovanija* [Teachers' Readiness to Work in Inclusive Learning Environments]. Yeketrinburg, Russian State Pedagogical University Publ., 2018, 120 p. URL : <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2> (accessed: 10.11.2021). (In Russian).
3. Kosogova A. S., Kalinina N. V. Higher Educaiton in the Aspect of Globalization: Choosing a Strategy. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Pedagogical Review]. 2019, iss. 4 (26), pp. 60–66. (In Russian).
4. Kohanovskij V. P., Zolotuhina E. V., Leshkevich T. G., Fathi T. B. *Filosofija dlja aspirantov* [Philosophy for Postgraduate Students]. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 2003, 448 p. Higher Educaiton series. (In Russian).
5. Kraevskij V. V. Culturological Approach to the Content of Education as a Means of Promoting Coherence. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Serija pedagogicheskikh nauk* [Bulletin of Volgograd State Pedagogical University. Pedagogy Series]. no. 1 (6), pp. 12–16. (In Russian).
6. Liferov A. P. *Global'noe obrazovanie put' k integracii mirovogo obrazovatel'nogo prostranstva* [Global Education as a Path to Integration of World Educational Space]. Moscoe, Pedagogical Search Publ., 1997, 110 p. (In Russian).
7. Rostomashvili I. E., Kolosova T. A. A Model of Psychological Training of Partenrhip in the Conditions of Inclusive Education. *Psihologija obuchenija* [Psychology of Educaiton]. 2015, no. 4, pp. 106–113 ; S. 112–113. (In Russian).
8. Skibickij Je. G. *Tehnologii professional'no-orientirovannogo obuchenija* [Technology of Professional-Related Education]. Novosibirsk, Siberian Academy of Finance and Banking Publ., 2010, 210 p. (In Russian).
9. Smancer A. P. Priorities and Values in Inclusive Education: as Viewed by Classical University Student. *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. Serija E. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Polotsk State University. Pedagogy series]. 2015, no. 7, pp. 2–8. (In Russian).
10. Hitrjuk V. V. Inclusive Education: Pedagogical Strategies of Educating Novice Educators. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20, Pedagogicheskoe obrazovanie* [Bulletin of Moscow University. Pedagogy series]. 2015, no. 1, pp. 100–112. (In Russian).
11. Melnik Yu. V. Psychological and pedagogical support for an exceptional child. *Education & Pedagogy Journal*. 2021, no (1), pp. 47–55.

Информация об авторах

Медова Наталья Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дефектологии Томского государственного педагогического университета.

Бовкун Татьяна Николаевна — методист по коррекционному образованию Информационно-методического центра г. Томска.

Information about the authors

Medova Natalya Anatolyevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Defectology at Tomsk State Pedagogical University.

Bovkun Tatyana Nikolayevna — Methodologist of Correctional Education at Information and Methodology Centre, Tomsk.

Статья поступила в редакцию 30.11.2021; одобрена после рецензирования 24.12.2021; принята к публикации 19.01.2022.

The article was submitted 30.11.2021; approved after reviewing 24.12.2021; accepted for publication 19.01.2022.



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 129–142.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 1 (61), pp. 129–142.

Научная статья

УДК 159.97:378.4

DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.012

Источники и признаки стресса у студентов разных курсов обучения

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 рассматривается проблема сохранения физического здоровья и психологического благополучия студентов в процессе получения высшего профессионального образования.

Обоснована высокая потенциальная стрессогенность студенческого периода в силу многообразия решаемых студентом личностно значимых задач, насыщенности ситуаций учебного и межличностного взаимодействия, являющихся объективно или субъективно трудными. На основе анализа теоретических и эмпирических исследований доказано влияние стресса на социальные связи студента с микро- и макросоциумом.

Цель исследования состояла в выявлении источников и специфических признаков стресса у студентов разных курсов обучения. Реализация цели осуществлялась посредством критического обзора теоретических концепций и эмпирических исследований по проблеме стресса у студентов, использования методов психологической диагностики и процедур математической статистики.

Проанализированы эмпирически выявленные источники и уровни выраженности признаков стресса у российских и белорусских студентов психологических специальностей. Определены комплексы факторов, представляющих актуальную стрессогенность для студентов в следующих сферах жизнедеятельности: академическая деятельность, прокрастинация и баланс учебы и жизни; близкие отношения (семейные и романтические); быт и финансы; социальное равенство, языковые и культурные различия; физическое и психическое здоровье. Представлена содержательная характеристика выявленных эмоциональных, поведенческих и физиологических признаков стресса у студентов. Установлено, что уровень выраженности стресса различается у студентов разных курсов обучения: показатели

признаков стресса более высоки у выпускников бакалавриата в сравнении со второкурсниками, что объясняется специфическими задачами социальной ситуации их развития, которая характеризуется относительным адаптационным равновесием студентов 2-го курса и возникновением новых лично значимых задач, решение которых влияет на ближайшую и дальнюю перспективу, у студентов 4-го курса.

Результаты исследования представляют практическую значимость и могут быть внедрены в практику специалистов-психологов, осуществляющих сопровождение студентов как на этапе адаптации к учебному процессу в высшей школе, так и на выпускных курсах бакалавриата и магистратуры. Целесообразна разработка и реализация дополнительных курсов по обучению студентов аутогенной тренировке и повышению их стрессоустойчивости в отношении стрессогенных факторов их жизнедеятельности.

Ключевые слова: стресс, источники стресса в жизнедеятельности студентов, признаки стресса в когнитивной и эмоциональной сферах, поведенческие и соматические стресс-реакции.

Для цитирования: Казаренков В. И., Карнелович М. М. Источники и признаки стресса у студентов разных курсов обучения // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 129–142. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.012.

Original article

The Signs and Sources of Stress in Students

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 treats the issue of preserving students' physical health and psychological wellbeing in the process of acquiring higher vocational education.

The article maintains that students are highly susceptible to stress, for they have to solve numerous and various personally significant tasks which are difficult for a number of objective and subjective reasons. The analysis of theoretical and empirical investigations shows that stress influences students' social interaction at a micro and macro scale.

The aim of the research is to investigate various sources and specific signals of stress in students. To achieve the aim of the research, the authors use critical assessment of theoretical and empirical research dedicated to the investigation of stress in students, they employ methods of psychological diagnosis and mathematical statistics.

The authors analyze empirical data on sources of stress and stress levels in Russian and Belorussian students majoring in psychology. The article analyzes clusters of factors which cause stress in students in such spheres as academic activities, procrastination, life and study balance; close relationships (family and romantic ties); everyday life and finance; social equality, linguistic and cultural differences; physical and mental health. The article characterises emotional, behavioural, physiological signals of stress in students. The authors maintain that the level of stress varies in students depending on their seniority. Graduates are usually more stressed than second-year students, which can be accounted for by specific social tasks the

former have to deal with, while the latter are relatively well-adapted to their environment. Moreover, graduates have to solve personally significant tasks, whose solution will influence their immediate and distant future.

The results of the research are practically significant, for they can be used by practicing psychologists who provide psychological support to students both when students are adapting to a new learning environment and when they are about to graduate from the university. It may deem necessary to develop and implement additional courses aimed at teaching students some autogenic training techniques in order to improve their stress resilience and to help them cope with various stress factors.

Key words: stress, sources of stress in students' life, indicators of stress in cognitive and emotional spheres, behavioural and somatic stress responses.

For citation: Kazarenkov V. I., Karnelovich I. M. The Signs and Sources of Stress in Students. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 1 (61), pp. 129–142. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.012.

Введение. Период студенчества как важный отрезок жизненного пути субъекта отличается высокой насыщенностью событий, ситуаций и реализуемых студентами задач в учебно-профессиональной, межличностной и других сферах. Многообразие решаемых задач, сопряженных с их высокой значимостью в краткосрочном плане и долгосрочной перспективе, обуславливает их потенциальную стрессогенность.

Стресс традиционно определяется как неспецифический ответ организма на любое изменение условий, требующее активизации ресурсов индивида как существа биологического и социального для приспособления к воздействующим агентам. Под влиянием стрессогенных факторов актуализируется неспецифическая потребность индивида осуществить приспособительные функции и тем самым восстановить нормальное (привычное для него) состояние (Селье, 1982). Под стрессогенными понимаются условия, при которых индивид не способен, не умеет или не готов действовать (новизна, необычность, внезапность ситуации), то есть несогласованность побуждений к действию и возможности действовать адекватно сложившейся обстановке (Казаренков, Карнелович, Казаренкова, 2020). Неспецифическая реакция на стресс обеспечивается возможностями, потенциалами человека на всех его уровнях как системы. В ней задействованы биологические, психофизиологические, интеллектуальные и личностные особенности (Бодров, 2006). Таким образом, в психологии распространено понимание стресса как состояния, возникающего в ответ на ситуацию, в которой человек вынужден решать трудную задачу, превышающую его возможности (Китаев-Смык, 2015).

Студенческая пора, когда субъект активно вовлекается в процесс подготовки к будущей профессиональной деятельности, когда стремится «примерить» на себя роли субъекта труда, романтических, деловых, дружеских отношений, является высоко стрессогенной, что обусловлено изменением социальной ситуации развития. Студент сталкивается с необходимостью интенсивного обучения, большими объемами информации для запоминания и понимания, необходимостью выполнения самых разнообразных учебных заданий, как монотонных и традиционных, так и требующих высокого уровня продуктивности и творчества. Студент должен проявлять навыки тайм-менеджмента для регуляции режима учебы и отдыха, выбора круга общения, решения множества бытовых вопросов. Его ритм

жизни, решаемые задачи могут служить основанием считать эту пору высоко стрессогенной, насыщенной широким репертуаром ситуаций, являющихся объективно или субъективно сложными.

Разные курсы обучения определяют стрессовые факторы в жизни студента. Первокурсники, как правило, «стрессируют» в силу необходимости привыкнуть к новому режиму учебы, правилам, регламентирующим учебный процесс, новой системе занятий, объему самостоятельной работы, регламенту проверки и оценки знаний. Особенно сложным бывает и процесс адаптации к жизни в близком соседстве в комнате с ровесниками, когда нужно распределять бытовые роли и обязанности, согласовывать свой ритм жизнедеятельности и стиль питания, сна, учебы и прочие «мелочи жизни» с соседями по общежитию, поэтому нередко бытовые вопросы становятся поводами для разногласий, противоречий, конфликтов. Смена места жительства сильно дистанцирует первокурсника от друзей и близких. Ему необходимо налаживать новые связи, искать новых приятелей, затрачивать усилия на формирование новой дружбы. В силу характера и темперамента кому-то решение этих вопросов дается легко, а для кого-то служит еще одним поводом для переживания стресса.

У студентов выпускных курсов продолжают действовать указанные выше стрессогенные факторы, однако часть уже не так патогенна, поскольку обучающиеся уже более или менее научились их преодолевать, найдя некоторый оптимум копинг-паттернов (Щербатых, 2000). Вместе с тем к концу учебы стресс нарастает, потому что студенты выпускных курсов озабочены поиском первого рабочего места, а многие из них уже активно пытаются соединять подработку и обучение, кто-то уже создал собственную семью и осваивает, наряду с учебными, функции супруга и родителя, сталкиваясь с межролевыми конфликтами. Старшекурсников настигают многие заботы «взрослого человека», которые являются для них причинами стресса.

Стрессовые факторы в жизнедеятельности студентов не являются уникальными, но могут накапливаться, интегрироваться и становиться причинами ухудшения эмоционально-психологического благополучия и физического самочувствия. В проблеме стресса студентов в первую очередь актуальны его последствия в виде эмоциональных переживаний и поведенческих реакций, поскольку доминирующий фон настроения, его спады, лабильность, неустойчивость состояний влияют на работоспособность, познавательную активность, рискованное поведение (Шаболтас, Жуков, 2011). Проблемы с концентрацией внимания, запоминанием материала, рассеянность, забывание вещей и планируемых событий, изменение пищевого поведения, нарушения сна, отказ от значимых целей, неадекватные интенсивные реакции на замечания преподавателей и сверстников — признаки выжженного стресса (Куфтяк, Бехтер, Кирпань, 2020).

Факторами стресса порой становятся трудности, возникающие в системе отношений «преподаватель — студент» и «студент — студент», а также межкультурные барьеры взаимодействия или его отсутствие, стереотипы и предрассудки. Стресс потенциально несет в себе организационно-гигиенические факторы учебного процесса, распределение нагрузки в течение недели и каждого дня, равномерность или неравномерная интенсивность объема учебного материала в некоторый промежуток времени, объем информации, окружающей студента, не всегда необходимой, поскольку это и учебные, и интернет-ресурсы развлекательного и новостного характера.

В периоды повышенного напряжения негативное влияние испытывает не только нервная система, но и все другие физиологические системы организма, возникает вероятность возникновения заболеваний психосоматического характера (Юнусова, Розенталь, Балтина, 2008). Многие медицинские исследования подтверждают манифест заболеваний именно у студентов в период получения образования (Казаренков, 2018).

Действительно, увеличение интенсивности и степени напряженности современной студенческой жизни начинает проявляться на психологическом уровне системы человека. Чаще возникают отрицательные эмоции, накапливаются стрессовые физиологические, эмоциональные реакции, интеллектуальные проблемы. Далее это приводит к появлению риска возникновения заболеваний неврогенной природы, соматических дисфункций, которые часто именуют «болезнями стресса» (Сапольски, 2021).

Сегодняшний студент занимается очень многими видами деятельности. Его статус предполагает активное вовлечение в самые разные виды активности как в сферах самого учреждения высшей школы, так и за ее пределами. Подобная интенсификация академических функций студента внутри самого вуза, а также внешняя по отношению к вузу активная жизнедеятельность, задачи найти свое место в социальной структуре, начать строить профессиональную карьеру, необходимость постоянно повышать свою квалификацию, получать дополнительное образование, помимо основного (бакалавриат и иногда магистратура), требуют от студента как будущего профессионального работника значительных затрат на уровне интеллектуальных потенциалов, психологических личностно-эмоциональных свойств и физических ресурсов (Казаренков, 2020).

Все описанные причины порождают необходимость разработки системы мероприятий, в которые включены преподаватели, методисты, специалисты служб университета, для психологического сопровождения, профилактики стресса, повышения стрессоустойчивости студентов. Компетенция стрессоустойчивости является, с одной стороны, личностной, с другой — профессионально ориентированной, поскольку нужна любому специалисту в трудовой деятельности для противостояния организационному и личному стрессу (Казаренков, 2018).

Стресс влияет на социальные связи студента с микро- и макросоциумом. Иногда учащемуся некогда общаться и проводить время со значимыми людьми, а порой он сам отгораживается от других, приписывая референтным лицам непонимание его проблем. В результате такой студент остается один на один с трудной ситуацией либо испытывает стыд по поводу того, что у него есть некоторые общие, бытовые и (или) академические вопросы, которые стремится решать сам, не информируя об этом других, скрывая свои переживания. Такие неадаптивные реакции и методы поведения усугубляют воздействие стрессовых факторов (Фомина, Бакова, 2010).

В процессе исследований студентов (Щербатых, 2000; Куфтяк, Бехтер, Кирпань, 2020) было выявлено усиленное внимание к работоспособности, которая недостаточно высока, часто снижена, и уровню утомляемости, который быстро нарастает. Ургентная зависимость, недосыпание — частые спутники каждого дня студента. Если начинать использовать неадаптивные способы снятия стресса (обильная еда, гаджет, компьютер, сигареты и алкоголь), есть риски возникновения зависимости и последствий аддиктивного поведения. Зафиксированы примеры повышенной агрессивности на фоне накопившегося стресса студентов, необоснованной разрядки эмоций во взаимодействии с другими людьми, когда пер-

воначальный объект-стимул замещается на вторичный заменитель. Так могут порождаться дополнительные проблемы — следствия стресса. Это подтверждает необходимость целенаправленной работы по поддержке студентов в приобретении навыков адаптивного и здорового копинга, саморегуляции.

Цель нашего исследования состояла в выявлении источников и специфических признаков стресса у студентов разных курсов обучения.

Проверке подвергалась **гипотеза** о различиях в уровне выраженности признаков стресса и его источников у студентов 2-го и выпускного курсов обучения в связи со специфическими задачами социальной ситуации их развития как субъектов учебно-профессиональной деятельности разных курсов.

Проверка выдвинутой гипотезы осуществлялась на выборке российских и белорусских студентов, которая была сформирована из 213 респондентов: 105 студентов 2-го курса и 108 — 4-го (выпускного) курса.

Базами выступили Российский университет дружбы народов (филологический факультет, специальность «психология») и Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (факультет психологии, специальности «психология» и «практическая психология»).

Использованные методы и методики. Для сбора эмпирических данных были использованы тест на определение уровня выраженности различных по природе признаков переживаемого стресса (Щербатых, 2005) и структурированная авторская анкета «Источники стресса студентов». Тест, разработанный В. Ю. Щербатых, позволил выявить субъективные оценки выраженности у студентов уровня стресса в соответствии со следующей типологией «маркеров» стресса: интеллектуальных, отражающихся в когнитивной успешности субъекта; поведенческих, определяющих проявление реактивного поведения на стресс, эмоциональных — состояния разной интенсивности; физиологическо-соматических стресс-реакций (изменения в функционировании организма) (Щербатых, 2005). Разработка авторской анкеты включала два этапа. Первоначально студентам было предложено указать, какие сферы их жизнедеятельности и задачи, ситуации являются для них наиболее стрессогенными. На основе качественного анализа полученных ответов были определены комплексы факторов, представляющих актуальную стрессогенность для студентов: 1) сфера академической деятельности, требований к выполнению учебных заданий, курсовых (дипломных) работ, прокрастинации и баланса учебы и жизни; 2) сфера межличностных отношений, взаимодействия с родителями, друзьями и романтическим партнером, а также разрыва отношений; 3) сфера быта, финансовых, жилищных и логистических проблем; 4) сфера правового и социально-экономического равенства представителей разного пола, возраста, этноса; 5) сфера здоровья, психического и физического самочувствия. На втором этапе выделенные категории стрессогенных факторов были предложены студентам для оценки их частоты по шкале от 0 до 3 (0 — никогда, 1 — иногда, 2 — часто, 3 — всегда), что позволило выявить наиболее частые и сильные стрессоры в жизнедеятельности студентов в контексте их субъективного восприятия и оценки.

Результаты исследования и их обсуждение. Как следует из анализа представленных в таблице 1 данных, по оценкам студентов 2-го курса, «пятерку» наиболее стрессогенных событий составляют трудности выполнения учебных заданий в соответствии с требованиями и сроками; вопросы, связанные с арендой жилья, условиями проживания в общежитии и обустройством быта; необходимость согласования задач учебы и других сфер жизнедеятельности; романтические отношения, расставание с партнером.

Таблица 1

Оценка источников стресса студентами 2-го курса

Источники стресса	Среднее значение
Требования к академическим/курсовым работам	1,86
Промедление с выполнением заданий	2,0
Окружающая среда в университете	1,66
Проблемы с финансами и деньгами	2,09
Жилищные и бытовые вопросы	1,86
Транспортные проблемы	1,60
Проблемы с психическим здоровьем	1,37
Проблемы с физическим здоровьем	1,57
Семейные отношения (с родителями, сиблингами)	1,66
Дружба	1,54
Романтические отношения	1,71
Разрыв отношений	1,77
Работа	1,37
Баланс учебы и других сфер жизнедеятельности	1,6
Дискриминация (по признакам пола, этноса и др.)	1,46
Языковые/культурные вопросы	1,57

Панорама воспринимаемых студентами 2-го курса стрессоров отражает возрастно-психологические особенности студенческого периода, когда задачи учебно-профессиональной деятельности, потребность в нахождении брачного партнера, бытовые вопросы составляют поле стрессоров, но их уровень не выходит за пределы «иногда» и «часто».

По оценкам студентов 4-го (выпускного) курса, к стрессорам, входящим в разделы «часто» и «всегда», причисляют баланс учебы и других сфер жизнедеятельности, проблемы с финансами и деньгами, требования к срокам и уровню выполнения учебных заданий (табл. 2).

Таблица 2

Оценка источников стресса студентами 4-го курса

Источники стресса	Среднее значение
Требования к академическим/дипломным работам	2,29
Промедление с выполнением заданий	2,32
Окружающая среда в университете	2,11
Проблемы с финансами и деньгами	2,05
Жилищные и бытовые вопросы	2,26
Транспортные проблемы	1,79
Проблемы с психическим здоровьем	1,55
Проблемы с физическим здоровьем	1,82
Семейные отношения (с родителями, сиблингами)	2,05
Дружба	1,76
Романтические отношения	2,11
Разрыв отношений	2,03
Работа	2,05
Баланс учебы и других сфер жизнедеятельности	2,45
Дискриминация (по признакам пола, этноса и др.)	1,79
Языковые/культурные вопросы	1,68

В период выпускного курса обучения обостряются вопросы определения студентами ближайшей перспективы и материального обеспечения задуманных планов, поиски первого места работы, а также межличностных близких, романтических взаимоотношений. Более стрессогенными для выпускников, по сравнению с второкурсниками, становятся вопросы выполнения обязательств в сроки (проблема прокрастинации), вопросы найма и обустройства жилья. Также имеют тенденцию к усилению стрессогенности вопросы, связанные с социально-групповым статусом (этнос, пол, социальное происхождение), по-видимому, оказывающие влияние на эффективность будущего молодого специалиста в поиске работы, выстраивании отношений с другими и т. п.

Сравнение оценки источников стресса студентами 2-го и 4-го курсов с помощью U-критерия Манна — Уитни представлено в таблице 3.

Таблица 3

Сравнение оценки источников стресса студентами 2-го и 4-го курсов

Источники стресса	Суммарный ранг, 2-й курс	Суммарный ранг, 4-й курс	U	Z	p-уровень различий	N, 2-й курс	N, 4-й курс
Требования к академическим/курсовым работам	1137,000	1564,000	507,00	-1,73912	0,042015	105	108
Промедление с выполнением заданий	1144,000	1557,000	514,00	-1,66183	0,046549	105	108
Окружающая среда в университете	1087,500	1613,500	457,50	-2,28570	0,022272	105	108
Жилье (условия проживания, стоимость, отношения с соседями)	1125,500	1575,500	495,50	-1,86610	0,052028	35	38
Семейные отношения (отношения с родителями, сиблингами)	1106,500	1594,500	476,50	-2,07590	0,037904	105	108
Романтические отношения	1114,000	1587,000	484,00	-1,99309	0,046253	105	108
Работа	1001,000	1700,000	371,00	-3,24084	0,001192	105	108
Баланс учебы и других сфер жизнедеятельности	920,500	1780,500	290,50	-4,12972	0,000036	105	108

Выявлены достоверные различия (при $p \leq 0,05$) в оценке студентами 2-го и 4-го курсов таких показателей стресса, как требования к академическим работам, промедление по времени выполнения заданий, трудовая деятельность, романтические отношения, баланс жизни и учебы, семейные отношения, ожидания родителей: у представителей выпускного курса они были достоверно выше, чем у студентов 2-го курса.

Обратимся к анализу признаков и уровням их выраженности у студентов разных курсов.

Показатели когнитивно-процессуальных, физиологически-соматических, эмоциональных, поведенческих симптомов стресса у второкурсников представлены в таблице 4.

Таблица 4

Показатели признаков стресса у студентов 2-го курса

Признаки стресса	Valid N	Mean	Min	Max	Standard Deviation
В интеллектуальной сфере	105	2,06	0	6,0	1,413
В эмоциональной сфере	105	2,01	0	6,0	1,704
В поведенческой сфере	105	2,34	0	6,0	1,305
В физиологической сфере	105	1,71	0	4,0	1,467

Анализ данных указывает на достаточно благополучную картину стрессоустойчивости студентов 2-го курса, неплохо приспособившихся к ежедневным «вызовам» студенческой жизни, решению насущных учебных задач, трудностей в межличностной и бытовой сферах. Наиболее выраженными оказались такие поведенческие симптомы стресса, как увеличение количества конфликтных ситуаций в общении с другими, хронический дефицит временных ресурсов, спешка, снижение количества времени, проводимого с близкими и родными, уменьшение временных отрезков для взаимодействия с близкими, родственниками, друзьями, а также увеличение интенсивности курения. Эти признаки свидетельствуют о наличии у второкурсников рисков перехода к неадаптивным способам противостояния стрессу, в первую очередь зависимости от табака и ургентной зависимости.

У выпускников на первое место среди признаков стресса выходят эмоциональные симптомы, за ними следуют физиологические и поведенческие стресс-реакции (табл. 5).

Таблица 5

Показатели признаков стресса у студентов 4-го курса

Сфера	Valid N	Mean	Min	Max	Standard Deviation
Интеллектуальная	108	2,39	0	6,0	1,285
Эмоциональная	108	6,28	3,0	9,0	2,029
Поведенческая	108	4,87	2	9,0	1,891
Физиологическая	108	6,11	0	24,0	5,713

Типичными эмоциональными признаками выраженного стресса у студентов-четверокурсников являются неустойчивое настроение, повышенная раздражительность, временами депрессивный настрой либо чувство равнодушия и опустошенности, приступы гнева, циничный и неуместный юмор, чувство неудовлетворенности процессом и результатами учебы, отношениями с другими, жизнью в целом, чувство одиночества и непонятности другими. В ряду физиологических признаков наблюдаются чаще других повышенная утомляемость, слабость, нарушения работы ЖКТ, проблемы с потерей или набором веса в короткие сроки.

Среди поведенческих признаков доминируют прибегание к курению, нарушение пищевого поведения (переедание или отсутствие аппетита) и сна, повышенный уровень конфликтности поведения.

Рассмотрим уровень выраженности стресса у студентов 2-го и выпускного курсов обучения, выявленный с помощью методики В. Ю. Щербатых. На 2-м курсе абсолютное большинство студентов имеют низкий и умеренный его уровень (каждый третий второкурсник испытывает низкий стресс и каждый второй — умеренный), а среди студентов 4-го курса отсутствуют лица с низким уровнем стресса и более чем у 90 % из них обнаружен высокий уровень (табл. 6 и 7).

Таблица 6

Уровень выраженности стресса у студентов 2-го курса

Уровень выраженности стресса	Количество студентов, в %	Среднее значение показателя стресса
Низкий	34,3	4,58
Умеренный	57,1	9,30
Высокий	8,6	14,50

Студенты с низким уровнем стресса чувствуют себя достаточно комфортно, их физические и психические ресурсы относительно оптимально приспособились к переносу ежедневных нагрузок и не испытывают перенапряжения, в то время как студенты с высокими значениями «маркеров» стресса испытывают индивидуальные ресурсы «на прочность». Их интеллектуальные, физические, эмоциональные ресурсы находятся в состоянии повышенного напряжения, и «затраты» превышают «возможности», что чревато истощением ресурсов, риском развития психосоматических реакций и формирования психологических проблем.

Таблица 7

Уровень выраженности стресса у студентов 4-го курса

Уровень выраженности стресса	Количество студентов, в %	Среднее значение показателя стресса
Низкий	0,0	0,00
Умеренный	7,9	9,67
Высокий	92,1	20,50

На рисунке представлено соотношение выделенных «маркеров» стресса у студентов 2-го и 4-го курсов.

У студентов 2-го курса реакции на стресс отличаются относительно равномерным распределением по всем четырем группам симптомов — от интеллектуальных до физиологических при немного более высоких показателях поведенческих реакций. Картина признаков стресса, испытываемого студентами 4-го курса, иная: явно выражены эмоциональные переживания, поведенческие проблемы и физиологическо-соматические признаки стресса (проблемы пониженного или неустойчивого фона настроения и повышенной раздражительности, проявление цинизма в рассуждениях и «черного юмора», чувство бессмысленности происходящего, сомнение в себе, риск развития аддикций).

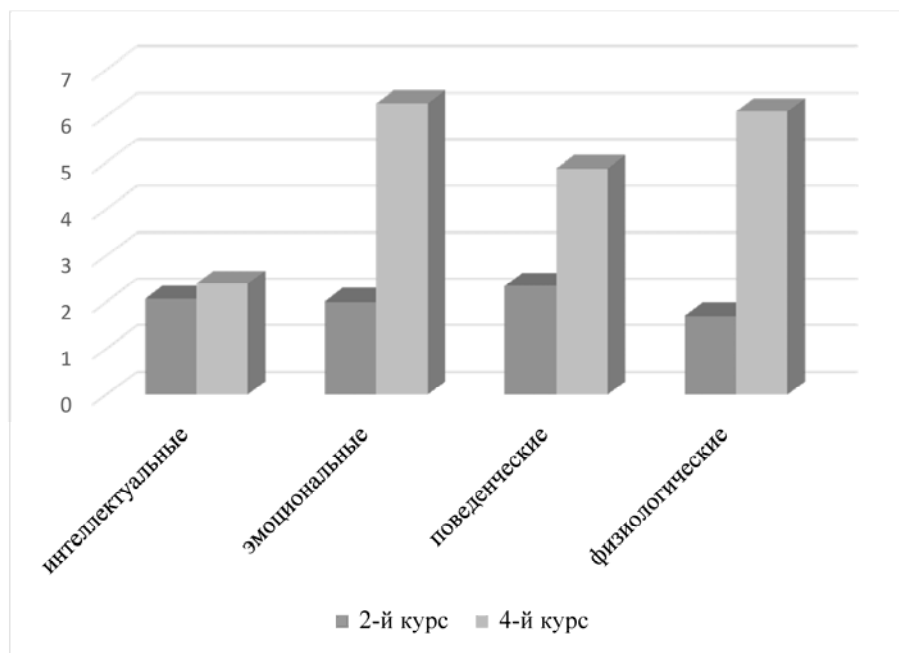


Рис. Средние значения выделенных маркеров стресса у студентов 2-го и 4-го курсов

Сравнение уровня выраженности различных признаков (эмоциональные, поведенческие и физиологические симптомы) стресса у студентов 2-го и 4-го курсов с помощью U-критерия Манна — Уитни показало статистическую значимость выявленных между ними различий (табл. 8).

Второкурсники в меньшей мере, чем четверокурсники, имеют признаки стресса, связанные с тревогой, депрессивными эпизодами, чувством одиночества и пессимистичным видением исхода ситуаций. Они менее пристрастны к курению как неадаптивному способу снятия напряжения и склонны к раздражению и конфликтности. У студентов 4-го курса отмеченные признаки стресса становятся достоверно более явными, отражаются на психосоматическом самочувствии и свидетельствуют о высокой напряженности физических и психических ресурсов.

Таблица 8

Сравнительный анализ выраженности признаков стресса у студентов 2-го и 4-го курсов

Сфера	Rank Sum, 2-й курс	Rank Sum, 4-й курс	U	Z	p-value
Интеллектуальная	3824,5	3530,5	526,0	3,80361	0,2228
Эмоциональная	3318,0	1440,0	736,5	2,80361	0,0051
Поведенческая	2662,5	2090,50	832,5	-2,0572	0,0397
Физиологическая	2818,0	1739,0	732,0	-2,2457	0,0248

Выводы. В проведенном эмпирическом исследовании были проверены и доказаны сформулированные гипотезы о том, что уровень выраженности «маркеров» стресса различается у студентов разных курсов обучения: более высокие показатели выявлены у четверокурсников в сравнении с второкурсниками. Это объясняется специфическими задачами социальной ситуации развития: относи-

тельным адаптационным равновесием студентов 2-го курса и возникновением у студентов 4-го курса новых личностно значимых задач, решение которых влияет на ближайшую и дальнюю перспективу.

Результаты исследования представляют научную и практическую значимость и могут быть внедрены в практику специалистов-психологов, осуществляющих сопровождение студентов на этапе адаптации к учебному процессу в высшей школе и на выпускных курсах бакалавриата и магистратуры.

Целесообразно проведение самодиагностики студентов под руководством специалиста для определения продуктивных и неадаптивных стратегий, применяемых для преодоления трудностей студенческого периода, с последующим циклом индивидуальных и групповых консультаций. Студентам также могут быть предложены дополнительные курсы по обучению аутогенной тренировке для повышения их стрессоустойчивости (Леонова, Кузнецова, 2009). Следствием таких мероприятий будет повышение устойчивости и компетентности студентов в отношении стрессогенных факторов их жизнедеятельности.

Список источников

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. — М. : Персэ, 2006. — 528 с.
2. Казаренков В. И. Социализация студенческой молодежи в поликультурной среде университета // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. В. И. Казаренков. — М. : РУДН, 2020. — С. 3–10.
3. Казаренков В. И. Формирование у студентов университета опыта профилактики стрессовых состояний // Проблемы современного образования : межвуз. сб. науч. тр. : Междунар. изд. / науч. ред. В. И. Казаренков. — М. : РУДН, 2018. — Вып. 11. — С. 25–33.
4. 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.
5. Китаев-Смык Л. А. Сознание и стресс. Творчество. Совладание. Выгорание. Невроз. — М. : Смысл, 2015. — 768 с.
6. Куфтяк Е. В., Бехтер А. А., Кирпань С. А. Опыт адаптации методики оценки студенческого стресса // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития : сб. науч. ст. / отв. ред. В. И. Панов. — М. ; Курск : Университетская книга, 2020. — С. 223–227.
7. Леонова А. Б., Кузнецова А. С. Психологические технологии управления состоянием человека : моногр. — М. : Смысл, 2009. — 311 с.
8. Сапольски Р. М. Психология стресса / пер. с англ. М. Алиева, Н. Буравова [и др.]. — СПб. : Питер, 2021. — 480 с.
9. Селье Г. Стресс без дистресса / пер. с англ. А. Н. Лука, И. С. Хорола. — М. : Прогресс, 1982. — 126 с.
10. Фомина Н. А., Бакова И. В. Связь общительности и личностной адаптированности студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2010. — № 1. — С. 48–51.
11. Шаболтас А. В., Жуков Д. А. Рискованное поведение как реакция на неконтролируемый стресс // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. 12. — 2011. — № 1. — С. 227–234.
12. Щербатых Ю. В. Экзамен и здоровье студентов // Высшее образование в России. — 2000. — № 3. — С. 111–115.
13. Щербатых Ю. В. Психология стресса. — М. : Космо, 2005. — 304 с.
14. Юнусова С. Г., Розенталь А. Н., Балтина Т. В. Стресс. Биологический и психологический аспекты // Ученые записки Казанского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». — 2008. — Т. 150, кн. 3. — С. 139–150.

References

1. Bodrov V. A. *Psichologicheskij stress: razvitie i preodolenie* [Psychological Stress: Development and Coping]. Moscow, Per se Publ., 2006, 528 p. (In Russian).
2. Kazarenkov V. I. Socialization of Students in a Multicultural University Environment. *Vysshajaja shkola: opyt, problemy, perspektivy : materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Higher School: Problems and Prospects: Proceedings of the 8th International Research Conference]. Kazarenkov V. I. (ed.). Moscow, People's Friendship University of Russia Publ., 2020, pp. 3–10. (In Russian).
3. Kazarenkov V. I. The Development of Stress Prophylaxis Skills in University Students. *Problemy sovremennogo obrazovanija* [Problems of Modern Educaiton]. Kazarenkov V. I. (ed.). Moscow, People's Friendship University of Russia Publ., 2018, pp. 25–33. (In Russian).
4. Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M., Kazarenkova T. B. Coping Strategies in Educational Psychologists' Professional Activities. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2020, no. 4 (56), pp. 81–89. (In Russian).
5. Kitaev-Smyk L. A. *Soznanie i stress. Tvorchestvo. Sovladanie. Vygoranie. Nevroz* [Consciousness and Stress. Creativity. Coping. Burnout. Neurosis]. Moscow, Sense Publ., 2015, 768 p. (In Russian).
6. Kuftjak E. V., Behter A. A., Kirpan' S. A. Adapting the Strategy of Stress Assessment in Students. *Jekopsichologicheskie issledovanija-6: jekologija detstva i psichologija ustojchivogo raz-vitija* [Ecopsychological Research -6: Ecology of Childhood and Psychology of Stable Development]. Panov V. I. (ed.). Moscow, Kursk, University Book Publ., 2020, pp. 223–227. (In Russian).
7. Leonova A. B., Kuznecova A. S. *Psichologicheskie tehnologii upravlenija sostojaniem cheloveka* [Strategies of Psychological State Management]. Moscow, Sense Publ., 2009, 311 p. (In Russian).
8. Sapol'ski R. M. *Psichologija stressa* [Psychology of Stress]. St. Petersburg, Peter Publ., 2021, 480 p. (Transl. form English).
9. Selye H. *Stress bez distressa* [Stress without Distress]. Moscow, Progress Publ., 1982, 126 p. (Transl. form English).
10. Fomina N. A., Bakova I. V. The Interconnection between Communicability and Adaptability in Students. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija "Psichologija i pedagogika"* [Bulletin of People's Friendship University of Russia. Psychology and Pedagogy series. 2010, no. 1, pp. 48–51. (In Russian).
11. Shabol'tas A. V., Zhukov D. A. Risky Behaviour as a Reaction to Uncontrolled Stress. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 12* [Bulletin of St. Petersburg State University. Series 12]. 2011, no. 1, pp. 227–234. (In Russian).
12. Shherbatyh Ju. V. Exams and Students' Health. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2000, no. 3, pp. 111–115. (In Russian).
13. Shherbatyh Ju. V. *Psichologija stressa* [Psychology of Stress]. Moscow, Cosmo Publ., 2005, 304 p. (In Russian).
14. Junusova S. G., Rozental' A. N., Baltina T. V. Stress. Biological and Psychological Aspects. *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Gumanitarnye nauki"* [Scholarly Notes of Kazan State University. Humanities series]. 2008, vol. 150, book 3, pp. 139–150. (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 11.12.2021; одобрена после рецензирования 05.01.2022; принята к публикации 19.01.2022.

The article was submitted 11.12.2021; approved after reviewing 05.01.2022; accepted for publication 19.01.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 143–159.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 1 (61), pp. 143–159.

Научная статья

УДК 159.9-051

DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.013

Вариативность личностного и профессионального развития психологов

Леньков Сергей Леонидович

Российская академия образования

new_psy@mail.ru

Рубцова Надежда Евгеньевна

Российский новый университет

hope432810@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема вариативности личностного и профессионального развития психологов. Актуальность исследования обусловлена фактическим отсутствием данных о показателях такой вариативности, полученных на выборках российских психологов.

Цель исследования состояла в выявлении характеристик вариативности личностного и профессионального развития, изучаемых в динамике от этапа вузовской профессиональной подготовки психологов до периода самостоятельной профессиональной деятельности.

Базовая структура личности определялась с помощью шкал экстраверсии, сознательности и эмоциональной стабильности из «Краткого пятифакторного опросника личности» и авторских шкал дружелюбия и открытости опыту. Профессиональное развитие рассматривалось через показатели объектной, субъектной и информационной профессиональной направленности из методики «Интегративно-типологическая направленность личности». Выборка охватила 405 респондентов в возрасте от 17 до 63 лет, включая 301 студента вузов (в том числе 149 психологов) и 104 работающих дипломированных специалиста (в том числе 53 психолога).

Установлено, что базовая структура личности психологов, равно как и структура их профессиональной направленности, характеризуются широкой вариативностью, наблюдаемой как на этапе вузовского обучения, так и профессиональной деятельности. Выявлены взаимосвязи и взаимовлияния профессиональной направленности и факторов Большой Пятерки.

Среди психологов представлены все четыре типа профессиональной направленности: субъектный, объектный, интегральный и информационный (в порядке убывания распространенности). Их распределение статистически не различается на этапах обучения в вузе и самостоятельной профессиональной деятельности.

Полученные результаты определяют перспективы более широких исследований по обоснованию необходимости индивидуального подхода к определению профессиональной пригодности психологов, выбору ими специализации, формированию стиля профессиональной деятельности, оптимизации личностного и профессионального развития.

Ключевые слова: психологи, профессиональная направленность, профессиональное развитие, личность, личностное развитие, Большая Пятерка, экстраверсия, дружелюбие, сознательность, эмоциональная стабильность, открытость опыту.

Для цитирования: Ленков С. Л., Рубцова Н. Е. Вариативность личностного и профессионального развития психологов // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 143–159. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.013.

Original article

Variability of Psychologists' Personal and Professional Development

Lenkov Sergey Leonidovich
Russian Academy of Education
new_psy@mail.ru

Rubtsova Nadezhda Evgenyevna
Russian New University
hope432810@yandex.ru

Abstract. The article focuses on the variability of psychologists' personal and professional development. The relevance of the research is accounted for by the fact that there are no reliable data.

The aim of the research is to investigate dynamic characteristics of personal and professional development starting with university education and finishing with independent professional practice.

To investigate basic personality structure, the authors use the following methods of research: the introversion-extraversion scale, the cognitive and emotional stability scale from the Big Five Personality Test; the friendliness scale and the open-minded thinking scale created by the authors of the article. To investigate professional development, the authors use objective, subjective and informative professional indexes from an Integrative Typology of Personality Assessment. The investigation involves 405 respondents aged 17–63, including 301 students (149 students majoring in psychology) and 104 specialists, including 53 psychologists.

The article shows that psychologists' basic personality structure is characterized by variability both during studies and during work. The article investigates the interconnection between professional competencies and the Big Five personality traits.

Psychologists' professional development can be characterized by subjective, objective, integral and informative professional indexes both during studies and during work.

The obtained results can be used for further investigation of professional aptitude, professional specialization and professional activity, optimization of personal and professional development.

Key words: psychologists, professional orientation, professional development, personality, personal development, Big-Five personality traits, extraversion, friendliness, consciousness, motional stability, open-minded thinking.

For citation: Lenkov S. L., Rubtsova N. E. Variability of Psychologists' Personal and Professional Development. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2022, no. 1 (61), pp. 143–159. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.013.

Введение. Со времен Ф. Гальтона и В. Вундта личностное и профессиональное развитие во многом взаимосвязаны и взаимообусловлены. С тех пор это положение лишь укрепляется, получая новые теоретические и эмпирические подтверждения (см., например, Holman, Hughes, 2021). Вместе с тем выявление по-

добных взаимосвязей для конкретной профессии составляет отдельную научную задачу, а в случае такой функционально многообразной, личностно и интеллектуально нагруженной профессии, как психолог, задача становится весьма сложной. С учетом этого ограничим предмет исследования следующим образом: 1) в качестве профессионалов будем исследовать дипломированных психологов; 2) личностное развитие психологов будем рассматривать через призму пятифакторной модели личности; 3) профессиональное развитие психологов изучим, опираясь на конструкт профессиональной направленности личности и выделяя два принципиальных этапа развития: вузовской подготовки и самостоятельной деятельности.

Что же известно к настоящему времени о специфицированной указанным образом взаимосвязи личностного и профессионального развития?

Описание личности с помощью модели Большой Пятерки (Big Five) распространилось с середины 1980-х годов и широко применяется до настоящего времени (Калугин, Щебетенко, Мишкевич, Сото, Джон, 2021, с. 8; Zell, Lesick, 2021, p. 2). В частности, факторы Большой Пятерки исследовались, с одной стороны, для различных категорий учащихся, включая студентов вузов (Mammadov, 2021; Verbree, Maas, Hornstra, Wijngaards-de Meij, 2021), а с другой — для некоторых профессиональных групп: продавцы, менеджеры и др. (Luu, Petrenko, Gardner, Moergen, Ezerins, 2022; Wilmot, Ones, 2021; Zell, Lesick, 2021). Вместе с тем анализ научной литературы позволяет констатировать, что психологи не входят в число подобных относительно изученных профессиональных групп.

Рассматривая личностные и профессиональные особенности психологов, многие авторы используют в качестве постулатов положения о том, что психологи должны быть общительными, эмпатийными, стрессоустойчивыми, а в плане профессиональной направленности для них на первом месте должен быть интерес к людям. Однако эмпирические подтверждения подобных положений встречаются редко. В частности, встречается мало работ, в которых такие положения проверялись бы на выборках психологов-профессионалов. Большинство подобных отечественных исследований выполнено в отношении студентов-психологов (Дьяков, 2021; Медведева, Кондрашихина, 2020; Покровская, 2021; и др.). В зарубежных исследованиях, наряду с изучением студентов, представлено и изучение профессиональных психологов: преподавателей психологии (Burdine, Koch, 2021), семейных психологов (Holden, Jeanfreau, 2021), психологов-консультантов (Ye, Wu, Wang, Li, Wu, 2019) и др. В США часть подобных исследований вышла в режим ежегодного мониторинга с предоставлением обобщенных результатов в профессиографической системе «Сеть профессиональной информации O*NET» — The Occupational Information Network (O*NET, 2022). Вместе с тем факторы Большой Пятерки в данной системе не представлены, что приводит к попыткам извлечь их из имеющейся в O*NET информации по способностям, стилям работы и др. (Sackett, Walmsley, 2014; Wilmot, Ones, 2021). Кросс-культурные и иные различия затрудняют использование подобного опыта в российских условиях обучения и труда психологов.

Указанные обстоятельства обусловили актуальность исследования, его организацию и постановку задач. **Цель исследования** — выявить характеристики личностного и профессионального развития психологов, рассматриваемые в динамике от этапа вузовской профессиональной подготовки до периода самостоятельной профессиональной деятельности. Достижение данной цели предполагает получение ответов на следующие исследовательские вопросы: 1) какова базовая структура личности психолога и структура его профессиональной направленности? 2) связаны ли две эти структуры между собой? 3) насколько они вариативны и специфичны на этапах вузовского обучения и самостоятельной трудовой деятельности?

Организация, методы и методики исследования. Выборка включила 405 человек (288 женщин, 117 мужчин) в возрасте от 17 до 63 лет ($M = 23,89$, $SD = 6,976$), проживающих в городах Екатеринбург, Москва, Ростов-на-Дону, Ярославль и др. Общий дизайн исследования предусматривал определенные межгрупповые сравнения, а также проверку влияния ряда факторов. В соответствии с этим использовались следующие контролируемые факторы:

- предметная сфера профессии, выделившая группы психологов и представителей иных (гуманитарных и технических) профессий;

- этап профессионального развития (вузовское обучение — группа студентов, самостоятельная трудовая деятельность — группа работающих дипломированных специалистов);

- трудовая занятость, определившая группы работающих (для студентов — не обязательно по специальности) и неработающих; этот фактор использовался также в расширенной интерпретации, предусматривающей три значения: 1) только обучение в вузе (без параллельной трудовой занятости); 2) обучение в вузе, совмещенное с трудовой деятельностью; 3) труд в качестве дипломированного специалиста.

Дополнительными контролируемыми факторами были пол и возраст, по которым все указанные группы были эквивалентны.

Центральное место в исследовании занимает группа психологов ($n = 202$), включившая две подгруппы: 1) студентов ($n = 149$) в возрасте от 18 лет до 41 года ($M = 23,08$, $SD = 5,737$), получающих высшее образование по направлениям психологии (психология, психология служебной деятельности, клиническая психология) на уровнях бакалавриата, специалитета или магистратуры; 2) специалистов ($n = 53$), работающих по профилю дипломированных психологов в возрасте от 23 до 63 лет ($M = 33,58$, $SD = 11,060$), со стажем работы от 1 до 41 года ($M = 10,63$, $SD = 10,942$).

Исследуемые переменные, включающие пять личностных факторов и три показателя профессиональной направленности, показаны в таблице 1.

Таблица 1

Надежность используемых шкал на выборке исследования ($N = 405$)

Личностные и профессиональные характеристики	Количество пунктов	Альфа Кронбаха
Экстраверсия	2	0,657
Дружелюбие	3	0,562
Сознательность	2	0,737
Стабильность (эмоциональная стабильность)	2	0,525
Открытость (открытость опыту)	3	0,611
Объектная направленность	4	0,556
Субъектная направленность	8	0,851
Информационная направленность	8	0,630

Базовая структура личности определялась в соответствии с моделью Большой Пятерки. Для измерения предполагалось использовать опросник TIPI (S. D. Gosling, P. J. Rentfrow, W. B. Swann, Jr.) в адаптации «Краткий пятифакторный опросник личности TIPI-RU» (Сергеева, Кириллов, Джумагулова, 2016, с. 144). Вместе с тем не все шкалы опросника показали удовлетворительную надежность на выборке исследования: для шкал «Дружелюбие» и «Открытость опыту» альфа Кронбаха равнялась

0,059 и 0,321. В исследовании авторов адаптации эти шкалы также имели невысокую надежность (0,349 и 0,351) (Сергеева, Кириллов, Джумагулова, 2016, с. 7 из 17), но не настолько, как получилось на нашей выборке.

Для решения этой проблемы мы поступили следующим образом:

– для шкалы «Дружелюбие» к исходному вопросу «Я воспринимаю себя как человека сочувствующего, сердечного» добавили два вопроса, валидные для конструируемой шкалы, из опросника рефлексивности: 1) «Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть»; 2) обратный вопрос «Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки» (Карпов, Пономарева, 2000); в итоге новая шкала показала надежность 0,562;

– для открытости опыту к вопросу «Я воспринимаю себя как человека открытого для нового опыта, сложного» добавили два вопроса, валидные для данной шкалы, из опросника толерантности к неопределенности MSTAT (D. C. McLain) в адаптации Е. Г. Луковицкой: 1) «Мне нравится решать проблемы, которые достаточно сложны, чтобы быть неоднозначными»; 2) «Я обычно предпочитаю новизну, нежели привычное» (Луковицкая, 1998); в итоге новая шкала показала надежность 0,611 (табл. 1).

Профессиональная направленность личности определялась в соответствии с теоретической моделью, операционализированной в методике «Интегративная направленность личности (ИНЛ)» (Рубцова, 2011). В исследовании использовались три шкалы методики, выявляющие объектную, субъектную и информационную направленность (табл. 1).

Для обработки данных использовался пакет программ IBM SPSS Statistics for Windows, реализующий релевантные статистические методы: методы проверки гипотез (Манна — Уитни, Геймса — Хоуэлла и др.), корреляционный анализ Пирсона, однофакторный дисперсионный анализ (one-way ANOVA), расчет надежности шкал (альфа Кронбаха) и размера эффекта (эта-квадрат) (IBM Corp., 2016).

Результаты и их обсуждение. Описательная статистика для группы психологов приведена в таблице 2.

Таблица 2

Дескриптивная статистика выраженности личностных и профессиональных характеристик психологов ($n = 202$)

Шкалы	Минимум	Максимум	<i>M</i>	<i>SD</i>	Асимметрия	Экссесс
Экстраверсия	2	10	7,17	1,668	-0,324	-0,333
Дружелюбие	3	15	11,75	1,983	-0,488	0,816
Сознательность	3	10	8,17	1,501	-1,030	1,358
Стабильность	2	10	6,03	1,933	0,072	-0,876
Открытость	5	15	10,23	2,208	-0,002	-0,597
Объектная направленность	0	14	7,81	2,794	-0,345	0,123
Субъектная направленность	2	32	21,01	6,052	-0,626	0,628
Информационная направленность	12	31	21,23	3,946	0,120	-0,353

Примечание. Стандартная ошибка для асимметрии 0,171, для эксцесса 0,341.

Для ряда шкал и групп имелись существенные отклонения от нормального распределения, поэтому для межгрупповых сравнений применялся непараметрический критерий Манна — Уитни. В результате установлено, что для психологов базовая структура личности, определяемая факторами Большой Пятерки, равно как и личностная структура профессиональной направленности, характеризуются неожиданно широкой вариативностью. Например, значимых различий по факторам Большой Пятерки между группами психологов и других специалистов не выявлено (табл. 3). Лишь на уровне тенденции ($p < 0,1$) у психологов выше экстраверсия и дружелюбие, но ниже эмоциональная стабильность. Единственное достоверное отличие в структуре профессиональной направленности состоит в том, что психологи проявили более высокую информационную направленность (а не субъектную, как ожидалось).

Вместе с тем у студентов-психологов ($n = 149$), по сравнению с не психологами ($n = 152$), выше экстраверсия ($M = 7,17$ vs $M = 6,70$, $p = 0,020$), ниже эмоциональная стабильность ($M = 5,93$ vs $M = 6,40$, $p = 0,031$) и информационная направленность ($M = 20,63$ vs $M = 22,39$, $p = 0,000$).

Более низкая информационная направленность студентов-психологов расходится с ее более высокой выраженностью, характерной для психологов в целом. Следовательно, вклад в ее рост должны вносить психологи-специалисты, и последующие результаты подтвердили это.

Специалисты-психологи, по сравнению с не психологами, проявили более высокое дружелюбие (табл. 3). Есть исследование, в котором психологи-консультанты при сравнении с популяционной контрольной группой продемонстрировали более высокий уровень дружелюбия, добросовестности и открытости опыту, но более низкую экстраверсию и нейротизм (Ye, Wu, Wang, Li, Wu, 2019). Таким образом, результат по дружелюбию качественно согласуется с нашим, но остальные отличаются. Возможно, это объясняется кросс-культурными различиями, узкой специализацией рассматриваемых психологов либо тем, что наша контрольная группа «не психологов» была не популяционной, а состояла только из студентов вузов и специалистов.

Различия выявлены также внутри группы психологов под влиянием факторов этапа профессионального развития и пола (табл. 3). По фактору этапа развития специалисты-психологи, по сравнению со студентами, проявили более высокую выраженность дружелюбия, сознательности и информационной направленности. Для группы не психологов из этих закономерностей проявилась только одна: специалисты ($n = 51$), по сравнению со студентами ($n = 152$), также проявили более высокую информационную направленность ($M = 23,55$ vs $M = 22,39$, $p = 0,037$).

Женщины-психологи, по сравнению с мужчинами, проявили более низкую выраженность эмоциональной стабильности и информационной направленности. Эти закономерности не являются специфическими, поскольку повторились для группы не психологов: женщины, по сравнению с мужчинами, также проявили более низкую эмоциональную стабильность ($M = 5,82$ vs $M = 7,17$, $p = 0,000$) и информационную направленность ($M = 21,95$ vs $M = 23,73$, $p = 0,001$). Результат по стабильности согласуется с общей (популяционной) тенденцией, выявленной на выборке 906 человек в возрасте от 17 до 25 лет: женщины проявили, в частности, более высокий нейротизм (фактор, обратный к стабильности) (Мишкевич, Щebetенко, 2018).

Таблица 3

Межгрупповые различия в средних значениях личностных и профессиональных характеристик

Сравниваемые группы	Шкалы	M(SD)		Оценка различий	
		Группа 1	Группа 2	Z	p
1 — психологи в целом (n = 202), 2 — не психологи в целом (n = 203)	Экстраверсия	7,17 (1,668)	6,84 (1,961)	-1,651	0,099
	Дружелюбие	11,75 (1,983)	11,28 (2,294)	-1,935	0,053
	Сознательность	8,17 (1,501)	7,96 (1,721)	-1,073	0,283
	Стабильность	6,03 (1,933)	6,38 (1,794)	-1,825	0,068
	Открытость	10,23 (2,208)	10,09 (2,145)	-0,390	0,696
	Объектная направленность	7,81 (2,794)	8,02 (2,895)	-0,298	0,765
	Субъектная направленность	21,01 (6,052)	20,45 (6,249)	-0,801	0,423
	Информационная направленность	21,23 (3,946)	22,68 (3,631)	-3,961	0,000
1 — специалисты-психологи (n = 53), 2 — специалисты – не психологи (n = 51)	Экстраверсия	7,17 (1,503)	7,27 (2,145)	-0,819	0,413
	Дружелюбие	12,36 (1,618)	11,27 (2,507)	-2,155	0,031
	Сознательность	8,74 (1,059)	8,22 (1,869)	-1,058	0,290
	Стабильность	6,32 (1,763)	6,31 (1,860)	-0,089	0,929
	Открытость	10,64 (2,076)	10,51 (2,292)	-0,043	0,966
	Объектная направленность	7,49 (3,129)	7,92 (2,972)	-0,524	0,600
	Субъектная направленность	20,83 (6,396)	21,37 (6,609)	-0,570	0,569
	Информационная направленность	22,92 (4,057)	23,55 (3,349)	-0,904	0,366
1 — женщины-психологи (n = 168), 2 — мужчины-психологи (n = 33)	Экстраверсия	7,23 (1,719)	6,94 (1,391)	-1,267	0,205
	Дружелюбие	11,88 (1,869)	11,00 (2,372)	-1,865	0,062
	Сознательность	8,28 (1,317)	7,64 (2,177)	-1,083	0,279
	Стабильность	5,88 (1,954)	6,76 (1,659)	-2,373	0,018
	Открытость	10,12 (2,174)	10,76 (2,346)	-1,168	0,243
	Объектная направленность	7,99 (2,796)	6,97 (2,663)	-1,814	0,070
	Субъектная направленность	20,97 (6,187)	21,33 (5,447)	-0,079	0,937
	Информационная направленность	20,88 (3,853)	22,88 (4,021)	-2,378	0,017
1 — студенты-психологи (n = 149), 2 — специалисты-психологи (n = 53)	Экстраверсия	7,17 (1,727)	7,17 (1,503)	-0,196	0,845
	Дружелюбие	11,53 (2,058)	12,36 (1,618)	-2,494	0,013
	Сознательность	7,97 (1,585)	8,74 (1,059)	-3,078	0,002
	Стабильность	5,93 (1,985)	6,32 (1,763)	-1,355	0,176
	Открытость	10,09 (2,242)	10,64 (2,076)	-1,394	0,163
	Объектная направленность	7,92 (2,667)	7,49 (3,129)	-1,010	0,312
	Субъектная направленность	21,07 (5,946)	20,83 (6,396)	-0,480	0,632
	Информационная направленность	20,63 (3,739)	22,92 (4,057)	-3,509	0,000

Примечание. Z — z-статистика теста Манна — Уитни, p — асимптотический двухсторонний уровень значимости. Значения $p < 0,05$ выделены полужирным шрифтом.

Анализ корреляций Пирсона r выявил для группы психологов ($n = 202$) следующие статистически значимые корреляционные связи:

– объектной направленности — с сознательностью ($r = 0,167, p < 0,05$) и эмоциональной стабильностью ($r = 0,154, p < 0,05$), при этом в группе не психологов ($n = 203$) эти корреляции оказались незначимыми;

– субъектной направленности — с информационной направленностью ($r = 0,313$), экстраверсией ($r = 0,480$) и открытостью опыту ($r = 0,325$) (для всех $p < 0,01$), при этом данные корреляции достоверно ниже ($p < 0,05$), чем соответствующие корреляции, значимые на уровне $p < 0,01$, выявленные для не психологов ($r = 0,476, r = 0,641, r = 0,517$ соответственно);

– информационной направленности — со всеми факторами Большой Пятерки ($p < 0,01$), кроме дружелюбия: экстраверсией ($r = 0,189$), сознательностью ($r = 0,228$), эмоциональной стабильностью ($r = 0,262$) и открытостью опыту ($r = 0,441$), при этом данные корреляции статистически не отличаются от аналогичных корреляций, выявленных для не психологов;

– экстраверсии — с открытостью опыту ($r = 0,285, p < 0,01$), при этом данная корреляция достоверно ниже ($p < 0,05$), чем аналогичная корреляция, выявленная для не психологов ($r = 0,473, p < 0,01$);

– дружелюбия — с сознательностью ($r = 0,205, p < 0,01$), при этом данная корреляция статистически не отличаются от аналогичной корреляции, выявленной для не психологов ($r = 0,218, p < 0,01$);

– эмоциональной стабильности — с открытостью опыту ($r = 0,248, p < 0,01$), при этом данная корреляция статистически не отличаются от аналогичной корреляции, выявленной для не психологов ($r = 0,204, p < 0,01$).

Для психологов в целом фактор возраста увеличивает сознательность, эмоциональную стабильность и информационную направленность, но уменьшает объектную направленность (табл. 4). Возрастание сознательности у психологов согласуется с общей тенденцией возрастания сознательности с возрастом, выявленной на большой ($N = 132515$) выборке взрослых в возрасте 21–60 лет (Srivastava, John, Gosling, Potter, 2003).

Таблица 4

Влияние возраста на личностные и профессиональные характеристики психологов ($n = 202$)

Шкалы	Средние значения по группам			ANOVA			Межгрупповые различия	
	1	2	3	F	p	$EtaSqr$	Группы	p
Экстраверсия	7,15	7,07	7,34	0,454	0,636	0,005		
Дружелюбие	11,40	11,88	11,97	1,552	0,214	0,015		
Сознательность	7,67	8,24	8,66	7,362	0,001	0,069	1–2	0,070
							1–3	0,001
							2–3	0,176
Стабильность	5,61	5,99	6,58	4,063	0,019	0,039	1–2	0,506
							1–3	0,013
							2–3	0,139
Открытость	9,85	10,18	10,73	2,548	0,081	0,025		
Объектная направленность	8,57	7,74	7,03	4,948	0,008	0,047	1–2	0,154
							1–3	0,003
							2–3	0,349

Окончание таблицы 4

Шкалы	Средние значения по группам			ANOVA			Межгрупповые различия	
	1	2	3	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>EtaSqr</i>	Группы	<i>p</i>
Субъектная направленность	22,00	20,72	20,25	1,448	0,238	0,014		
Информационная направленность	20,06	20,59	23,39	14,491	0,000	0,127	1–2	0,628
							1–3	0,000
							2–3	0,000

Примечание. Группы по возрасту: 1 — младше 21 года ($n = 67$), 2 — от 21 года до 26 лет ($n = 76$), 3 — старше 26 лет ($n = 59$). *F* — статистика Фишера, *p* — статистическая значимость, *EtaSqr* — эта-квадрат. Для межгрупповых сравнений применялся тест Геймса — Хоуэлла. Значения $p < 0,05$ выделены полужирным шрифтом.

Трудовая занятость оказывает значимое положительное влияние на сознательность, эмоциональную стабильность, открытость опыту и информационную направленность (табл. 5).

Таблица 5

Влияние трудовой занятости на личностные и профессиональные характеристики психологов ($n = 202$)

Шкала	Средние значения по группам			ANOVA			Межгрупповые различия	
	1	2	3	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>EtaSqr</i>	Группы	<i>p</i>
Экстраверсия	7,21	7,14	7,17	0,032	0,969	0,000		
Дружелюбие	11,31	11,76	12,36	4,533	0,012	0,044	1–2	0,379
							1–3	0,002
							2–3	0,208
Сознательность	7,68	8,29	8,74	8,819	0,000	0,081	1–2	0,047
							1–3	0,000
							2–3	0,185
Стабильность	5,45	6,44	6,32	5,947	0,003	0,056	1–2	0,006
							1–3	0,026
							2–3	0,925
Открытость	9,45	10,76	10,64	8,340	0,000	0,077	1–2	0,001
							1–3	0,006
							2–3	0,944
Объектная направленность	7,90	7,94	7,49	0,464	0,630	0,005		
Субъектная направленность	20,51	21,68	20,83	0,730	0,483	0,007		
Информационная направленность	19,87	21,44	22,92	10,465	0,000	0,095	1–2	0,027
							1–3	0,000
							2–3	0,100

Примечание. Группы по трудовой занятости: 1 — только обучение в вузе ($n = 77$), 2 — обучение в вузе, совмещенное с трудовой деятельностью ($n = 72$), 3 — самостоятельная профессиональная деятельность в качестве квалифицированного психолога ($n = 53$). Остальные примечания — как в таблице 4.

Среди психологов представлены все четыре типа профессиональной направленности, при этом их распределение статистически не различается на этапах обучения в вузе и самостоятельной профессиональной деятельности (табл. 6). Вместе с тем распределение типов направленности различается ($p < 0,01$) для групп психологов и не психологов (табл. 6).

Таблица 6

Представленность типов профессиональной направленности для различных групп респондентов

Типы	Психологи в целом ($n = 202$)		Выборка в целом ($N = 405$)	
	Студенты ($n = 149$)	Специалисты ($n = 53$)	Психологи ($n = 202$)	Не психологи ($n = 203$)
1. Объектный	43 (28,9 %)	11 (20,8 %)	54 (26,7 %)	57 (28,1 %)
2. Субъектный	70 (47,0 %)	23 (43,4 %)	93 (46,0 %)	62 (30,5 %)
3. Информационный	9 (6,0 %)	8 (15,1 %)	17 (8,4 %)	29 (14,3 %)
4. Интегральный	27 (18,1 %)	11 (20,8 %)	38 (18,8 %)	55 (27,1 %)
Итого	149 (100,0 %)	53 (100,0 %)	202 (100,0 %)	203 (100,0 %)
Значимость различий	Chi-Square = 5,022 $p = 0,170$		Chi-Square = 12,517 $p = \mathbf{0,006}$	

Примечание. Chi-Square — статистика критерия хи-квадрат Пирсона, p — асимптотическая двухсторонняя значимость различий между сопряженными группами. Значение $p < 0,05$ выделено полужирным шрифтом.

Как показал однофакторный дисперсионный анализ, для психологов ($n = 202$) тип направленности значимо влияет на два личностных фактора:

– экстраверсию ($F = 3,220$, $p = 0,024$, $EtaSqr = 0,047$), при этом значимые различия имеются между типами 1 «Объектный» и 4 «Интегральный» ($M = 6,63$ vs $M = 7,66$, $p = 0,031$);

– эмоциональную стабильность ($F = 3,319$, $p = 0,021$, $EtaSqr = 0,048$), при этом значимые различия имеются между типами 2 «Субъектный» и 3 «Информационный» ($M = 5,65$ vs $M = 7,06$, $p = 0,019$).

В свою очередь, некоторые факторы Большой Пятерки оказывают влияние на профессиональную направленность психологов. Так, повышение экстраверсии увеличивает все три вида направленности: 1) объектную ($F = 4,975$, $p = 0,008$, $EtaSqr = 0,048$), при этом значимые различия выявлены между группами со средним и высоким уровнями экстраверсии ($M = 7,37$ vs $M = 8,85$, $p = 0,005$); 2) субъектную ($F = 16,285$, $p = 0,000$, $EtaSqr = 0,141$), при этом значимые различия выявлены между группами с уровнями экстраверсии низким и средним ($M = 17,22$ vs $M = 20,77$, $p = 0,019$), низким и высоким ($M = 17,22$ vs $M = 24,73$, $p = 0,000$), средним и высоким ($M = 20,77$ vs $M = 24,73$, $p = 0,000$); 3) информационную ($F = 3,694$, $p = 0,027$, $EtaSqr = 0,036$), при этом значимые различия выявлены между группами со средним и высоким уровнями экстраверсии ($M = 20,98$ vs $M = 22,66$, $p = 0,032$).

Влияние дружелюбия оказалось не значимым.

Повышение сознательности значимо увеличивает только информационную направленность ($F = 3,695$, $p = 0,027$, $EtaSqr = 0,036$), при этом значимые различия выявлены между группами с низким и высоким уровнями экстраверсии ($M = 20,63$ vs $M = 22,70$, $p = 0,044$).

Повышение эмоциональной стабильности также значимо увеличивает только информационную направленность ($F = 4,321$, $p = 0,015$, $EtaSqr = 0,042$), при этом значимые различия выявлены между группами с низким и высоким уровнями экстраверсии ($M = 20,04$ vs $M = 22,22$, $p = 0,010$).

Повышение открытости опыту увеличивает два вида направленности: 1) субъектную ($F = 10,451$, $p = 0,000$, $EtaSqr = 0,095$), при этом значимые различия выявлены между группами с уровнями открытости опыту низким и средним ($M = 18,08$ vs $M = 21,36$, $p = 0,006$), низким и высоким ($M = 18,08$ vs $M = 23,00$, $p = 0,000$); 2) информационную ($F = 18,545$, $p = 0,000$, $EtaSqr = 0,157$), при этом значимые различия выявлены между группами с уровнями открытости опыту низким и средним ($M = 18,83$ vs $M = 21,44$, $p = 0,000$), низким и высоким ($M = 18,83$ vs $M = 22,98$, $p = 0,000$), средним и высоким ($M = 21,44$ vs $M = 22,98$, $p = 0,036$).

Анализируя результаты, отметим, что в зарубежной психологии для определения профессиональной направленности (в том числе психологов) наиболее часто используют разработанную в 1968 году типологию Дж. Холланда (J. L. Holland) (O*NET, 2022; Verbree, Maas, Hornstra, Wijngaards-de Meij, 2021). Отечественные ученые при изучении профессиональной направленности психологов использовали типологию Холланда (Дьяков, 2021; и др.); типологию Е. А. Климова, разработанную в 1971 году (Скрынник, 2017; и др.); уровневый подход, разработанный в 2004 году Т. Д. Дубовицкой (Покровская, 2021; и др.). Таким образом, подход, используемый нами для определения направленности психологов, не является широко распространенным, и уже это обстоятельство обеспечивает определенную научную новизну результатов исследования.

Общий вывод, который позволяют сделать полученные результаты, состоит в том, что необходимо пересмотреть некоторые укоренившиеся представления о психологах и их деятельности. В частности, речь идет о таком, казалось бы, бесспорном факте, что для любого психолога самое главное — это интерес к людям. Из полученных результатов следует, что подобные интересы и склонности у психолога действительно должны быть, но они, во-первых, не являются единственно необходимыми, а во-вторых — не обязательно должны доминировать среди других интересов. Об этом свидетельствует, в частности, тот факт, что в группе психологов оказались представлены все четыре типа профессиональной направленности, среди которых субъектный, хотя и наиболее распространен, но характерен менее, чем для половины респондентов (46 %). Вслед за ним идут другие типы: объектный (27 %), интегральный (19 %) и информационный (8 %) (см. табл. 6). Соответственно, у многих респондентов в существенной степени выражены проявления сразу двух или даже трех видов направленности (объектная, субъектная и информационная). Нередкую представленность и даже необходимость подобной личностной сложности, многогранности высококлассного профессионала подчеркивали и разные исследователи, в частности Д. Н. Завалишина, которая рассматривала субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности (Завалишина, 2005, с. 67).

Кроме того, сфера труда психологов весьма неоднородна и включает множество специальностей и специализаций, каждой из которых может соответствовать свой спектр профессиональной направленности. Например, в системе O*NET на основе типологии Холланда для разновидностей профессии психолога имеются следующие данные (O*NET, 2022):

– для консультантов и советников по вопросам образования, наставничества и карьеры (Educational, Guidance, and Career Counselors and Advisors) в качестве доминирующего выделен один тип — «Социальный»;

– для терапевтов по вопросам брака и семьи (Marriage and Family Therapists), которых в нашей стране традиционно называют семейными психологами, доминирующими типами являются (в порядке убывания важности) «Социальный», «Артистический» и «Исследовательский»;

– для клинических и консультационных психологов доминирующими типами являются «Исследовательский», «Социальный» и «Артистический», то есть тип «Социальный» уже не является первым по значимости, равно как и для школьных психологов, у которых доминирующими типами являются «Исследовательский» и «Социальный»;

– для производственно-организационных психологов доминирующими типами являются «Исследовательский», «Предпринимательский», «Артистический» и «Социальный», то есть тип «Социальный» опустился уже на четвертую (из шести) позицию.

Соответственно, и в нашем случае представленность в выборке различных типов направленности может отражать соответствие респондентов различным специализациям деятельности психолога. В частности, есть определенные основания предполагать, что психологи с доминированием объектной направленности более склонны к работе с телесно-ориентированными практиками; с доминированием информационной направленности — к работе с психодиагностическим инструментарием; с доминированием субъектной направленности — к непосредственному, живому психологическому консультированию, работе с клиентами «лицом к лицу».

В то же время детальная проверка предположений требует дальнейшего продолжения исследования за счет включения в спектр изучаемых показателей данных о стратегиях и инструментальных средствах, предпочитаемых психологами с различными типами направленности.

Вместе с тем не следует забывать и о возможности становления высокоэффективного профессионала в определенной сфере трудовой деятельности при различных начальных паттернах индивидуальных, субъектных и личностных свойств. Эта возможность глубоко обоснована в концепции индивидуального стиля деятельности, развитой Е. А. Климовым. Другим подтверждением этой же идеи может служить метаанализ второго порядка, охвативший 15 первичных метаанализов (включили 539 исследований, с совокупной выборкой $N = 89639$ работников) и данные из системы O*NET, один из ключевых выводов которого гласит: сложность профессии снижает степень взаимосвязей между факторами Большой Пятерки и показателями профессиональной успешности (производительность, эффективность и т. п.) (Wilmot, Ones, 2021). Сложность профессии психолога в этом плане является весьма высокой, и, возможно, этим объясняется выявленная нами широкая вариативность личностной структуры психологов.

Ряд результатов, полученных нами по динамике личностного развития, качественно согласуется с результатами других авторов. Например, как показали немецкие психологи Е. Asselmann и J. Specht, у лиц, начинающих самостоятельную трудовую деятельность, добросовестность была выше в первый год трудовой жизни по сравнению со всеми остальными годами; экстраверсия была выше в первый год трудовой жизни и после него по сравнению с предыдущим, а дружелюбие постепенно возрастало в течение трех лет после того, как люди начали работать (Asselmann, Specht, 2021). Эти результаты подтверждают наличие динамики базовых личностных свойств, связанной с выполнением профессиональной деятельности.

Тем не менее, при сравнении свойств студентов-психологов в 2012 и 2019 году было установлено, что у студентов 2012 года сильнее была выражена рефлексия общения и направленность на себя, а у студентов 2019 года — направленность на

дело. Вместе с этим у студентов 2012 года показатели эмпатии и рефлексивности были тесно связаны между собой, тогда как у студентов 2019 года связей между этими показателями стало гораздо меньше; студенты 2012 года были более готовы к профессиональной деятельности содержательно, тогда как студенты 2019 года акцентировали внимание на организационных аспектах деятельности психолога (Забара, Лебедева, 2020, с. 107). Данный результат также подтверждает динамику личностного развития психологов и при этом выявляет еще один ее важный источник — межпоколенческий.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов.

1. Базовая структура личности психологов, представленная личностными факторами Большой Пятерки, обладает широкой вариативностью. В силу этого значимых различий по факторам Большой Пятерки между группами психологов и не психологов в целом выявлено не было. В то же время студенты-психологи отличаются от студентов — не психологов более высокой экстраверсией и более низкой эмоциональной стабильностью. В свою очередь, специалисты-психологи отличаются от специалистов — не психологов более высоким дружелюбием.

2. Для психологов различия по свойствам Большой Пятерки обусловлены факторами пола и этапа профессионального развития. Психологи-женщины отличаются от мужчин более низкой эмоциональной стабильностью. Специалисты-психологи, по сравнению со студентами, проявляют более высокие дружелюбие и сознательность, что подтверждает долговременно динамичный характер личностного развития психологов.

3. Аналогично базовой структуре личности профессиональная направленность психологов характеризуется широкой вариативностью. Психологи в целом отличаются от не психологов более высокой выраженностью информационной направленности, но не отличаются по показателям объектной и субъектной направленности. Более высокой информационной направленностью отличаются также психологи-мужчины от женщин и специалисты-психологи от студентов, что показывает долговременно динамичный характер профессионального развития психологов.

4. Для психологов базовая структура личности, представленная факторами Большой Пятерки, и личностная структура профессиональной направленности, представленная показателями объектной, субъектной и информационной направленности личности, являются взаимосвязанными и взаимообусловленными. Так, объектная направленность связана значимыми положительными корреляциями с сознательностью и эмоциональной стабильностью, субъектная — с экстраверсией и открытостью опыту, информационная — со всеми факторами Большой Пятерки, кроме дружелюбия. Кроме того, выявлены многочисленные значимые влияния факторов Большой Пятерки на показатели направленности, а показателей направленности — на факторы Большой Пятерки.

5. Динамику личностного и профессионального развития психологов отражает влияние факторов возраста и трудовой занятости. Так, фактор возраста значимо повышает сознательность, эмоциональную стабильность и информационную направленность, но при этом уменьшает объектную направленность. Важную роль в становлении психолога имеет трудовая занятость: фактор занятости обеспечивает более высокую выраженность сознательности, эмоциональной стабильности, открытости опыту и информационной направленности. Влияние данного фактора проявляется уже на этапе вузовской профессиональной подготовки.

6. Среди психологов представлены все четыре типа профессиональной направленности: субъектный (46 %), объектный (27 %), интегральный (19 %) и информационный (8 %). Их распределение статистически не различается на этапах обучения в вузе и самостоятельной профессиональной деятельности. Вместе с тем распределение типов направленности значительно различается для групп психологов и не психологов: для психологов характерна более частая представленность субъектной направленности личности.

7. Фактическая широкая вариативность личности и профессиональной направленности психологов отражает, во-первых, объективное многообразие качественно разнородных видов деятельности, включенных в сферу профессиональной деятельности специалиста-психолога, а во-вторых — возможности реализации индивидуальных траекторий профессионального развития, основанных на учете индивидуальных личностных особенностей и формировании соответствующего индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Возможные ограничения исследования связаны с тем, что результаты получены на выборках относительно небольшого объема; не все используемые методики на выборке исследования показали высокую надежность; в рамки исследования вошел лишь ограниченный спектр личностных свойств и показателей профессиональной направленности личности.

В свою очередь, целенаправленное снятие указанных ограничений дает перспективу для дальнейшего продолжения исследования.

Практическим приложением полученных результатов может стать их прикладное применение в сфере организации и сопровождения труда психологов при решении задач профориентации и выбора специализации, формирования индивидуального стиля деятельности, ее супервизии и др.

Список источников

1. Дьяков С. И. Семантика свойств мотивационно-ценностной самоорганизации в профессиональной направленности студентов-психологов // Гуманитарные науки. — 2021. — № 2 (54). — С. 153–158.
2. Забара Л. И., Лебедева Ю. В. Сравнительное исследование эмпатии и рефлексивности у студентов-психологов в 2012 и 2019 годах // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 5. — С. 107–113.
3. Завалишина Д. Н. Практическое мышление. Специфика и проблемы развития. — М. : Ин-т психологии РАН, 2005. — 376 с.
4. Калугин А. Ю., Щебетенко С. А., Мишкевич А. М., Сото К. Д., Джон О. Психометрика русскоязычной версии Big Five Inventory-2 // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2021. — Т. 18, № 1. — С. 7–33.
5. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. — М. ; Ярославль : ДИА-пресс, 2000. — 282 с.
6. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 1998. — 173 с.
7. Медведева С. А., Кондрашихина О. А. Психологические особенности профессионального становления личности студентов-психологов разных курсов обучения // Гуманитарно-педагогическое образование. — 2020. — Т. 6, № 1. — С. 92–99.
8. Мишкевич А. М., Щебетенко С. А. Половые различия по чертам «Большой Пятерки»: взгляд через призму установок на черты // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2018. — Т. 15, № 3. — С. 562–572.
9. Покровская С. Е. Профессиональная направленность и мотивация учебной деятельности студентов-психологов в процессе обучения // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. — 2021. — № 3 (78). — С. 69–73.

10. Рубцова Н. Е. Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности. — Тверь : Твер. фил. Моск. гуманитар.-эконом. ин-та, 2011. — 140 с.
11. Сергеева А. С., Кириллов Б. А., Джумагулова А. Ф. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности // Экспериментальная психология. — 2016. — Т. 9, № 3. — С. 138–154. — URL : <http://psyjournals.ru/exp/2016/n3/sergeeva.shtml> (дата обращения: 10.01.2022).
12. Скрынник Н. Е. Взаимосвязь профессиональной направленности и представлений с личностными особенностями студентов-психологов // Профессиональные представления. — 2017. — № 1 (9). — С. 99–105.
13. Asselmann E., Specht J. Personality maturation and personality relaxation: Differences of the Big Five personality traits in the years around the beginning and ending of working life // *Journal of Personality*. — 2021. — Vol. 89, N 6. — Pp. 1126–1142.
14. Blake A. B., Luu V. H., Petrenko O. V., Gardner W. L., Moergen K. J. N., Ezerins M. E. Let's agree about nice leaders: A literature review and meta-analysis of agreeableness and its relationship with leadership outcomes // *The Leadership Quarterly*. — 2022. — Vol. 33, N 1. Art. 101593.
15. Burdine K., Koch J. M. Multicultural competence and Big Five personality as predictors of instructor effectiveness in counseling and psychology faculty // *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. — 2021. — Vol. 7, N 2. — Pp. 81–92.
16. Holden C. L., Jeanfreau M. M. Are perfectionistic standards associated with burnout? Multidimensional perfectionism and compassion experiences among professional MFTs // *Contemporary Family Therapy*. — 2021. — Pp. 1–11.
17. Holman D. J., Hughes D. J. Transactions between Big-5 personality traits and job characteristics across 20 years // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. — 2021. — Vol. 94, N 3. — Pp. 762–788.
18. IBM Corp. IBM SPSS Statistics 24 Algorithms. — Armonk (N. Y.) : IBM Corp., 2016. — 1271 p.
19. Mammadov S. Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis // *Journal of Personality*. — 2021. — Pp. 1–15.
20. O*NET. — U. S. Department of Labor [et al.]. — 2022. — URL : <https://www.onetonline.org/> (accessed: 05.01.2022).
21. Sackett P. R., Walmsley P. T. Which personality attributes are most important in the workplace? // *Perspectives on Psychological Science*. — 2014. — Vol. 9, N 5. — Pp. 538–551.
22. Srivastava S., John O. P., Gosling S. D., Potter J. Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster or persistent change? // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 2003. — Vol. 84, N 5. — Pp. 1041–1053.
23. Verbree A.-R., Maas L., Hornstra L., Wijngaards-de Meij L. Personality predicts academic achievement in higher education. Differences by academic field of study? // *Learning and Individual Differences*. — 2021. — Vol. 92. — Art. 102081. — Pp. 1–11.
24. Wilmot M. P., Ones D. S. Occupational characteristics moderate personality-performance relations in major occupational groups // *Journal of Vocational Behavior*. — 2021. — Vol. 131, N 2. — Art. 103655.
25. Ye L., Wu M., Wang X., Li Z., Wu M. S. Psychological counselors' self: An ecological recognition of Big Five personality traits based on column blogs in China // *Human Behavior and Emerging Technologies*. — 2019. — Vol. 1, N 3. — Pp. 223–228.
26. Zell E., Lesick T. L. Big five personality traits and performance. A quantitative synthesis of 50+ meta-analyses // *Journal of Personality*. — 2021. — Pp. 1–15.

References

1. D'jakov S. I. The Semantics of Motivation and Volitional Control of Students Majoring in Psychology. *Gumanitarnye nauki* [Humanities]. 2021, no. 2 (54), pp. 153–158. (In Russian).

2. Zabara L. I., Lebedeva Ju. V. Comparative Research of Empathy and Reflexivity in Students Majoring in Psychology in 2012 and 2019. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia]. 2020, no. 5, pp. 107–113. (In Russian).
3. Zavalishina D. N. *Prakticheskoe myshlenie. Specifika i problemy razvitija* [Practical Thinking. Specifics and Problems of Development]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2005, 376 p. (In Russian).
4. Kalugin A. Ju., Shhebetenko S. A., Mishkevich A. M., Soto K. D., Dzhon O. Psychometrics of the Russian Version of Big Five Inventory-2. *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics]. 2021, vol. 18, no. 1, pp. 7–33. (In Russian).
5. Karpov A. V., Ponomareva V. V. *Psihologija refleksivnyh mehanizmov upravlenija* [Psychology of Reflexive Mechanisms of Management]. Moscow, Yaroslavl, DIA-press Publ., 2000, 282 p. (In Russian).
6. Lukovickaja E. G. *Social'no-psihologicheskoe znachenie tolerantnosti k neopredelennosti* [Social and Psychological Value of Tolerance to Uncertainty]. St. Petersburg, 1998, 173 p. (In Russian).
7. Medvedeva S. A., Kondrashihina O. A. Psychological Peculiarities of Professional Formation in Psychology Students. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie* [Humanitarian Pedagogical Education]. 2020, vol. 6, no. 1, pp. 92–99. (In Russian).
8. Mishkevich A. M., Shhebetenko S. A. Gender Differences of Big Five Personality Traits. *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics]. 2018, vol. 15, no. 3, pp. 562–572. (In Russian).
9. Pokrovskaja S. E. Profession-related and Motivational Aspects of Psychology Students' Academic Activities. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i social'no-jekonomicheskikh nauk* [Relevant Issues of Humanitarian and Social-Economic Sciences]. 2021, no. 3 (78), pp. 69–73. (In Russian).
10. Rubcova N. E. *Integrativno-tipologicheskaja professional'naja napravlennost' lichnosti* [Integrative and Typological Professional Orientation]. Tver, Tver Affiliate of Moscow Institute of Economics and Humanities Publ., 2011, 140 p. (In Russian).
11. Sergeeva A. S., Kirillov B. A., Dzhumagulova A. F. Translation and Adaptation of the Big Five Personality Test: Assessing Convergent Validity, Inner Consistency and Test-Retest Reliability. *Jeksperimental'naja psihologija* [Experimental Psychology]. 2016, vol. 9, no. 3, pp. 138–154, URL : <http://psyjournals.ru/exp/2016/n3/sergeeva.shtml> (accessed: 10.01.2022). (In Russian).
12. Skrynnik N. E. Interconnection of Professional Orientation and Individual Characteristics of Students Majoring in Psychology. *Professional'nye predstavlenija* [Professional Ideas]. 2017, no. 1 (9), pp. 99–105. (In Russian).
13. Asselmann E., Specht J. Personality Maturation and Personality Relaxation: Differences of the Big Five Personality Traits in the Years around the Beginning and Ending of Working Life. *Journal of Personality*, 2021, vol. 89, no. 6, pp. 1126–1142.
14. Blake A. B., Luu V. H., Petrenko O. V., Gardner W. L., Moergen K. J. N., Ezerins M. E. Let's Agree about Nice Leaders: A literature Review and Meta-analysis of Agreeableness and its Relationship with Leadership Outcomes. *The Leadership Quarterly*. 2022, vol. 33, no 1, Art. 101593.
15. Burdine K., Koch J. M. Multicultural Competence and Big Five Personality as Predictors of Instructor Effectiveness in Counseling and Psychology Faculty. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. 2021, vol. 7, no. 2, pp. 81–92.
16. Holden C. L., Jeanfreau M. M. Are Perfectionistic Standards Associated with Burnout? Multidimensional Perfectionism and Compassion Experiences among Professional MFTs. *Contemporary Family Therapy*. 2021, pp. 1–11.
17. Holman D. J., Hughes D. J. Transactions between Big-5 Personality Traits and Job Characteristics across 20 Years. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2021, vol. 94, no. 3, pp. 762–788.

18. IBM Corp. IBM SPSS Statistics 24 Algorithms. Armonk (N. Y.), IBM Corp. Publ., 2016, 1271 p.
19. Mammadov S. Big Five Personality Traits and Academic Performance: A Meta-analysis. *Journal of Personality*. 2021, pp. 1–15.
20. O*NET, U. S. Department of Labor [et al.], 2022, URL : <https://www.onetonline.org/> (accessed: 05.01.2022).
21. Sackett P. R., Walmsley P. T. Which Personality Attributes are Most Important in the Workplace? *Perspectives on Psychological Science*. 2014, vol. 9, N 5, pp. 538–551.
22. Srivastava S., John O. P., Gosling S. D., Potter J. Development of Personality in Early and Middle Adulthood: Set Like Plaster or Persistent Change? *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003, vol. 84, no. 5, pp. 1041–1053.
23. Verbree A.-R., Maas L., Hornstra L., Wijngaards-de Meij L. Personality Predicts Academic Achievement in Higher Education. Differences by Academic Field of Study? *Learning and Individual Differences*. 2021, vol. 92, art. 102081, pp. 1–11.
24. Wilmot M. P., Ones D. S. Occupational Characteristics Moderate Personality-performance Relations in Major Occupational Groups. *Journal of Vocational Behavior*. 2021, vol. 131, no. 2, art. 103655.
25. Ye L., Wu M., Wang X., Li Z., Wu M. S. Psychological Counselors' Self: An Ecological Recognition of Big Five Personality Traits Based on Column Blogs in China. *Human Behavior and Emerging Technologies*. 2019, vol. 1, no. 3, pp. 223–228.
26. Zell E., Lesick T. L. Big five Personality Traits and Performance. A Quantitative Synthesis of 50+ Meta-analyses. *Journal of Personality*. 2021, pp. 1–15.

Информация об авторах

Леньков Сергей Леонидович — доктор психологических наук, профессор, главный аналитик отдела перспективных научных исследований Российской академии образования.

Рубцова Надежда Евгеньевна — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и психологии труда Российского нового университета.

Information about the authors

Lenkov Sergey Leonidovich — Doctor of Psychology, Professor, chief analyst of the Department of Prospective Research of the Russian Academy of Education

Rubtsova Nadezhda Evgenyevna — Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor in the Department of General Psychology and Labour Psychology at Russian New University.

Статья поступила в редакцию 19.01.2022; одобрена после рецензирования 19.01.2022; принята к публикации 19.01.2022.

The article was submitted 19.01.2022; approved after reviewing 19.01.2022; accepted for publication 19.01.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 160–174.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2021, no. 4 (60), pp. 160–174.

Научная статья

УДК 796.015.84

DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.014

Индивидуально-типологические особенности настойчивости спортсменов высокой квалификации

Ленюшкин Николай Эдуардович

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

n.lenushkin@365.rsu.edu.ru

Фомина Наталья Александровна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

pslfom@mail.ru

Безрядин Ярослав Юрьевич

Спортивная школа «Золотые купола»

Рязань, Россия

yaroslav.bezryadin@yandex.ru

Аннотация. В статье обозначена важность волевых свойств личности для успешности и результативности спортивной деятельности. Сделан акцент на значимости изучения и развития личностной настойчивости спортсменов для актуализации ими имеющегося физического и спортивного потенциала.

Кратко раскрыта суть системно-функционального подхода к исследованию свойств личности, с позиций которого настойчивость рассматривается как система содержательно-смысловых (установочно-целевых, мотивационных, когнитивных, результативных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регуляторных, рефлексивно-оценочных) составляющих, образующих в своем функциональном единстве сложную и многомерную структуру и позволяющих человеку достигать необходимого результата даже в неблагоприятных ситуациях, преодолевая внешние и внутренние препятствия.

Описаны результаты реализованного авторами системного исследования настойчивости спортсменов-кикбоксеров высокой квалификации.

Доказана гипотеза о наличии индивидуально-типологических особенностей реализации ими данного волевого свойства личности.

Раскрыты специфические особенности энергично-осмысленного типа реализации 117 спортсменами настойчивого поведения. Содержательно-смысловая подструктура их настойчивости отличалась преобладанием личностно значимых целей и осмысленности, а инструментально-стилевая — доминированием энергичности, стеничности и интернальности. Это указывало на их выраженное стремление доводить начатое до конца, упорно добиваться намеченного, осознание необходимости этого свойства для достижения высоких результатов; частые переживания радости, гордости, самоуважения в процессе преодоления трудностей и достижения спортивных побед; убежденность в том, что любое успешное продвижение к цели зависит только от них самих, хотя и при преимущественной нацеленности настойчивого поведения на удовлетворение личных планов и желаний, совершенствование себя, возможно, отражающей специфику их занятий индивидуальным видом спорта.

Представлена корреляционная и факторная психологическая структура настойчивости представителей энергично-осмысленного типа реализации настойчивости.

Все это определяет научную новизну и теоретическую значимость представленных результатов, а также позволяет наметить направления дальнейшего развития настойчивости спортсменов с целью повышения эффективности их спортивной деятельности и гармонизации личности в целом.

Ключевые слова: личность, кикбоксеры, спортсмены высокой квалификации, настойчивость, системно-функциональный подход, содержательно-смысловая и инструментально-стилевая подсистемы, индивидуально-типологические особенности, энергично-осмысленный тип реализации свойства, корреляционная и факторная структуры.

Для цитирования: Ленюшкин Н. Э., Фомина Н. А., Безрядин Я. Ю. Индивидуально-типологические особенности настойчивости спортсменов высокой квалификации // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 160–174. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.014.

Original article

Individual and Typological Peculiarities of Persistence in Highly Qualified Athletes

Lenyushkin Nikolay Eduardovich

Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
n.lenushkin@365.rsu.edu.ru

Fomina Natalya Aleksandrovna

Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
pslfom@mail.ru

Bezryadin Yaroslav Yuryevich

The Golden Domes Athletic Centre
Ryazan, Russia
yaroslav.bezryadin@yandex.ru

Abstract. The article focuses on the significance of athletes' persistence and will as highly important prerequisites for athletic achievements. The article maintains that it is essential to investigate athletes' persistence to assess their physical and athletic potential.

The article employs a systemic-functional approach to investigate athletes' personal qualities and to treat persistence as a complex and multifaceted phenomenon which incorporates conceptual (volitional, motivational, cognitive) and performance-related (dynamic, emotional, regulatory, reflexive) components, a phenomenon which enables a person to overcome external and internal challenges and achieve results even in unfavourable conditions.

The article describes the results of a research which was conducted by the authors of the article and focused on the investigation of persistence in highly qualified kick-boxers.

The article proves the hypothesis that highly qualified kick-boxers' persistence is manifested in a special way.

The investigation, which involved 117 athletes, shows that conceptual components of highly qualified kick-boxers' persistence are associated with personally significant and clear goals, while performance related components are associated with abundance of energy, moral and physical strength and stamina. The athletes did their best not to give up and achieve their goals, they realized that persistence is a necessary prerequisite for achieving high quality results. When

overcoming challenges they experienced joy, pride, self-respect, they were sure that success of their endeavours depended on them and could only be achieved through their own efforts.

The article presents the peculiarities, correlated variables and factors associated with the manifestation of persistence in energetic and active people.

Everything mentioned above ensures theoretical significance and novelty of the research and enables the authors to outline an agenda for further research aimed at the investigation of persistence in sportsmen as a prerequisite for improving their athletic performance and ensure their harmonious development.

Key words: personality, kick-boxer, highly qualified athletes, persistence, systemic-functional approach, conceptual and performance-related components, individual and typological features, energetic type, correlation, factors.

For citation: Lenyushkin N. E., Fomina N. A., Bezryadin Ya. Yu. Individual and Typological Peculiarities of Persistence in Highly Qualified Athletes. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 1 (61), pp. 160–174. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.014.

Введение. Спорт высших достижений во многих отношениях является важной частью нашей жизни и современного общества, занимает одно из центральных мест во многих политических вопросах, связанных с престижем и имиджем страны на международном уровне, играет все более важную роль в государственной экономике, способствуя популяризации массового спорта, оказывает положительное воздействие на укрепление общественного здоровья (Кирсанов, 2008) и развитие сферы спортивных услуг (Шинкевич, Ногуманов, 2017).

Вместе с тем современный спорт высших достижений характеризуется не только нацеленностью на достижение лучших результатов, но и увеличением его коммерческой составляющей (Лабудин, Шамхалов, 2017), повышением зрелищности спортивных мероприятий (Ермилова, Кротова, 2015), что приводит к интенсификации соревновательной и тренировочной деятельности, сокращению периода подготовки и восстановления спортсменов и как следствие — к росту травматизма.

Указанные обстоятельства предъявляют новые требования не только к уровню физической, технической и тактической подготовки спортсмена, но и к его психологическим составляющим, к качествам и свойствам личности, ее особенностям, среди которых особое место занимают волевые характеристики (Жихарев, 2007; Леньюшкин, Фомина, Безрядин, 2020; Мартыненко, 2002; Соснин, 1980).

Среди волевых свойств и качеств спортсменов важную роль играет настойчивость, представляющая собой одну из базовых составляющих характера. Она выражается в склонности или предрасположенности совершать активные и целенаправленные действия ради достижения необходимого результата даже в неблагоприятных ситуациях, преодолевая при этом внешние, объективные препятствия и внутренние, субъективные переживания и конфликты, в произвольном продолжении целенаправленных действий и поступков, не обязательно доставляющих удовольствие (Peterson, Seligman, 2004). Настойчивость позволяет мобилизовать свои силы и ресурсы ради длительной борьбы с трудностями (Высоцкий, 1974), проявлять постоянство в стремлении к достижению широкомасштабной цели (Хекхаузен, 2003), а также активную саморегуляцию при продвижении к ней (Конорева, 1978); выступает предиктором успешного развития когнитивных способностей, учебной мотивации и академических достижений (Andersson, Bergman, 2011; Deater-Deckard, Pettrill, Thompson, DeThorne, 2005; Jennings, Dietz, 2003), а также необходимым психологическим компонентом реализации своего потенциала разными лицами, в том числе спортсменами высокой квалификации.

Одна из *задач* нашего исследования состояла в выявлении и описании индивидуально-типологических особенностей реализации настойчивости как системы содержательно-смысловых и инструментально-стилевых составляющих 204 спортсменами-кикбоккерами высокой квалификации для определения возможных конкретных направлений ее развития, а значит и повышения результативности их спортивной деятельности и дальнейшего совершенствования личности в целом.

В нашей статье представлено описание особенностей проявления настойчивости спортсменами ($n = 117$) с энергично-осмысленным типом реализации данного волевого свойства личности.

Методы. Особенности проявлений настойчивости спортсменами высокой квалификации были определены в рамках системно-функционального подхода к исследованию свойств личности и индивидуальности А. И. Крупнова с помощью бланкового теста «Настойчивость».

Основной смысл подхода заключается в том, что каждое свойство или черта личности, в частности настойчивость, рассматривается как система установочно-целевых (общественно и личностно значимые цели), мотивационных (социально-эгоцентричность), когнитивных (осмысленность и осведомленность), результативных (предметная и субъектная продуктивность), динамических (энергичность и азнергичность), эмоциональных (стеничность и астеничность), регуляторных (интернальность и экстернальность) и рефлексивно-оценочных (операциональные и эмоционально-личностные трудности) признаков в их функциональном единстве. Они образуют сложную и многомерную структуру, внутри которой выделяются содержательно-смысловая подструктура, интегрирующая цели, желания, представления и намерения, то есть общая смысловая программа реализации конкретного отношения к действительности, и инструментально-стилевая подструктура, отражающая процессуальные особенности внешнего выражения данного отношения, то есть силу, аффективную окрашенность, степень активности самоконтроля, а также недостаток навыков или эмоциональные проблемы при проявлении. Эти подструктуры и их составляющие образуют функциональные взаимосвязи, которые зависят от социальных и индивидуальных особенностей субъекта деятельности. Подобный взгляд на личностное свойство как на инструментально-смысловую систему психологических характеристик, обеспечивающих реализацию стремления к проявлению какого-либо отношения к действительности определенным способом, позволяет, с одной стороны, оценить количественно выраженность отдельных его показателей, а с другой — дать качественную оценку его практического осуществления (Крупнов, Новикова, Шляхта, 2017).

В рамках указанного подхода описаны возрастные (Меньшенина, 1999; Фомина, Голубева, 2012) и половые (Будрейка, 1996) особенности настойчивости; типы ее реализации (Баранова, 2015; Каргина, 2005; Новикова, 2015; Полянская, 2008) и уровни проявления (Авдеев, 2014); связи и соотношения со свойствами темперамента (Дронов, 2007; Новикова, 2016; Фомина, Елисеев, 2017), различными чертами личности (Каргина, 2005; Полянская, 2008; Фомина, 2002), мотивацией (Голубева, Фомина, 2014), самореализацией (Авдеев, 2014), успеваемостью (Воробьева, 2014; Чуваткина, 2009), карьерными ориентациями студентов (Полянская, 2008), различными аддикциями (Соколова, 1999), речевой деятельностью (Фомина, 2002) и другими личностными характеристиками (Баранова, 2015; и др.). В последние годы были изучены специфические особенности настойчивости студентов факультета физической культуры и спорта (Фомина, Елисеев, 2017, 2018). Результаты указанных исследований убедительно доказывают продуктивность и востребованность системно-функционального подхода к изучению настойчивости как важнейшего волевого свойства личности.

Статистическая обработка полученных эмпирических данных проводилась с использованием пакета SPSS for Windows 20.0. Выявление преобладающих признаков настойчивости было осуществлено с помощью Т-критерия Стьюдента для несвязанных выборок, в качестве которых выступали показатели полярных характеристик внутри каждого компонента личностного свойства. Для определения функциональных взаимосвязей внутри и между подструктурами настойчивости применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена, а психологической структуры этого личностного свойства — факторный анализ методом главных компонент вращения Varimax.

Гипотеза состояла в предположении о наличии различных типов реализации настойчивости личности, различающихся степенью выраженности и соотношением различных содержательных и инструментально-стилевых особенностей.

Результаты исследования. В результате кластерного анализа показателей составляющих настойчивости были выявлены лица с различными вариантами реализации данного личностного свойства, которые различались спецификой выраженности и доминирования различных его содержательно-смысловых и инструментально-стилевых составляющих и были условно названы «энергично-осмысленный» (57 %) и «мотивированный» (43 %) типы.

Рассмотрим особенности «энергично-осмысленного» типа реализации настойчивости спортсменами.

Содержательно-смысловая подструктура настойчивости спортсменов характеризовалась преобладанием личностно значимых целей и осмысленности при отсутствии значимых различий между составляющими внутри мотивационного и продуктивного компонентов, а инструментально-стилевая — доминированием энергичности, стеничности и интернальности, а также невысокими и достоверно не различающимися показателями составляющих рефлексивно-оценочного компонента (табл. 1).

Таблица 1

Особенности настойчивости спортсменов с энергично-осмысленным типом ее реализации

Блоки	Компоненты	Составляющие	Средние значения	t-критерий Стьюдента	Значимость различий, p
Содержательно-смысловой	Установочно-целевой	Общественно значимые цели	38,0085	-4,411	,000
		Личностно значимые цели	41,5983		
	Мотивационный	Социоцентричность	38,0427	-1,282	,201
		Эгоцентричность	39,3419		
	Когнитивный	Осмысленность	39,5214	11,559	,000
		Осведомленность	20,0171		
Продуктивный	Предметность	40,2650	1,692	,092	
	Субъектность	38,4786			
Инструментально-стилевой	Динамический	Энергичность	43,0598	27,204	,000
		Аэнергичность	9,6581		
	Эмоциональный	Стеничность	42,1624	12,098	,000
		Астеничность	20,3248		
	Регуляторный	Интернальность	39,9915	25,378	,000
		Экстернальность	11,2479		
	Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	11,5556	,482	,630
		Эмоционально-личностные трудности	11,0940		

Примечание: достоверные различия выделены жирным шрифтом.

В корреляционной структуре настойчивости спортсменов с энергично-осмысленным типом ее реализации было выявлено 67 статистически значимых связей, среди которых 24 — между составляющими содержательно-смысловой подструктуры, только 11 — инструментально-стилевой и 32 — между составляющими различных ее аспектов.

Все содержательно-смысловые составляющие настойчивости спортсменов оказались тесно связаны между собой, что свидетельствовало об их значимости, взаимозависимости и взаимообусловленности (табл. 2).

Таблица 2

Корреляции содержательно-смысловых составляющих
настойчивости спортсменов
с энергично-осмысленным типом ее реализации

Компоненты	Составляющие	Общественно значимые цели	Личностно значимые цели	Социоцентричность	Эгоцентричность	Осмысленность	Осведомленность	Предметность	Субъектность
Установочно-целевой	Общественно значимые цели	1,000	,336*	,253*	,196	,316*	,480*	,144	,162
	Личностно значимые цели		1,000	,452*	,480*	,704*	,221	,427*	,587*
Мотивационный	Социоцентричность			1,000	,586*	,683*	,722*	,738*	,680*
	Эгоцентричность				1,000	,647*	,440*	,812*	,551*
Когнитивный	Осмысленность					1,000	,452*	,724*	,720*
	Осведомленность						1,000	,506*	,447*
Продуктивный	Предметность							1,000	,612*
	Субъектность								1,000

Примечание: статистически значимые корреляции на уровне 0,05 выделены *.

Анализ интеркорреляций инструментально-стилевых составляющих настойчивости спортсменов с энергично-осмысленным типом показал наличие положительных взаимосвязей энергичности со стеничностью и интернальностью, аэнергичности — с астеничностью и экстернальностью, а также между обеими рефлексивно-оценочными составляющими и отрицательных — у энергичности — с операциональными и эмоционально-личностными трудностями, у стеничности — с аэнергичностью и эмоционально-личностными трудностями (табл. 3).

Таблица 3

Корреляции инструментально-стилевых составляющих
настойчивости спортсменов
с энергично-осмысленным типом ее реализации

Компоненты	Составляющие	Энергичность	Аэнергичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операциональные трудности	Эмоционально-личностные трудности
Динамический	Энергичность	1,000	-,130	,533*	,061	,618*	,043	-,306*	-,346*
	Аэнергичность		1,000	-,292*	,694*	-,178	,762*	,158	,199
Эмоциональный	Стеничность			1,000	-,134	,712*	,029	-,224	-,246*
	Астеничность				1,000	-,045	,727*	-,012	,012
Регуляторный	Интернальность					1,000	-,048	-,198	-,232
	Экстернальность						1,000	,107	,157
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности							1,000	,950*
	Личностные трудности								1,000

Примечание: статистически значимые корреляции на уровне 0,05 выделены *

В процессе анализа кросскорреляций содержательно-смысловых и инструментально-стилевых составляющих настойчивости спортсменов с энергично-осмысленным типом ее реализации было обнаружено, что энергичность, стеничность и интернальность данного свойства положительно коррелировали со всеми содержательными характеристиками, за исключением общественно значимых целей и осведомленности, а экстернальность — с обеими мотивационными составляющими, предметностью и осведомленностью, с которой была положительно связана аэнергичность. Отрицательные корреляции были выявлены у аэнергичности, астеничности и экстернальности с общественно значимыми целями; у операциональных и эмоционально-личностных трудностей — с личностно значимыми целями и эгоцентричностью и у эмоционально-личностных проблем — с предметностью (табл. 4).

Психологическую структуру настойчивости спортсменов с энергично-осмысленным типом реализации настойчивого поведения определили три фактора: 1) интернально-энергичный, который составили интернальность и энергичность с наибольшими факторными значениями, эгоцентричность, личностно значимые цели, осмысленность, предметная и субъектная продуктивность, операциональные и эмоционально-личностные трудности с отрицательным знаком; 2) экстернально-астеничный, включивший в себя экстернальность и астеничность с наибольшими факторными значениями, аэнергичность и социцентричность; 3) установочно-когнитивный, наполненный общественно значимыми целями с наибольшим факторным весом, осведомленностью и стеничностью (табл. 5).

Таблица 4

Корреляции инструментально-стилевых и содержательно-смысловых составляющих настойчивости у спортсменов с энергично-осмысленным типом ее реализации

Инструментально-стилевой блок	Компоненты	Динамический		Эмоциональный		Регуляторный		Рефлексивно-оценочный	
		Энергичность	Аэнергичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операциональные трудности	Эмоционально-личностные трудности
Содержательно-смысловой блок	Составляющие								
Компоненты	Составляющие								
Установочно-целевой	Общественно значимые цели	,023	-,385*	,173	-,402*	,109	-,283*	-,071	-,116
	Личностно значимые цели	,471*	-,201	,529*	,094	,513*	,127	-,293*	-,319*
Мотивационный	Социоцентричность	,418*	,221	,404*	,109	,540*	,372*	,010	-,050
	Эгоцентричность	,523*	,174	,552*	,225	,666*	,317*	-,327*	-,356*
Когнитивный	Осмысленность	,579*	-,125	,739*	,109	,726*	,203	-,189	-,231
	Осведомленность	,188	,254*	,153	,005	,265*	,298*	,132	,063
Продуктивный	Предметность	,566*	,167	,651*	,112	,713*	,304*	-,224	-,294*
	Субъектность	,598*	,041	,446*	,197*	,615*	,232	-,145	-,204

Примечание: статистически значимые корреляции на уровне 0,05 выделены *.

Таблица 5

Факторная структура настойчивости спортсменов с энергично-осмысленным типом ее реализации

Блоки	Компоненты	Составляющие	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Содержательно-смысловой	Установочно-целевой	Общественно значимые цели	,193	-,116	,780
		Личностно значимые цели	,777	-,060	-,171
	Мотивационный	Социоцентричность	,389	,638	,360
		Эгоцентричность	,783	,040	,291
	Когнитивный	Осмысленность	,758	,436	,260
		Осведомленность	-,145	,445	,621
	Продуктивный	Предметность	,596	,261	,462
Субъектность		,711	,433	-,076	
Инструментально-стилевой	Динамический	Энергичность	,787	-,037	,172
		Аэнергичность	-,295	,732	,007
	Эмоциональный	Стеничность	,512	-,121	,557
		Астеничность	,246	,758	-,474
	Регуляторный	Интернальность	,798	-,019	,090
		Экстернальность	-,201	,843	,023
	Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	-,632	,257	-,318
		Эмоционально-личностные трудности	-,746	,304	-,109

Примечание: значимые факторные веса выделены жирным шрифтом.

Обсуждение результатов. Анализ полученных результатов позволяет заключить, что спортсменам высоких достижений с энергично-осмысленным типом реализации настойчивости были свойственны выраженная склонность доводить начатое до конца, развитая привычка упорно добиваться намеченного, постоянство в реализации значимых планов.

Несомненно, развитию настойчивости способствовало глубокое осознание необходимости этого свойства для успеха в достижении высоких результатов в выбранном деле; частые переживания радости, гордости, самоуважения в процессе преодоления трудностей и достижения спортивных побед; убежденность в том, что любое успешное продвижение к цели зависит только от самого человека и его способностей, навыков, умений, а также отсутствие операциональных трудностей из-за несформированности навыков преодолевать препятствия и эмоциональных проблем при проявлении настойчивости, обусловленных неуверенностью в себе, низкой самооценкой и т. п.

Вместе с тем у обследованных спортсменов с энергично-осмысленным типом реализации настойчивости была обнаружена доминирующая нацеленность настойчивого поведения на удовлетворение эгоистичных планов и желаний, совершенствование себя и своих возможностей, ограничивающая развитие данного свойства, несмотря на одинаково высокую оценку ими продуктивности своих настойчивых действий, побуждаемых как личными, эгоистичными, так и общественными, альтруистическими намерениями, в субъектной и предметной сферах деятельности. Возможно, отчасти на спортсменов-кикбоксеров повлиял тот факт, что это индивидуальный, а не групповой вид спорта.

Функциональные связи между различными составляющими настойчивости этих спортсменов указывали на то, что способствовало развитию у них данного свойства, а что затрудняло этот процесс.

Например, сила, интенсивность и постоянство стремления спортсменов с энергично-осмысленным типом к проявлению настойчивости, стеничность эмоций, его подкрепляющих, и активность саморегуляции взаимно усиливали друг друга в процессе практического осуществления этого стремления.

Расширение спектра возможных целей и мотивов настойчивого поведения, работа над более глубокой и тщательной осознанностью способов его реализации, увеличение эффективности использования настойчивости в профессиональной и личной сферах жизнедеятельности усиливали устойчивость их стремления к практическому осуществлению настойчивости, способствовали повышению активности, увеличению переживаний стенических эмоций радости в процессе преодоления трудностей и самоконтроля подобных проявлений.

Эгоистические целеполагание и мотивация настойчивого поведения способствовали воспитанию и развитию привычек, необходимых для его проявления и позволяли этим спортсменам более эффективно справляться с излишней тревогой и беспокойством.

В то же время представления спортсменов о настойчивости как о качестве личности, которое необходимо развивать и совершенствовать, сочетались с убежденностью в том, что эта черта является врожденной, природно заданной характеристикой. Неполные и неточные представления о характерных признаках настойчивости, излишняя убежденность в том, что она свойственна им от природы и не требует усилий для развития и совершенствования, при разнонаправленной мотивации и чрезмерной нацеленности на результативное выполнение командных задач провоцировали пассивность при проявлении этого свойства, снижали уровень активности саморегуляции настойчивых действий и поступков.

Нежелание или неспособность спортсменов действовать упорно и настойчиво провоцировали сильные негативные эмоциональные переживания и пассивность саморегуляции целенаправленных действий и поступков. Недостаток или несформированность необходимых для реализации настойчивости навыков и привычек порождали астенические переживания тревожности, беспокойства и излишней возбужденности, которые отступали, если удавалось найти в себе силы для преодоления возникших препятствий на пути к желаемому результату, чему также способствовали свойственные кикбоксерам бодрость и оптимизм при достижении намеченных планов.

Проявление настойчивости ради удовлетворения личных целей и желаний способствовало развитию социальных альтруистических устремлений и мотивов, повышало субъективную оценку продуктивности настойчивых действий как в индивидуальной, так и в коллективной сферах деятельности.

Факторная структура настойчивости спортсменов высокой квалификации с энергично-осмысленным типом ее реализации подчеркивала, что их активные и результативные настойчивые действия, побуждаемые прежде всего эгоистическими интересами и стремлениями, сопровождалась интернальным самоконтролем и отсутствием каких-либо проблем и трудностей, связанных с недостатком навыков или переживанием тревожности, беспокойства. Им также была свойственна склонность рассчитывать на помощь окружающих или удачное стечение обстоятельств в случае проявления настойчивости, сопровождавшегося негативными эмоциональными переживаниями, альтруистической мотивацией и нежеланием преодолевать внутренние и внешние препятствия. Наряду с этим социальную направленность их настойчивых действий и поступков эмоционально подпитывала вера в свои врожденные способности.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, обобщая полученные данные об индивидуально-типологических особенностях настойчивости высококвалифицированных спортсменов с энергично-осмысленным типом ее реализации, сделаем выводы.

Настойчивость характеризовалась постоянством, осмысленностью проявлений, энергичностью и вариативностью способов реализации, стеничностью переживаемых эмоций, активным самоконтролем и незначительными трудностями операционального и эмоционально-личностного характера при доминирующей эгоцентрической направленности.

Чем яснее спортсмены видели цель и предмет своих настойчивых устремлений, чем точнее осознавали свои особенности и адекватнее оценивали планируемые достижения, тем легче и с более значительным удовольствием проявляли упорство и решительность, используя для этого гибкие стратегии и тщательно контролируя себя, свои действия и поступки. Вместе с тем преследование личных целей и желаний положительно влияло на выработку навыков практического осуществления настойчивости и способов преодоления беспокойства и тревоги. Их убежденность в собственной исключительности эмоционально окрашивала социально значимые устремления.

Тем не менее, несмотря на сбалансированность своих эгоистично ориентированных настойчивых поступков, проявляя это свойство личности, будучи мотивированными чувством долга перед командой и коллективом, желанием заслужить социальное признание, они могли проявлять склонность к пассивности, переживанию неприятных эмоций, упованию на судьбу и случай.

Представленные в статье особенности настойчивости спортсменов высокой квалификации можно использовать в процессе их психологического сопро-

вождения и подготовки с целью достижения максимального результата в ситуациях соревновательного характера, которым свойственны высокий уровень конкуренции, дефицит времени и риск получения серьезной травмы.

Перспективы дальнейших исследований, на наш взгляд, могут быть связаны с разработкой теоретико-методологических основ индивидуализации процесса психологической подготовки спортсменов высокой квалификации, а также с поиском более действенных приемов и способов развития и гармонизации волевой сферы их личности для реализации своих возможностей в выбранном виде спорта при оптимальном расходовании имеющихся ресурсов.

Список источников

1. Авдеев Н. П. Влияние настойчивости на успешность самореализации личности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2014. — 22 с.
2. Баранова С. В. Особенности соотношения настойчивости с личностными характеристиками студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2015. — 22 с.
3. Будрейка Н. Н. Межполовые различия в психологических проявлениях настойчивости юношей и девушек : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1996. — 17 с.
4. Воробьева А. А. Настойчивость как системно-функциональное свойство личности и пятифакторная модель личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2014. — № 2. — С. 60–66.
5. Высоцкий А. И. К развитию настойчивости у подростков // Проблемы психологии воли : материалы IV науч. конф. — Рязань, 1974. — С. 100–102.
6. Голубева В. А., Фомина Н. А. Соотношение настойчивости и мотивов занятий спортивной деятельностью у подростков // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 4 (32). — С. 141–149.
7. Дронов В. М. Соотношение свойств темперамента с различными переменными настойчивости : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2007. — 16 с.
8. Ермилова В. В., Кротова Е. Е. Особенности зрелищности в спорте и их трансформация в условиях современного общества // Общество. Среда. Развитие. — 2015. — № 2 (35). — С. 100–103.
9. Жихарев Д. Ю. Диагностика и формирование волевой саморегуляции юных боксеров в условиях детской юношеской спортивной школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ставрополь, 2007. — 25 с.
10. Каргина Н. В. Сравнительное исследование любознательности, настойчивости и общительности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2005. — 20 с.
11. Кирсанов В. Е. Спорт как институт социализации молодежи // Власть. — 2008. — № 10. — С. 87–91.
12. Конорева Т. С. Изучение динамических характеристик настойчивости в разных условиях деятельности // Вопросы психофизиологии активности и саморегуляции личности. — Свердловск : Свердлов. гос. пед. ун-т, 1978. — С. 38–46.
13. Крупнов А. И., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Комплексные исследования свойств личности: теория и практика : учеб. пособие для аспирантов. — М. : РУДН, 2017. — 220 с.
14. Лабудин А. В., Шамхалов А. М. Особенности сочетания социальных и экономических черт в современном подходе к управлению в области спорта // Управленческое консультирование. — 2017. — № 6 (102). — С. 133–139.
15. Ленишкин Н. Э., Фомина Н. А., Безрядин Я. Ю. Настойчивость спортсменов-единоборцев // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 1 (53). — С. 51–60.
16. Мартыненко А. Н. Развитие решительности у борцов самбистов на этапе начальной спортивной специализации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2002. — 24 с.
17. Меньшенина Е. В. Сравнительная характеристика настойчивости у старших школьников и студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1999. — 22 с.

18. Новикова И. А. Индивидуально-типические программы развития настойчивости студентов // Российский научный журнал. — 2015. — № 6 (49). — С. 200–205.
19. Новикова И. А. Соотношение типологических особенностей свойств личности и темперамента студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. «Акмеология образования. Психология развития». — 2016. — Т. 5, № 1. — С. 60–65.
20. Полянская Е. Н. Индивидуально-типические особенности настойчивости, инициативности и карьерных ориентаций студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2008. — 22 с.
21. Соколова Т. О. Особенности настойчивости личности при алкогольной и наркотической зависимости : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1999. — 19 с.
22. Соснин А. С. Методы совершенствования психологической подготовленности и специальной работоспособности у борцов самбо и каратэ : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Киев, 1980. — 23 с.
23. Фомина Н. А. Свойства личности и особенности речевой деятельности. — Рязань : Узорочье, 2002. — 361 с.
24. Фомина Н. А., Голубева В. А. Особенности и психологическая структура настойчивости спортсменов подросткового возраста // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2012. — № 2. — С. 71–76.
25. Фомина Н. А., Елисеев А. В. Психологические особенности настойчивости студентов — квалифицированных спортсменов // Человеческий капитал. — 2018. — № 7 (115). — С. 149–157.
26. Фомина Н. А., Елисеев А. В. Соотношение особенностей настойчивости и свойств темперамента студентов факультета физической культуры и спорта // Человеческий капитал. — 2017. — № 7 (103). — С. 29–33.
27. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — 2-е изд. — М. : Смысл, 2003. — 860 с.
28. Чуваткина Н. В. Специфика проявлений настойчивости у студентов высшей школы МЧС с разной успеваемостью : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2009. — 22 с.
29. Шинкевич А. И., Ногуманов Р. У. Экономическое содержание инфраструктуры сферы спортивных услуг // Российское предпринимательство. — 2017. — Т. 18, № 8. — С. 1413–1420.
30. Andersson H., Bergman L. R. The role of task persistence in young adolescence for successful educational and occupational attainment in middle adulthood // *Developmental Psychology*. — 2011. — Vol. 47, N 4. — Pp. 950–960.
31. Deater-Deckard K., Petrill S. A., Thompson L. A., DeThorne L. S. A cross-sectional behavioral genetic analysis of task persistence in the transition to middle childhood // *Developmental Science*. — 2005. — Vol. 8, N 3. — F21–F26.
32. Jennings K. D., Dietz L. J. Mastery motivation and goal persistence in young children // *Well-being: Positive development across the life course* / M. H. Bornstein, L. Davidson, C. Keyes, K. Moore (eds.). — Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. — Pp. 295–309.
33. Peterson C., Seligman M. E. P. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. — Oxford ; N. Y. : American Psychological Association and Oxford University Press, 2004. — 800 p.

References

1. Avdeev N. P. Vlijanie nastojchivosti na uspešnost' samorealizacii lichnosti studentov [The Role of Persistence in Students' Self-actualization]. Moscow, 2014, 22 p. (In Russian).
2. Baranova S. V. Osobennosti sootnosheniya nastojchivosti s lichnostnymi karakteristikami studentov [The Relation between Students' Persistence and their Personal Characteristics]. Moscow, 2015, 22 p. (In Russian).
3. Budrejka N. N. *Mezhpоловые различija v psihologičeskijah projavlenijah nastojchivosti junoshej i devushek* [Gender Differences in Psychological Manifestations of Persistence in Male and Female Adolescents]. Moscow, 1996, 17 p. (In Russian).

4. Vorob'eva A. A. Persistence as a Systemic and Functional Feature and the Big Five Personality Model. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija "Psihologija i pedagogika"* [Bulletin of People's Friendship University of Russia. Psychology and Pedagogy series]. 2014, no. 2, pp. 60–66. (In Russian).
5. Vysockij A. I. Developing Persistence in Teenagers. *Problemy psihologii voli : materialy IV nauchnoj konferencii* [Issues of Volitional Psychology: Proceedings of the 4th Research Conference]. Ryazan, 1974, pp. 100–102. (In Russian).
6. Golubeva V. A., Fomina N. A. The Interconnection between Persistence and Motivation for Sports in Teenagers. *Psihologo-pedagogičeskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 4 (32), pp. 141–149. (In Russian).
7. Dronov V. M. *Sootnošenie svojstv temperamenta s različnymi peremennymi nastojčivosti* [The Interconnection between Temperament and Persistence Variables]. Moscow, 2007, 16 p. (In Russian).
8. Ermilova V. V., Krotova E. E. Sports Entertainments and their Transformation in Modern Society. *Obshhestvo. Sreda. Razvitie* [Society. Environment. Development]. 2015, no. 2 (35), pp. 100–103. (In Russian).
9. Zhiharev D. Ju. *Diagnostika i formirovanie volevoj samoreguljaccii junyh bokserov v uslovijah detskoj junosheskoj sportivnoj shkoly* [Diagnosing and Forming Volitional Self-regulation in Adolescent Boxers in Athletic Centres]. Stavropol, 2007, 25 p. (In Russian).
10. Kargina N. V. *Sravnitel'noe issledovanie ljuboznatel'nosti, nastojčivosti i obshhitel'nosti studentov* [A Comparative Research of Curiosity, Persistence and Sociability in Students]. Moscow, 2005, 20 p. (In Russian).
11. Kirsanov V. E. Sport as a Means of Young People's Socialization. *Vlast'* [Power]. 2008, no. 10, pp. 87–91. (In Russian).
12. Konoreva T. S. Investigating Dynamic Characteristics of Persistence in Different Conditions. *Voprosy psihofiziologii aktivnosti i samoreguljaccii lichnosti* [Issues of Psychophysiology and Self-regulation]. Sverdlovsk, Sverdlovsk State Pedagogical University Publ., 1978, pp. 38–46. (In Russian).
13. Krupnov A. I., Novikova I. A., Shljahta D. A. *Kompleksnye issledovanija svojstv lichnosti: teorija i praktika* [Complex Research of Personality Features: Theory and Practice]. Moscow, People's Friendship University of Russia Publ., 2017, 220 p. (In Russian).
14. Labudin A. V., Shamhalov A. M. Social and Economic Peculiarities of a Modern Approach to Sports Management. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie* [Management Counselling]. 2017, no. 6 (102), pp. 133–139. (In Russian).
15. Lenjushkin N. Je., Fomina N. A., Bezrjadin Ja. Ju. Persistence in Combatants. *Psihologo-pedagogičeskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2020, no. 1 (53), pp. 51–60. (In Russian).
16. Martynenko A. N. *Razvitie reshitel'nosti u borcov sambistov na jetape nachal'noj sportivnoj specializacii* [Developing Decisiveness in Beginner Sambo Wrestlers]. Omsk, 2002, 24 p. (In Russian).
17. Men'shenina E. V. *Sravnitel'naja harakteristika nastojčivosti u starshih shkol'nikov i studentov* [A Comparative Analysis of Persistence in Senior Schoolchildren and Students]. Moscow, 1999, 22 p. (In Russian).
18. Novikova I. A. Developing Persistence in Students (Individual and Typological Aspects). *Rossijskij nauchnyj zhurnal* [Russian Research Journal]. 2015, no. 6 (49), pp. 200–205. (In Russian).
19. Novikova I. A. Typological and Individual Peculiarities of Temperament in Students]. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija "Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija"* [Proceedings of Saratov University. New Series. Acmeology of Education. Psychology of Development Series]. 2016, vol. 5, no. 1, pp. 60–65. (In Russian).
20. Poljanskaja E. N. *Individual'no-tipičeskie osobennosti nastojčivosti, iniciativnosti i kar'ernyh orientacij studentov* [Individual and Typological Peculiarities of Persistence, Initiative and Career Motivation in Students]. Moscow, 2008, 22 p. (In Russian).

21. Sokolova T. O. *Osobennosti nastojchivosti lichnosti pri alkogol'noj i narkoticheskoj zavisimosti* [Persistence in Alcohol Abusers and Drug Addicts]. Moscow, 1999, 19 p. (In Russian).
22. Sosnin A. C. *Metody sovershenstvovanija psihologicheskoj podgotovlennosti i special'noj rabotosposobnosti u borcov sambo i karatje* [Improving Psychological Readiness and Efficiency in Sambo Wrestlers and Karate Wrestlers]. Kiev, 1980, 23 p. (In Russian).
23. Fomina N. A. *Svoystva lichnosti i osobennosti rechevoj dejatel'nosti* [Personality Peculiarities and Speech Activities]. Ryazan, Uzoroch'e Publ., 2002, 361 p. (In Russian).
24. Fomina N. A., Golubeva V. A. Psychological Peculiarities of Persistence in Teenage Athletes. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija "Psichologija i pedagogika"* [Bulletin of People's Friendship University of Russia. Psychology and Pedagogy series]. 2012, no. 2, pp. 71–76. (In Russian).
25. Fomina N. A., Eliseev A. V. Psychological Peculiarities of Persistence in Students, High Quality Athletes. *Chelovecheskij kapital* [Human Capital]. 2018, no. 7 (115), pp. 149–157. (In Russian).
26. Fomina N. A., Eliseev A. V. Peculiarities of Persistence and Temperament in Students Majoring in Physical Education in Sport. *Chelovecheskij kapital* [Human Capital]. 2017, no. 7 (103), pp. 29–33. (In Russian).
27. Hekhauzen H. *Motivacija i dejatel'nost'* [Motivation and Activities]. Moscow, Sense Publ., 2003, 860 p. (In Russian).
28. Chuvatkina N. V. *Specifika projavlenij nastojchivosti u studentov vysshej shkoly Ministerstva Rossijskoj Federacii po delam grazhdanskoj oborony, chrezvychajnym situacijam i likvidacii posledstvij stihijnyh bedstvij s raznoj uspevaemost'ju* [The Manifestation of Persistence in Students of Universities of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergency Situations and Elimination of Consequences of Natural Disasters]. Moscow, 2009, 22 p. (In Russian).
29. Shinkevich A. I., Nogumanov R. U. Economic Contents of the Infrastructure of Athletic Services. *Rossijskoe predprinimatel'stvo* [Russian Entrepreneurship]. 2017, vol. 18, no. 8, pp. 1413–1420. (In Russian).
30. Andersson H., Bergman L. R. The Role of Task Persistence in Young Adolescence for Successful Educational and Occupational Attainment in Middle Adulthood. *Developmental Psychology*. 2011, vol. 47, no. 4, pp. 950–960.
31. Deater-Deckard K., Petrill S. A., Thompson L. A., DeThorne L. S. A Cross-sectional Behavioral Genetic Analysis of Task Persistence in the Transition to Middle Childhood. *Developmental Science*. 2005, vol. 8, no. 3, pp. 21–26.
32. Jennings K. D., Dietz L. J. Mastery Motivation and Goal Persistence in Young Children. Well-being: Positive Development across the Life Course. Bornstein M. H., Davidson L., Keyes C., Moore K. (eds.), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publ., 2003, pp. 295–309.
33. Peterson C., Seligman M. E. P. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford, N. Y., American Psychological Association and Oxford University Press Publ., 2004, 800 p.

Информация об авторах

Ленюшкин Николай Эдуардович — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Фомина Наталья Александровна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования, действительный член Международной академии наук педагогического образования и Академии имиджелогии.

Безрядин Ярослав Юрьевич — тренер спортивной школы «Золотые купола» г. Рязани, мастер спорта России по кикбоксингу, чемпион России по кикбоксингу среди профессионалов.

Information about the authors

Lenyushkin Nikolay Eduardovich — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Fomina Natalya Aleksandrovna — Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. Yesenin, honorary worker of higher vocational education, active member of the International Academy of Pedagogical Sciences and the Academy of Imageology.

Bezryadin Yaroslav Yuryevich — Couch of the Golden Domes Athletic Centre, Ryazan, Master of Kickboxing in Russia, Kickboxing Champion among professionals.

Статья поступила в редакцию 08.12.2021; одобрена после рецензирования 24.12.2021; принята к публикации 19.01.2022.

The article was submitted 08.12.2021; approved after reviewing 24.12.2021; accepted for publication 19.01.2022.



Актуальные направления коррекционной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 175–187.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 1 (61), pp. 175–187.

Научная статья

УДК 376.42-053.5

DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.015

Реализация коммуникативного подхода к коррекции речевого развития младших школьников с умственной отсталостью

Дмитриева Елена Ермолаевна

Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина
Нижний Новгород, Россия
dmitrievaele@gmail.com

Давыдова Юлия Павловна

Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина
Нижний Новгород, Россия
davydova.julija@lenta.ru

Аннотация. В статье представлены результаты изучения коммуникативно-речевого развития умственно отсталых младших школьников (УО) в условиях целенаправленного психолого-педагогического сопровождения их коммуникативно-речевого развития.

В представленном исследовании реализован коммуникативно-деятельностный подход к коррекции коммуникативно-речевого развития младших школьников с умственной отсталостью, которое рассматривается в качестве условия оптимизации взаимодействия детей с социальным окружением.

Реконструкция потребностно-мотивационной сферы общения детей, расширение коммуникативных задач, решаемых детьми в общении с различными партнерами при моделировании коммуникативных ситуаций, способствуют обогащению их речевых средств общения по теме, функции, содержанию.

Описаны фрагменты коррекционно-развивающей программы, содержание занятий с младшими школьниками с умственной отсталостью, результаты контрольного эксперимента, свидетельствующие о позитивной динамике коммуникативно-речевого развития этих детей.

Раскрыт социокультурный подход к обоснованию коррекционно-педагогической помощи младшим школьникам с умственной отсталостью.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная деятельность, компоненты общения, потребности, мотивы, средства общения, дети с умственной отсталостью, коммуникативные трудности, коммуникативная дезадаптация, коммуникативно-речевое развитие.

Для цитирования: Дмитриева Е. Е., Давыдова Ю. П. Реализация коммуникативно-го подхода к коррекции речевого развития младших школьников с умственной отсталостью // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 175–187. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.015.

Original article

Implementing a Communicative Approach to Correction of Speech Development in Young Schoolchildren with Mental Retardation

Dmitriyeva Elena Ermolayevna
Nizhny Novgorod State Pedagogical
University named for Kozma Minin
Nizhny Novgorod, Russia
dmitrievae@gmail.com

Davydova Yulia Pavlovna
Nizhny Novgorod State Pedagogical
University named for Kozma Minin
Nizhny Novgorod, Russia
davydova.julija@lenta.ru

Abstract. The article presents the results of an investigation of communicative and speech development of primary school children with mental retardation in the conditions of continuous psychological and pedagogical support of their communicative and speech development.

The research employs a communicative approach to correct communicative and speech development in primary school students with mental retardation. Speech development is viewed as a prerequisite which can enhance children's involvement with the outer world.

By reconstructing children's needs and motivation, by widening the scope of communicative tasks they are to solve when interacting with different partners, specialists enable children to develop their speech and language abilities and skills.

The article describes corrective measure and development strategies that can be used to teach primary school children with mental retardation. The analysis of the experimental results shows positive dynamics in communicative and speech development of children with mental retardation.

The article also focuses on sociocultural approach to delivering correctional and pedagogical support to primary schoolchildren with mental retardation.

Key words: communication, communication activities, component of education, children with mental retardation, communication problems, communicative disadaptation, communicative verbal development.

For citation: Dmitriyeva E. E., Davydova Yu. P. Implementing a Communicative Approach to Correction of Speech Development in Young Schoolchildren with Mental Retardation. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 1 (61), pp. 175–187. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.015.

Актуальность. Реализация социальной и образовательной интеграции детей с интеллектуальными нарушениями предъявляет высокие требования к их коммуникативно-речевому развитию. В рамках Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для обучающихся с интеллектуальными нарушениями предусмотрено овладение ими речью как основным коммуникативным инструментом развития навыка взаимодействия с социальным окружением. (ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ).

В современной коррекционной психологии заметно вырос интерес к исследованию проблем, связанных с изучением процессов общения детей с интеллектуальными нарушениями в аспекте их социализации и социальной адаптации (Д. И. Байков, И. М. Бгажнокова, О. Е. Грибова, Е. Г. Дзугоева, Е. Е. Дмитриева, Ю. П. Давыдова, Л. Ю. Долгих, В. В. Коркунов, И. А. Коробейников, О. В. Соловьева, Е. А. Стребелева, Л. М. Шипицына и др.). Анализ научных данных свидетельствует о нарушении коммуникативно-речевого развития у детей с интеллектуальными нарушениями, которое проявляется в снижении потребности в общении, содержательной бедности и неустойчивости их мотивационных установок на общение, несформированности всех сторон речи и бедности их вербальной коммуникации, недостаточной коммуникативной направленности речи, неспособности к диалогу с партнером и т. п. (Дмитриева, Каштанова, Медведева, Ольхина, Уромова, 2020; Дмитриева, 2020; Дмитриева, Давыдова, 2021).

Недостаточно изученными остаются теоретические основы коммуникативно-речевого развития детей с интеллектуальными нарушениями и факторы, его определяющие. Нет единой концептуальной основы, в рамках которой были бы классифицированы и проанализированы особенности и закономерности коммуникативно-речевого развития этой категории детей.

Проведенное нами экспериментальное исследование коммуникативно-речевого развития младших школьников с умственной отсталостью свидетельствует о коммуникативно-речевом недоразвитии детей.

Результаты диагностического изучения сферы общения у младших школьников с умственной отсталостью показывают, что в их общении с партнером доминируют потребности в эмоционально окрашенных контактах и в практическом взаимодействии; они имеют низкую чувствительность к партнеру, не умеют взаимодействовать и вести диалог; их интересует процессуальная сторона действий.

Ограниченный диапазон коммуникативных задач, которые младшие школьники с интеллектуальными нарушениями решают в общении с партнером, определяет бедность речевой коммуникации по теме, содержанию, функциональной направленности выбора речевых средств, используемых ими в общении со взрослыми и сверстниками. Большую роль в общении этих детей занимают невербальные средства (экспрессивно-мимические), ситуативная речь. Это актуализирует задачи своевременного выявления и преодоления коммуникативно-речевого недоразвития младших школьников с умственной отсталостью.

Результаты исследования позволяют предположить, что психологическим условием оптимизации коммуникативно-речевого развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью может стать преобразование и обогащение потребностно-мотивационной сферы их общения со сверстниками, расширение коммуникативных задач, решаемых ребенком в общении с партнером. Основное средство реализации этих задач — моделирование разнообразных коммуникативных ситуаций, использование коммуникативных игр.

Нами разработана и апробирована в работе с умственно отсталыми младшими школьниками программа преодоления ими коммуникативно-речевого недоразвития и выведения их на уровень оптимально реализованных возможностей.

Результаты диагностического изучения, свидетельствовавшие о коммуникативно-речевом недоразвитии младших школьников с умственной отсталостью, позволили сформулировать следующие задачи программы коммуникативно-речевого развития этой категории младших школьников в сфере взаимоотношений со взрослыми и со сверстниками:

- установление субъект-субъектных отношений с партнером и развитие способности к диалоговому общению;
- реконструкция мотивационно-потребностных установок в сфере общения со взрослыми и сверстниками;
- обогащение репертуара речевых средств общения с партнером по тематике, функциональной направленности и содержанию;
- преодоление ситуативности в общении с партнером, формирование готовности к общению с партнером вне ситуации взаимодействия;
- овладение коммуникативными действиями и умениями.

Коррекционно-развивающая программа была реализована в первом классе ГКОУ «Школа-интернат № 71» г. Нижний Новгород. В ее реализации приняли участие 12 школьников в возрасте 7–9 лет с диагнозом «легкая умственная отсталость». Формирующий эксперимент длился 2 месяца, было проведено 12 занятий. Форма организации занятий — групповая (12 детей) и подгрупповая (3–4 ребенка).

Модель реализации программы представлена тремя основными блоками: теоретико-методологическим, формирующим и аналитическим (прикладным).

Теоретико-методологический блок включал в себя формулировку целей и задач программы; определение ее теоретико-методологических основ и принципов реализации.

Формирующий блок в соответствии с целью и задачами коррекционно-развивающей программы состоял из установочной части, направленной на побуждение детей к взаимодействию и накопление ими позитивного опыта общения в процессе психокоррекционных игр, и основной части по оптимизации коммуникативно-речевого развития младших школьников с умственной отсталостью с использованием проблемных ситуаций и коммуникативных игр.

Аналитический (диагностический) блок имел цель определить эффективность реализации коррекционно-развивающей программы с помощью диагностических методик.

В качестве критериев достижений в коммуникативно-речевом развитии умственно отсталых школьников выступали их готовность к практическому и теоретическому сотрудничеству, интерес к сообществу взрослых и сверстников, умение выражать мысли, намерения, просьбы.

Теоретико-методологическими основами программы были социокультурный подход к реализации психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья — ОВЗ (Т. А. Померанцева); идеи Л. С. Выготского о преодолении коммуникативной изоляции детей как приоритетной задаче коррекционной педагогики; субъектно-деятельностный подход к диагностике и коррекции коммуникативно-речевого развития детей с умственной отсталостью (Е. Е. Дмитриева, М. И. Лисина), а также требования ФГОС НОО для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

к предметным и личностным результатам реализации адаптированной образовательной программы (АОП): овладение младшими школьниками с умственной отсталостью коммуникативно-речевыми умениями, необходимыми для обеспечения коммуникации в различных ситуациях общения и принятыми ритуалами социального взаимодействия.

Коррекционно-развивающая программа была выстроена на основе следующих принципов: единства диагностики и коррекции; ориентации на возрастные достижения и «зону ближайшего развития» детей; деятельностный принцип коррекции. С учетом этих принципов выявленные на диагностическом этапе исследования уровни развития коммуникативной деятельности, индивидуально-типические варианты ее развития у детей с умственной отсталостью послужили основой для постановки задач коррекционно-развивающей работы и определения средств индивидуализации по отношению к первоклассникам с умственной отсталостью.

При определении содержания коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками с умственной отсталостью в качестве возрастных ориентиров рассматривались характеристики коммуникативно-речевого развития на этапах раннего онтогенеза, а также требования ФГОС НОО для обучающихся с умственной отсталостью к их коммуникативно-речевому развитию (вариант С). Работа была ориентирована на возрастные достижения в личностном развитии детей.

Основным способом коррекционно-развивающих воздействий на ребенка была организация его активного общения со взрослыми и сверстниками.

Обсуждение основных результатов. Коррекционно-развивающая программа предполагала использование различных методов работы с детьми: моделирование коммуникативных ситуаций, позволяющих детям решать различные коммуникативные задачи и использовать различные средства общения (речевые, неречевые) для их решения; коммуникативные игры с целью организации эффективного взаимодействия детей с партнером; психокоррекционные игры, упражнения, этюды.

Апробированная нами программа коррекции коммуникативно-речевого недоразвития детей прежде всего была нацелена на решение общеразвивающих задач (расширение знаний детей о явлениях окружающего физического и социального мира, развитие мышления и речи, формирование познавательной активности и др.) и специально направленных на формирование коммуникативно-речевой деятельности (формирование потребности в сотрудничестве, познавательном и личностном общении, преодоление ситуативности в общении), обогащение средств общения.

Коррекция коммуникативного недоразвития осуществлялась нами путем активного включения детей в деятельность общения со сверстниками и взрослыми. Мы ставили ребенка перед необходимостью решать определенные задачи общения, помогали в их решении. Взрослый стремился создать условия для возникновения у детей потребности в сотрудничестве с партнером, учил обращаться за помощью, оценивал действия детей.

Для активизации общения с партнером использовались чтение и обсуждение книг, беседы на познавательные и личностные темы, создание проблемных ситуаций. Взрослый пытался вызвать у детей интерес к обсуждаемым вопросам, давал образцы познавательных контактов (задавал вопросы, делился впечатлениями и т. п.), обеспечивал возможность высказаться, задать вопрос,

поощрял инициативные проявления, а также создавал проблемные ситуации, высказывал свое отношение к обсуждаемым проблемам, привлекал детей к оценке своих поступков и поведения сверстников, поощрял интерес к нравственно-этическим проблемам, стремление согласовать со взрослым свое мнение, оценки.

Для формирования у детей информационных умений (вступать в общение, ориентироваться на партнера и др.), регулятивных умений (доверять партнеру, согласовывать действия, помогать, оценивать результат совместной деятельности), аффективных умений (делиться чувствами, проявлять интерес, потребность в общении с партнером, готовность к сопереживанию) использовались коммуникативные игры.

Основной метод реализации коррекционно-развивающих задач программы — создание взрослыми вербальных, практических, игровых и проблемных ситуаций, направленных на поиск ребенком их решения. Проблемные ситуации всегда содержат выбор, борьбу внутренних побуждений с социальными нормами и позволяют изменить пассивную позицию ребенка во взаимодействии с людьми на активную (Г. А. Урунтаева, Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова).

От реализации программы ожидалось следующие результаты:

- установление субъект-субъектных отношений с партнером;
- расширение потребностно-мотивационных установок на общение с партнером (взрослым и сверстником), преодоление скованности в общении;
- обогащение средств вербального и невербального общения (по теме, функции, содержанию);
- развитие коммуникативных действий и умений.

Структура коррекционно-развивающих занятий включала в себя ритуал приветствия, разминку, основную часть, рефлекссию, ритуал прощания.

Представим для примера структуру и содержание отдельных коррекционно-развивающих занятий с детьми (табл. 1)

Представим результаты апробации программы коммуникативного развития умственно отсталых младших школьников.

После реализации коррекционно-развивающей программы был проведен контрольный эксперимент с целью проследить возможности компенсации коммуникативно-речевого недоразвития младших школьников с умственной отсталостью в специально созданных для этого педагогических условиях по той же диагностической программе, что и на констатирующем этапе.

Динамика уровня развития коммуникативной деятельности в общении со взрослыми и сверстниками оценивалась путем сравнения данных исследования общения младших школьников с умственной отсталостью, с которыми проводилась работа по авторской программе, до и после формирующего эксперимента, а также сравнения их результатов с результатами младших школьников с умственной отсталостью контрольной группы, в которых не была реализована эта программа.

Результаты контрольного этапа исследования подтвердили наше научное предположение о том, что целенаправленная коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками с умственной отсталостью оптимизирует их взаимодействие с партнерами по общению (сверстниками и взрослыми).

Таблица 1

Тематический и содержательный план
коррекционно-развивающих занятий

Тема	Цель и задачи	Содержание занятий
Установочный блок (1 занятие)		
Я — ты — мы	<ul style="list-style-type: none"> – Развитие чувства принадлежности к группе; – получение опыта позитивного взаимодействия; – снятие психо-эмоционального напряжения; – воспитание уверенности в себе 	<p>Игра «Комплименты»</p> <p>Игры на развитие чувства принадлежности к группе («Молекула», «Ток» и т. д.)</p> <p>Обсуждение правил хорошего общения (помогай, делись, не ссорься по пустякам, не срывай зло на других, не смейся над ошибками и др.)</p> <p>Игра «Закончи предложение» («Я умею...», «Я смогу...», «Я добьюсь...» и т. п.)</p>
Основной блок (11 занятий)		
Волшебные средства понимания	<ul style="list-style-type: none"> – Снятие психоэмоционального напряжения; – развитие внимания к эмоциональным состояниям партнера, – осознание собственных переживаний; – развитие отрицательного отношения к безучастному отношению к проблемам другого; – развитие стремления передавать (изображать) эмоциональные состояния 	<p>Игра «Руки» (ведущий предлагает познакомиться руками, поссориться руками и т. д.)</p> <p>Игра «Клоун» (клоун показывает с помощью мимики разные эмоции, дети должны угадать)</p> <p>Игра «Я чувствую» (ведущий раздает детям картинки с изображениями эмоций. Ребенок называет нарисованное чувство, говорит, когда он его испытывает: Я радуюсь, когда... Я злюсь, когда... Я огорчен, когда... и др.)</p> <p>Интонационные этюды (произнести фразу «Пойдем играть» грустно, весело, обиженно, страшно)</p> <p>Обсуждение сказки «Волшебная страна чувств»</p> <p>Психогимнастическое упражнение «Ручеек эмоций»</p>
Строим вместе	<ul style="list-style-type: none"> – Развитие умения сотрудничать, работать в команде, продуктивно взаимодействовать для достижения цели; – развитие умения использовать различные типы коммуникативных высказываний (задавать вопросы, строить простейшие сообщения) 	<p>Проблемная ситуация «Небоскреб» (дети получают по 3 кубика и по очереди (по одному за ход) кладут кубики; можно обсуждать, куда поставили кубик, чтобы небоскреб не упал)</p> <p>Игра «Сложи картинку» (дети в группе (3–4 человека) получают «кусочек» картинки; необходимо сложить целую картинку (дети ходят по очереди); сборка осуществляется из избыточного множества деталей)</p> <p>Игра «Рукавички» (дети (пара) должны найти рукавички с одинаковым орнаментом и при помощи трех цветов закрасить рукавички — договориться, поделиться)</p>

Тема	Цель и задачи	Содержание занятий
Основной блок (11 занятий)		
Интервью	– Развитие интереса к партнеру; – создание позитивной атмосферы общения	Коммуникативные игры «Интервью» (дети с помощью педагога (пишет на листе) формулируют вопросы, которые хотели бы задать друг другу; листочки перемешивают, затем вытягивают листок-вопрос и отвечают на него) «Поймай взгляд и мяч» (дети ловят взгляд партнера и выбирают, кому кинуть мяч) Игра-конкурс «Хвостун прав» (выигрывает тот, кто лучше расхвалит партнера рассказывая о его умениях, поступках и т. д.) Рисование парами
Добрые поступки	– Воспитание доброжелательного отношения друг к другу; – формирование умения видеть, ценить добрые поступки, совершаемые другими людьми	Игра «Коробка добрых подарков» (Каждый ребенок в течение дня может положить в коробку кубик за хороший поступок, неважно, кто его совершил (сообщает педагогу). По окончании игры подводят итоги — вспоминают, анализируют, поощряют) Инсценировка рассказа «Просто старушка» В. А. Осеева Разыгрывание сказки «Мышка-хвостунишка» Проблемная ситуация — обсуждение рассказа «Просто старушка»
Буду дружить	– Формирование интереса к теме «Дружба»; – помощь в осознании качеств настоящего друга; – формирование умений пользоваться оценочными суждениями	Чтение и обсуждение сказки В. Г. Сутеева «Кораблик», сказки-истории «День рождения Пятачка» Базовые вопросы темы: Что такое дружба? Что важнее всего в дружбе? Игра-упражнение «Мой идеальный друг» (Дети делятся на группы и обсуждают (пишут) качества, которые необходимы другу: Друг — это тот, кто...) Проблемная ситуация «Знайка и Незнайка» Обсуждение стихотворения В. Орлова «Кто кого обидел первый» Вопросы: Из-за чего поссорились Знайка и Незнайка? Почему они обиделись друг на друга? Почему друзья забыли о том, что дружили?

В таблице 2 представлен сравнительный анализ форм общения со сверстниками двух групп младших школьников с умственной отсталостью на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

На контрольном этапе ведущей формой общения с партнером большинства (83,4 %) детей с умственной отсталостью экспериментальной группы стала ситуативно-деловая, а на констатирующем этапе ее демонстрировали в 2 раза меньше детей (41,7 %). У немногих (8,3 %) из этой группы после реализации программы была готовность к внеситуативно-деловому общению со сверстником и осталась эмоционально-практическая форма общения, доминировавшая на констатирующем этапе.

Дети контрольной группы тоже показали тенденцию к развитию ситуативно-деловой формы общения с партнером (с 33,4 до 50 %), но она была выражена меньше, чем у детей экспериментальной группы. Кроме того, у 50 % из них осталась эмоционально-практическая форма общения.

Таблица 2

Доминирующие формы общения со сверстниками у младших школьников с умственной отсталостью двух групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы и этапы	Экспериментальная				Контрольная			
	Констатирующий		Контрольный		Констатирующий		Контрольный	
	Количество детей	% детей	Количество детей	% детей	Количество детей	% детей	Количество детей	% детей
Эмоционально-практическая	7	58,3	1	8,3	8	66,6	6	50,0
Ситуативно-деловая	5	41,7	10	83,4	4	33,4	6	50,0
Внеситуативно-деловая	–	–	1	8,3	–	–	–	–
Всего	12	100	12	100	12	100		100

О возрастании активности детей с умственной отсталостью экспериментальной группы в общении со сверстниками и взрослыми после реализации коррекционно-развивающей программы свидетельствует рисунок 1. Средние значения речевых высказываний этих детей в общении со сверстниками возросли с 4,7 до 5,9, в общении со взрослыми — с 3,6 до 4,3.

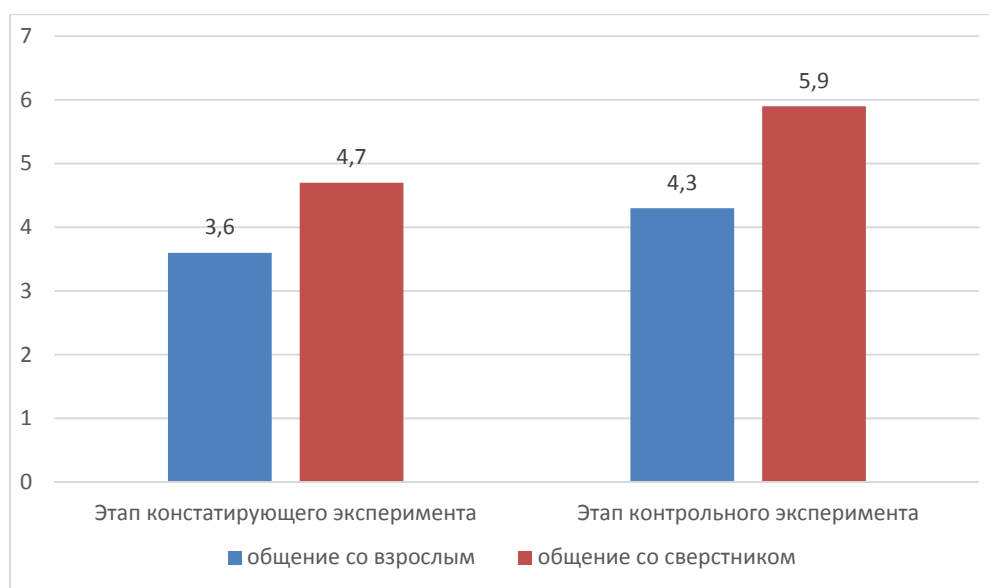


Рис. 1. Средние значения динамических характеристик речевых высказываний младших школьников с умственной отсталостью экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента

Анализ категориальных высказываний младших школьников с умственной отсталостью 2-х групп на контрольном этапе представлен в таблице 3.

Количественные данные таблицы свидетельствуют о большем количестве «Ты-высказываний», «Мир-высказываний» у младших школьников с умственной отсталостью экспериментальной группы, по сравнению с детьми контрольной группы, что может свидетельствовать об увеличении потребности первых в общении со сверстником и способности к внеситуативным контактам с партнером, обсуждению проблем, выходящих за пределы конкретной деятельности.

В то же время у детей с умственной отсталостью контрольной группы было больше высказываний о себе (40,5) и игровых высказываний (30,4), указывающих на то, что в центре внимания этих детей были они сами, их действия, переживания и игровые интересы во взаимодействии с партнером.

Таблица 3

Соотношение категорий высказываний у младших школьников с умственной отсталостью экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента, в %

Категории высказываний	Группы	
	Экспериментальная	Контрольная
«Я-высказывания»	31,4	40,5
«Ты-высказывания»	32,1	22,2
«Мир-высказывания»	16,4	6,9
«Игровые высказывания»	20,1	30,4
Всего	100	100

Динамика внеситуативных инициативных высказываний младших школьников экспериментальной и контрольной групп на различных этапах эксперимента представлена на рисунке 2.

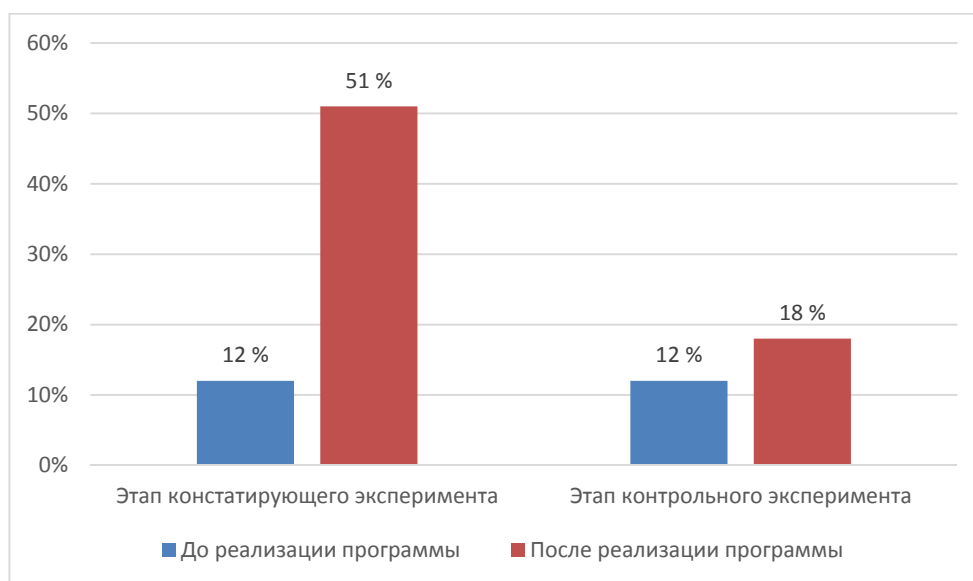


Рис. 2. Динамика внеситуативных высказываний у младших школьников с умственной отсталостью двух групп на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

Количественные данные свидетельствуют о существенной динамике у детей с умственной отсталостью экспериментальной группы внеситуативных высказываний (с 12 до 51 %), что указывает на формирование у них готовности к общению со сверстниками на разнообразные темы.

У детей с умственной отсталостью контрольной группы отмечено незначительное увеличение внеситуативных высказываний в общении с партнерами-сверстниками (с 12 до 18 %).

Таким образом, проведенное исследование подтвердило верность, перспективность и значимость нашего теоретико-методологического проектирования: работа по программе психологического сопровождения младших школьников с умственной отсталостью, построенная на методологии коммуникативного подхода, оказалась результативной. По итогам ее реализации были констатированы позитивные изменения в коммуникативно-речевом развитии младших школьников с умственной отсталостью.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Итак, реализация программы психологической помощи младшим школьникам с умственной отсталостью, основанная на методологии коммуникативного подхода, привела к позитивным изменениям в их коммуникативно-речевом развитии: обогатились потребностно-мотивационные установки детей на общение с партнером, содержательные характеристики их коммуникации, спектр использованных в общении средств.

Результаты исследования свидетельствуют о потенциальных возможностях коммуникативного развития детей с умственной отсталостью, в частности развития их субъективной активности в общении с партнером, формировании интереса, чувствительности к партнеру, его коммуникативным намерениям, эмоциональным состояниям.

Полагаем, что коммуникативная направленность коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками с умственной отсталостью (реконструкция и обогащение их потребностно-мотивационной сферы общения, расширение коммуникативных задач, решаемых детьми в общении с разными партнерами — взрослыми и сверстниками) является важнейшим психологическим условием оптимизации их коммуникативно-речевой активности во взаимодействии с социумом.

Список источников

1. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / под ред. Т. А. Власовой. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 5 : Основы дефектологии. — С. 23.
2. Дмитриева Е. Е., Каштанова С. Н., Медведева Е. Ю., Ольхина Е. А., Уромова С. Е. The development of Social Competence in Preschoolers with Disabilities as the Condition for Their Successful Educational Integration // Universal Journal of Educational Research. — 2020. — Vol. 8, Iss. 7. — Pp. 233–239.
3. Дмитриева Е. Е. Коммуникативно-речевое развитие дошкольников с интеллектуальными нарушениями // Карельский научный журнал. — 2020. — Т. 9, № 2 (31). — С. 48–50.
4. Дмитриева Е. Е. Социально-коммуникативное развитие дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: субъектно-деятельностный подход // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2021. — № 199. — С. 27–36.
5. Дмитриева Е. Е., Давыдова Ю. П. Коммуникативное развитие умственно отсталых дошкольников // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6. — URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16314> (дата обращения: 25.08.2021).

6. Дмитриева Е. Е., Давыдова Ю. П. Профилактика коммуникативной дезадаптации у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной интеграции // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 2 (58). — С. 167–177.

7. Долгих Л. Ю. Коммуникативные условия активизации речевой деятельности учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида // Культурно-историческая психология. — 2006. — № 3. — С. 51–58.

8. Кузьмина Т. И. Диагностика Я-социального у младших школьников с интеллектуальными нарушениями // Вестник Мининского университета. — 2019. — Т. 7, № 4. — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1044> (дата обращения: 20.08.2021).

9. Померанцева Т. А. Основные компоненты социализации и индивидуализации младших школьников в современном социально-культурном обществе // Вестник Мининского университета. — 2018. — № 3. — С. 8.

10. Соловьева О. В. Особенности коммуникативно-речевых стратегий у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта // Концепт. — 2016. — Т. 15. — С. 2171–2175. — URL : <http://e-koncept.ru/2016/96354.htm> (дата обращения: 20.08.2021).

11. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 19 дек. 2014 г. N 1599 // Гарант (дата обращения: 20.08.2021).

References

1. Vygotskij L. S. *Sobranie sochinenij: v 6 tomah* [Selected Works: in 6 volumes]. Vlasova T. A. (ed.). Moscow, Pedagogy Publ., 1983, vol. 5 : Basics of Defectology, pp. 23. (In Russian).

2. Dmitrieva E. E., Kashtanova S. N., Medvedeva E. Ju., Ol'hina E. A., Uromova S. E. The development of Social Competence in Preschoolers with Disabilities as the Condition for Their Successful Educational Integration. *Universal Journal of Educational Research*. 2020, vol. 8, iss. 7, pp. 233–239.

3. Dmitrieva E. E. Communication and Speech Development in preschool Children with Mental Impairments. *Karel'skij nauchnyj zhurnal* [Karelia Journal]. 2020, vol. 9, no. 2 (31), pp. 48–50. (In Russian).

4. Dmitrieva E. E. Social and Communicative Development in Preschool Children with Mental Retardation: subjective approach. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Bulletin of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2021, no. 199, pp. 27–36. (In Russian).

5. Dmitrieva E. E., Davydova Ju. P. Communication Development in Mentally Retarded Preschool Children. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Contemporary Issues of Science and Education]. 2014, no. 6. URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16314> (accessed: 25.08.2021). (In Russian).

6. Dmitrieva E. E., Davydova Ju. P. Preventing Communicative Disadaptation if Senior Preschool Children with Limited Abilities in Inclusive Learning Environments. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2021, no. 2 (58), pp. 167–177. (In Russian).

7. Dolgih L. Ju. Communicative Conditions for Active Speech Development in Students of Correctional Classes. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija* [Cultural and Historical Psychology]. 2006, no. 3, pp. 51–58. (In Russian).

8. Kuz'mina T. I. Diagnosing Social Self in Junior Preschool Children with Mental Retardation. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2019, vol. 7, no. 4. URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1044> (accessed: 20.08.2021). (In Russian).

9. Pomeranceva T. A. Major Components of Socialization and Individualization of Junior School Children in Contemporary Social and Cultural Environment. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2018, no. 3, pp. 8. (In Russian).

10. Solov'eva O. V. Speech Strategies in Primary School Children with Mental Retardation. *Koncept* [Concept]. 2016, vol. 15, pp. 2171–2175. URL : <http://e-koncept.ru/2016/96354.htm> (accessed: 20.08.2021). (In Russian).

11. Federal State Educational Standard for Students with Mental Retardation (Mental Impairments) Approved by the Ministry of Science and Education of the Russian Federation of December 18, 2014, no. 1599. *Garant* [Guarantee]. (accessed: 20.08.2021). (In Russian).

Информация об авторах

Дмитриева Елена Ермолаевна — доктор психологических наук, профессор кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Давыдова Юлия Павловна — преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Information about the authors

Dmitriyeva Elena Ermolayevna — Doctor of Psychology, Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Davydova Yulia Pavlovna — Teacher in the Department of Special Pedagogy and Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Статья поступила в редакцию 01.11.2022; одобрена после рецензирования 11.12.2021; принята к публикации 19.01.2022.

The article was submitted 01.11.2022; approved after reviewing 11.12.2021; accepted for publication 19.01.2022.



Исследования человека как субъекта жизни и деятельности

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 188–197.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 1 (61), pp. 188–197.

Научная статья

УДК 378.14:159.9

DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.016

Образ профессии у студентов-психологов как показатель профессиональной идентичности

Тимофеева Татьяна Сергеевна

Волгоградский государственный университет

Волгоград, Россия

timofeeva@volsu.ru

Солянкина Людмила Егоровна

Волгоградский государственный университет

Волгоград, Россия

190655s@mail.ru

Аннотация. В статье представлен один из аспектов исследования профессиональной идентичности психолога, в частности взаимосвязи профессиональной идентичности и характеристик образа профессии. Актуальность исследования обусловлена тем, что образ профессии является отражением сути профессии, показателем становления специалиста, развития его профессионально важных качеств.

Целью исследования стало выявление особенностей образа профессии у студентов-психологов на разных этапах профессионального обучения.

Гипотеза состояла в предположении о том, что на протяжении обучения в вузе у студентов-психологов наблюдается динамика образа профессии, проявляющаяся в повышении его привлекательности и реалистичности, что связано с формированием профессиональной идентичности.

В ходе получения высшего профессионального образования у студентов не только развиваются навыки и профессионально важные качества, но и трансформируется сам образ профессии. Формирование образа профессии психолога — процесс планомерного изучения особенностей данной профессии, овладение компетенциями для успешной профессиональной деятельности.

В работе представлен теоретический анализ образа профессии и описаны особенности образа профессии психолога, в исследовании которого приняли участие студенты-психологи 1–4 курсов бакалавриата в возрасте от 18 до 23 лет ($N = 64$), что позволило выявить особенности образа профессии на разных этапах обучения в вузе.

Для сбора данных был использован метод семантического дифференциала и методика профессиональной идентичности Л. Б. Шнейдер.

Полученные результаты имеют практическую значимость для сопровождения психологов в процессе формирования их профессиональной идентичности.

Ключевые слова: образ профессии, компоненты образа, динамика образа профессии, профессиональная идентичность, психолог, студент вуза, профессиональное обучение, профессионально важные качества, профессиональное самосознание.

Для цитирования: Тимофеева Т. С., Солянкина Л. Е. Образ профессии у студентов-психологов как показатель профессиональной идентичности // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). 188–197. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.016.

Original article

Psychology Students' Ideas about the Profession of a Psychologist as an Indicator of Professional Identity

Timofeyeva Tatiana Sergeyevna

Volgograd State University
Volgograd, Russia
timofeeva@volsu.ru

Solyankina Lyudmila Yegorovna

Volgograd State University
Volgograd, Russia
190655s@mail.ru

Abstract. The article deals with one of the aspects associated with the investigation of psychologists' professional identity. The relevance of the research is accounted for by the fact that students' perception of their future vocation reflects the essence of their profession and serves as an indicator of students' professionalism.

The aim of the research is to investigate the peculiarities of novice psychologists' perception of different stages of their education.

The hypothesis of the research is that throughout university studies psychology students' perception of their profession changes, their expectations become more realistic, which is closely related to the formation of their professional identity.

Acquiring higher education, psychology students gradually develop their skills and professionally significant qualities, they develop professional competencies perform professional acts, they start to better understand professional requirements and their expectations become more realistic.

The article presents a theoretical analysis of psychology students' perception of their profession. It describes a research that involved 64 psychology students aged 18–23 (1 year — 4 year), which enables the researchers to analyze the dynamics of psychology students' perception of their profession.

The article used the semantic differential strategy and L. B. Shneider's professional identity strategy.

The obtained results have practical value and can be used to provide support to psychologists during the process of their professional identity formation.

Key words: image of a profession, components of an image, dynamics of an image, psychologist, university student, vocational education, professionally significant qualities, professional identity.

For citation: Timofeyeva T. S., Solyankina L. Y. Psychology Students' Ideas about the Profession of a Psychologist as an Indicator of Professional Identity. Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 1 (61), pp. 188–197. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.016.

Введение. Исследование образа профессии у студентов является актуальным, поскольку именно в этом образе заключены представления о своем месте в обществе, специфике будущей деятельности, возможности самореализации как личности.

В период профессиональной подготовки в вузе появляется план по реализации образа профессии, однако сделать его реалистичным достаточно сложно в силу несоответствия системы образования и потребности общества в современных профессиях и профессионалах (Габеев, Куликовская, Миронова, 2021). Как отмечается многими исследователями (Володина, 2015; Зеер, Сыманюк, Сыманюк, 2013), вследствие динамики трансформации рынка труда и неоднозначности ценностей на современном этапе профессия во многом является не частью образа жизни, а скорее средством для достижения идеального образа жизни.

Образ профессии возникает в сознании личности еще до начала профессионального обучения. Уже в процессе детской игры человек примеряет на себя роль той или иной профессии. В процессе взросления эти представления трансформируются и уточняются, меняется эмоциональное отношение к определенным профессиям. На эти представления оказывает влияние социальное окружение, начиная с семьи и ближайших родственников до широкого круга знакомых. Характеристики образа профессии зависят также от ценности труда как такового и престижа определенных профессий в социуме, определяемых актуальной социально-экономической ситуацией в государстве и на рынке труда.

Исследования образа профессии у психологов освещены в работах И. М. Богдановской, А. В. Сычёва (2019), А. И. Донцова, Г. М. Белокрыловой (1999), Е. В. Ситниковой (2019), И. Г. Тимошук (2019) и др.

Образ профессии в различных концепциях представляется структурой, сформированной в результате профессионального развития и становления субъекта труда в определенных социально-экономических условиях. Она включает в себя представления не только о специфике деятельности, но и о себе в профессии (Габеев, Куликовская, Миронова, 2021; Куликова, 2018; Hoeve, Jansen, Roodbol, 2014).

Образ профессии включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов: эмоциональный компонент, который подразумевает отношение личности к себе как к профессионалу, проявляющееся в степени принятия роли студента, удовлетворенности процессом обучения и профессиональной деятельностью специалистов конкретной отрасли; когнитивный компонент, который предполагает понимание профессии и необходимых компетенций профессионала в конкретной сфере; мотивационно-ценностный компонент, в котором отражаются понимание социальной значимости и ценности профессии, установки на успех в деятельности, а также потребность в постоянном повышении уровня своих профессиональных качеств (Тимошук, 2019).

Результатом процессов профессионального самоопределения, сознания и развития личности, по мнению Л. Б. Шнейдер, становится профессиональная идентичность (Шнейдер, 2001), которая формируется окончательно к концу профессионального обучения, поскольку человек должен столкнуться с реальным опытом, соотнести сформированный образ профессии с реальностью. С большей вероятностью устойчивая профессиональная идентичность формируется у личности в период 30–35 лет, особенно если требуется высокий уровень квалификации.

Одним из компонентов профессиональной идентичности, наряду со смыслами и ценностями выбранной деятельности, является перцептивный образ профессии и труда, выступающий в качестве эталона (Шнейдер, 2001) и отражающий восприятие личностью своего дела, понимание его отличительных особенностей. Изменение образа может повлиять на быстрое изменение идентичности (Шнейдер, 2000).

На этапе обучения в вузе студенты проходят осведомительный этап становления профессиональной идентичности, подразумевающий развитие и организацию образа профессии. Помимо накопления профессиональных знаний и формирования компетенций, у них развивается и структурируется система профессионально важных качеств, происходит взаимодействие с профессиональным сообществом и его системой ценностей. Значимым процессом становится постановка профессиональных целей и понимание мотивов будущей деятельности (Затеева, 2019). Для формирования реалистичного образа профессии важное значение имеет профессиограмма специалиста, которая дает представления о специфических признаках труда, его организации и условиях (Володина, 2015).

Выстроить образ себя в профессии, интегрировать свои профессиональные и личные качества, быть уверенным в возможности решать профессиональные задачи и преодолевать трудности, быть включенным в профессиональное сообщество очень важно для успешного становления профессиональной идентичности психолога (Elsey, 2020; Brady-Amoon, Keefe-Cooperman, 2017). Профессия психолога занимает особое место в сфере труда, так как одним из важных инструментов в работе фактически является личность самого специалиста. В ходе профессионального обучения будущие психологи осваивают материал, который будет нужен в профессиональной деятельности, формируют профессиональные компетенции, оценивают свое Я-реальное и Я-идеальное в дальнейшей профессиональной деятельности (Васюкова, 2018; Жалагина, 2016; Соколовская, 2010). Результаты исследований показывают значимость профессиональных качеств в образе Я и профессионала, их связь с профессиональной идентичностью (Тимофеева, 2020).

Образ профессиональной деятельности у студентов-психологов, как правило, не структурирован и не реалистичен. Даже на старших курсах студенты недостаточно овладевают профессиональной терминологией, им не хватает понимания противопоказаний к работе психологом, знаний специфики условий труда психолога (Богдановская, Сычѳв, 2019). Профессиональное мировоззрение студентов-психологов характеризуется противоречивостью и стереотипностью (Донцов, 1999). На представления о профессии у студентов оказывают влияние характер и содержание профессиональной деятельности, мифы и стереотипные представления о психологах, создающие препятствия для формирования их профессиональной идентичности (Евсевичева, Любимова, 2009).

Целью исследования было выявление особенностей образа профессии у студентов-психологов на разных этапах профессионального обучения.

Гипотеза состояла в предположении о том, что на протяжении обучения в вузе у студентов-психологов наблюдается динамика образа профессии, повышается его привлекательность и реалистичность, связанные с формированием профессиональной идентичности.

Организация и методы исследования. Основным методом выступал опрос с использованием личностного семантического дифференциала для выявления характеристик образа профессии и методика профессиональной идентичности Л. Б. Шнейдер, позволившая выявить уровень сформированной идентичности.

На первом этапе для создания личного семантического дифференциала был проведен опрос 36 студентов-психологов разных курсов обучения, предполагавший подбор ими ассоциаций к словосочетанию «профессия психолога». В результате было подобрано более 100 синонимов-прилагательных. Из них в дальнейшем были исключены те, которые не имели повторений и были некорректно сформулированы. Далее список был представлен экспертам в области психологии, в качестве которых

выступали преподаватели высшей школы и практикующие психологи с опытом работы более 5 лет. В результате был составлен список, состоящий из 12 слов.

На втором этапе участвовали 64 студента-психолога в возрасте 18–23 лет (9 юношей и 55 девушек), из которых 15 обучались на первом курсе, 16 — на втором; 17 — на третьем и 16 — на четвертом. Из прилагательных были составлены шкалы, которые включили в себя противоположные по смыслу прилагательные. Респондентам было предложено оценить степень выраженности той или иной характеристики профессии (фактора) в баллах от 1 до 3 (0 — не знаю). Затем при обработке результаты переводились в семибалльную шкалу. Чем ближе были полученные значения к 1, тем сильнее было выражено качество из левой части списка, а чем ближе показатель к 7, тем сильнее проявлялась противоположная характеристика; 4 балла свидетельствовали о неопределенном отношении.

Данные были обработаны с помощью программы SPSS Statistics версия 22.0 for Windows. Применены методы описательной статистики (подсчет средних значений) и кластерный анализ.

Анализ результатов исследования. Как показал анализ результатов исследования, большинство респондентов вне зависимости от курса обучения воспринимали профессию психолога как помогающую, очень ответственную, полезную (социально значимую), развивающую и увлекательную, любимую и творческую, хотя, скорее, убыточную, чем прибыльную (табл. 1).

Определенные противоречия были отмечены в восприятии профессии с точки зрения ее перспективности, многогранности, комфорта и междисциплинарности, но в целом средние значения по всей выборке оказались ближе к данным характеристикам.

Таблица 1

Представления студентов об образе профессии психолога

Шкалы	Среднее	Среднее отклонение
Помогающая	1,3594	,62659
Ответственная	1,5313	,94228
Полезная	1,5469	,75445
Развивающая	1,5625	,61399
Увлекательная	1,8281	,90627
Любимая — ненавистная	1,9844	1,04642
Творческая	2,0000	1,06904
Многогранная — однообразная	2,2813	1,45262
Перспективная — бесперспективная	2,3750	1,20185
Комфортная — неудобная	2,5313	1,22109
Междисциплинарная — специализированная	3,2813	1,57831
Прибыльная — убыточная	4,0469	1,20092

Результаты однофакторного дисперсионного анализа показали, что в течение обучения у студентов-психологов наблюдались значимые изменения по следующим шкалам оценки образа профессии: «Прибыльная — убыточная» ($P < 0,05$); «Междисциплинарная — специализированная» ($P < 0,01$); «Многогранная — однообразная» ($P < 0,01$); «Любимая — ненавистная» ($P < 0,05$) (рис.).

На 1 курсе профессия воспринималась студентами как «убыточная», но уже со 2 курса происходила некоторая ее переоценка возможностей получения прибыли или заработка. Возможно, у первокурсников это можно объяснить высокими затратами на получение образования и еще слишком далекой перспективой компенсации этих затрат в виде прибыли (заработной платы) от оказания психологических услуг, а у студентов старших курсов — пониманием, с одной стороны, возможностей получения финансового вознаграждения за труд, но с другой — необходимости затрат на продолжение обучения (курсы повышения квалификации, стажировки, магистратура и т. д.).

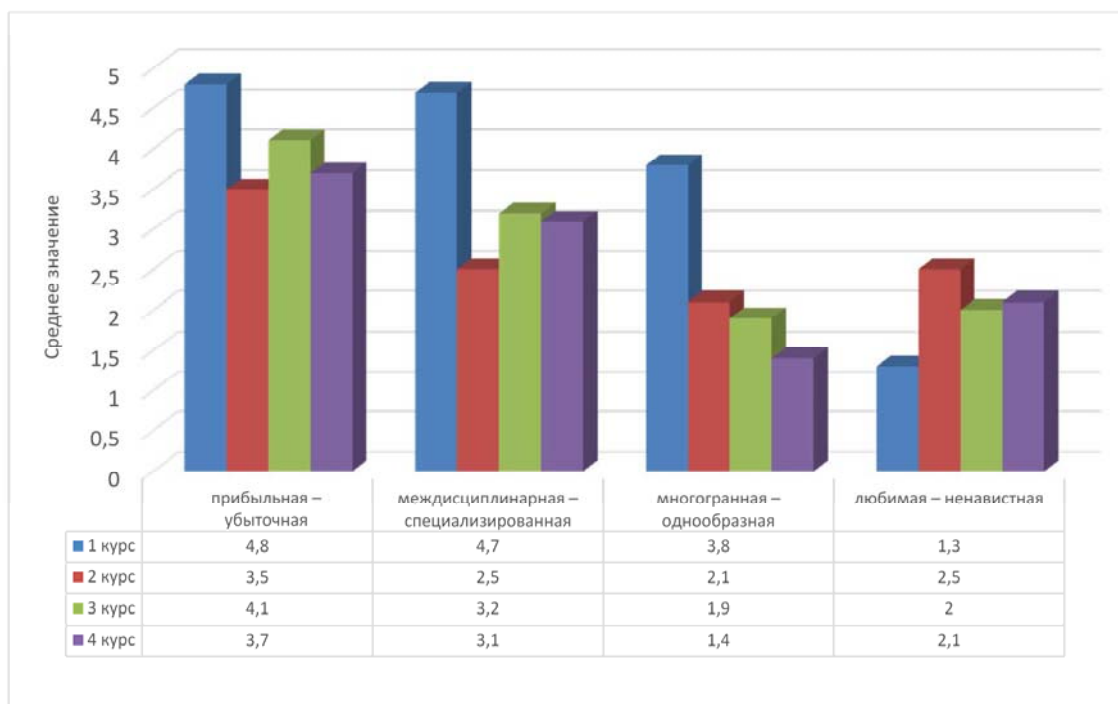


Рис. Динамика в характеристиках образа профессии психолога у студентов разных курсов обучения

Кроме того, первокурсники профессию психолога воспринимали как специализированную, особенную, не видя связи данной отрасли знаний с другими дисциплинами, а ко второму курсу начинали ее воспринимать как междисциплинарную. Именно по этому параметру образ профессии у обучающихся претерпел наиболее значительные трансформации.

Постепенно профессия психолога все сильнее воспринималась студентами как многогранная, так как они узнавали все больше научных школ, направлений деятельности, подходов к оказанию психологической помощи. Студентам, однако, становилось сложнее однозначно оценивать профессию психолога как любимую. Наиболее далеко от полюса симпатии к выбранной профессиональной деятельности оказались обучающиеся 2 курса, что может быть связано с большими учебными нагрузками и обилием на этом этапе непрофильных дисциплин.

Важно отметить, что с характеристиками образа профессии оказался связан показатель профессиональной идентичности студентов (табл. 2). Чем более положительными характеристиками наделялась профессия психолога с точки зрения

ее привлекательности, перспективности, развивающего и творческого потенциала, а также чем больше было понимание ее многогранности, тем выше была сформированность у студентов профессиональной идентичности.

Таблица 2

Взаимосвязь характеристик образа профессии психолога
и профессиональной идентичности студентов

Характеристики образа профессии	Профессиональная идентичность
Многогранная	$r = ,566^{**}$
Любимая	$r = ,427^{**}$
Перспективная	$r = ,412^{**}$
Творческая	$r = ,371^*$
Развивающая	$r = ,331^*$

Примечание: ** — при $P < 0,01$; * — при $P < 0,05$

Выводы. Образ профессии является отражением в сознании сути профессии, отношения к ней, знаний о профессии и необходимых профессионально важных качествах и может служить одним из показателей формирования устойчивой профессиональной идентичности психолога. Его характеристики могут определять будущее развитие личности, совершенствование определенных профессионально важных качеств, трансформировать эмоциональное отношение к профессии.

Студентам профессия психолога представляется как помогающая, полезная (социально значимая), требующая ответственности, развивающая, творческая и интересная, хотя, скорее, убыточная, чем прибыльная.

В процессе обучения в вузе образ профессии у студентов меняется. В частности, на 1 курсе профессия психолога оценивается противоречиво: они ее считают однообразной, бесперспективной, малооплачиваемой, но очень «любимой» и удобной. Студенты, обучающиеся на 2 курсе, оценивают свою профессию как менее затратную, междисциплинарную и перспективную, в большей степени понимают ее ограничения. На 3 курсе профессия представляется убыточной, многогранной и более специализированной, интерес к ее освоению возрастает. К окончанию обучения образ профессии становится более реалистичным и привлекательным, вызывает больше положительных эмоций, что связано с формированием у студентов старших курсов профессиональной идентичности, однако оценка ее с точки зрения прибыльности неоднозначна.

Непривлекательность профессии психолога с финансовой точки зрения может значительно снизить вероятность выбора работы в данной сфере в период обучения в вузе. Исследование причин сложившегося образа профессии психолога и работа над их устранением позволит сохранить мотивацию выпускников вуза к работе по специальности и дальнейшему профессиональному росту.

Список источников

1. Богдановская И. М., Сычёв А. В. Образ будущей профессиональной деятельности у студентов-психологов // Психология человека в образовании. — 2019 — Т. 1, № 2. — С. 184–192.

2. Васюкова Е. Е. Принципы и приемы профессиональной подготовки психологов // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. — 2018. — № 1. — С. 1–28. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiyu-i-priemy-professionalnoy-podgotovki-psihologov/viewer> (дата обращения: 10.01.2022).
3. Володина К. А. Формирование образа будущей профессии у студентов-психологов на начальном этапе профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. психол. наук. — 2015. — 174 с.
4. Габеев В. Т., Куликовская И. Э., Миронова Е. Н. Проблема формирования образа профессий будущего в современных исследованиях // Современное педагогическое образование. — 2021. — № 1. — С. 19–23.
5. Донцов А. И., Белокрылова Г. М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. — 1999. — № 2. — URL : <http://www.voppsy.ru/issues/1999/992/992042.htm> (дата обращения: 10.01.2022).
6. Евсевичева И. В., Любимова Г. Ю. Косвенная диагностика профессиональной направленности студентов-психологов // Психология в вузе. — 2009. — № 5. — С. 57–74.
7. Жалагина Т. А. Психолого-социальное сопровождение профессиональной деятельности субъекта труда как современная управленческая технология // Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия : коллект. моногр. — Тверь : Твер. гос. ун-т, 2016. — С. 33–46.
8. Затева Т. Г. Профессиональная социализация студентов вуза в процессе обучения: опыт, итоги, перспектива : моног. — Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2019. — 139 с.
9. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Сыманюк Н. В. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 4. — С. 141–147.
10. Куликова Т. И. Развитие профессионального самосознания студентов-психологов как залог успешности будущей профессиональной деятельности // Интернаука. — 2018. — № 18. — С. 292–296. — URL : <https://www.inter-nauka.com/issues/2018/18/4268> (дата обращения: 10.01.2022).
11. Курбет Н. В. Акмеологические условия и факторы развития образа профессии у студентов политехнического колледжа : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2007. — 23 с.
12. Ситникова Е. В., Ткач Е. Н. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих психологов : моногр.— Хабаровск : Тихоокеан. гос. ун-т, 2019. — 187 с.
13. Соколовская О. К. Становление профессиональной позиции студента-психолога в процессе обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2010. — 18 с.
14. Тимофеева Т. С. Особенности профессиональных качеств у психологов с разным уровнем профессиональной идентичности // Человеческий капитал. — 2020. — № 5 (137). — С. 159–166.
15. Тимощук И. Г. Ответственность как поликомпонентное образование в структуре представлений студентов-психологов о будущей профессии // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. — 2019. — Вып. 63, ч. 2. — С. 334–348. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38170904> (дата обращения: 10.01.2022).
16. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2001. — 327 с.
17. Brady-Amoon P., Keefe-Cooperman K. Psychology, counseling psychology, and professional counseling: Shared roots, challenges, and opportunities // The European Journal of Counselling Psychology. — 2017. — Vol. 6 (1). — Pp. 41–62.
18. Elsey V. [et al.] Becoming a professional: The five pillars of identification in Occupational Psychology in the UK // The EAWOP Practitioners E-Journal. — 2020. — N 13. — Pp. 42–67.
19. Hoeve Y., Jansen G., Roodbol P. The nursing profession: Public image, selfconcept and professional identity. A discussion paper // Journal of Advanced Nursing. — 2014. — Vol. 70, N 2. — Pp. 295–309.

References

1. Bogdanovskaja I. M., Sychjov A. V. Novice Psychologists' Ideas about their Future Profession. *Psihologija cheloveka v obrazovanii* [Personality Psychology in Education]. 2019, vol. 1, no. 2, pp. 184–192. (In Russian).
2. Vasjukova E. E. Principles and Strategies of Psychologists' Professional Training. *Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri* [South-Siberian Bulletin of Pedagogy and Psychology]. 2018, no. 1, pp. 1–28, URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-i-priemy-professionalnoy-podgotovki-psihologov/viewer> (accessed: 10.01.2022). (In Russian).
3. Volodina K. A. *Formirovanie obraza budushhej professii u studentov-psihologov na nachal'nom jetape professional'noj podgotovki v vuze* [The Formation of Novice Psychologists' Ideas about the Future Profession at the Early Stage of University Studies]. 2015, 174 p. (In Russian).
4. Gabeev V. T., Kulikovskaja I. Je., Mironova E. N. The Formation of the Image of Professions of the Future in Modern Research. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern Pedagogical Education]. 2021, no. 1, pp. 19–23.
5. Doncov A. I., Belokrylova G. M. Novice Psychologists' Ideas about their Profession. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. 1999, no. 2, URL : <http://www.voppsy.ru/issues/1999/992/992042.htm> (accessed: 10.01.2022). (In Russian).
6. Evsevicheva I. V., Ljubimova G. Ju. Indirect Diagnostics of Psychology Students' Professional Involvement. *Psihologija v vuze* [University Psychology]. 2009, no. 5, pp. 57–74. (In Russian).
7. Zhalagina T. A. Psychological and Social Support as a Modern Management Strategy. *Psihologija, upravlenie, biznes: problemy vzaimodejstvija* [Psychology, Management, Business: Problems and Collaboration]. Tver, Tver State University Publ., 2016, pp. 33–46. (In Russian).
8. Zateeva T. G. *Professional'naja socializacija studentov vuza v processe obuchenija: opyt, itogi, perspektiva* [Professional Socialization of University Students: Experience, Outcomes, Prospects]. Krasnodar, Kuban State University Publ., 2019, 139 p. (In Russian).
9. Zeer Je. F., Symanjuk Je. Je., Symanjuk N. V. Asymmetric Professional Future of Modern Adolescents. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia]. 2013, no. 4, pp. 141–147. (In Russian).
10. Kulikova T. I. The Development of Novice Psychologists' Professional Self-Actualization as a Prerequisite for Professional Efficiency. *Internauka* [Interscience]. 2018, no. 18, pp. 292–296, URL : <https://www.inter-nauka.com/issues/2018/18/4268> (accessed: 10.01.2022). (In Russian).
11. Kurbet N. V. *Akmeologicheskie uslovija i faktory razvitija obraza professii u studentov politehnicheskogo kolledzha* [Acmeological Conditions and Factors of Professional Image Development in Students of a Polytechnic College]. Moscow, 2007, 23 p. (In Russian).
12. Sitnikova E. V., Tkach E. N. *Aktual'nye problemy professional'noj podgotovki budushhih psihologov* [Relevant Problems of Novice Psychologists' Professional Training]. Khabarovsk, Pacific Ocean State University Publ., 2019, 187 p. (In Russian).
13. Sokolovskaja O. K. *Stanovlenie professional'noj pozicii studenta-psihologa v processe obuchenija v vuze* [Professional Image Development in Novice Psychologists]. Yaroslavl, 2010, 18 p. (In Russian).
14. Timofeeva T. S. Professional Qualities in Psychologists with Different Levels of Professional Identity. *Chelovecheskij kapital* [Human Capital]. 2020, no. 5 (137), pp. 159–166. (In Russian).
15. Timoshhuk I. G. Responsibility as a Multifaceted Component of Novice Psychologists' Ideas about their Profession. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Issues of Modern Psychological Education]. 2019, iss. 63, part 2, pp. 334–348, URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38170904> (accessed: 10.01.2022). (In Russian).
16. Shnejder L. B. *Professional'naja identichnost': struktura, genezis i uslovija stanovlenija* [Professional Identity: Structure, Genesis, Conditions of Formation]. Moscow, 2001, 327 p. (In Russian).

17. Brady-Amoon P., Keefe-Cooperman K. Psychology, counseling psychology, and professional counseling: Shared roots, challenges, and opportunities. *The European Journal of Counselling Psychology*. 2017, vol. 6 (1), pp. 41–62.

18. Elsey V. [et al.] Becoming a Professional: The Five Pillars of Identification in Occupational Psychology in the UK. *The EAWOP Practitioners E-Journal*. 2020, no. 13, pp. 42–67.

19. Hoeve Y., Jansen G., Roodbol P. The Nursing Profession: Public Image, Self-concept and Professional Identity. A discussion Paper. *Journal of Advanced Nursing*, 2014, vol. 70, no. 2, pp. 295–309.

Информация об авторах

Тимофеева Татьяна Сергеевна — старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и социальной работы, психолог психологической службы Волгоградского государственного университета.

Солянкина Людмила Егоровна — доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и социальной работы Волгоградского государственного университета.

Information about the authors

Timofeyeva Tatiana Sergeyevna — Assistant Professor in the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Psychologist of the Psychological Service of Volgograd State University.

Solyankina Lyudmila Yegorovna — Doctor of Psychology, Professor in the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work at Volgograd State University.

Статья поступила в редакцию 19.01.2022; одобрена после рецензирования 19.01.2022; принята к публикации 19.01.2022.

The article was submitted 19.01.2022; approved after reviewing 19.01.2022; accepted for publication 19.01.2022.

Научная статья

УДК [371.124:004]:159.9

DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.017

Творчество современного учителя в цифровой среде: психологический аспект

Хачатурова Карине Робертовна

Школа № 129

Санкт-Петербург, Россия

karinah@inbox.ru

Донина Ирина Александровна

Новгородский государственный

университет имени Ярослава Мудрого

Ярославль, Россия

doninairina@gmail.com

Аннотация. На сегодняшний день в свете тенденций к постоянному обновлению сущности и содержания профессиональной деятельности педагога все большую актуальность приобретают категории творчества, творческой самореализации, креативности как ведущие показатели профессиональной компетенции учителя, которые пересматриваются с позиций эффективности образовательной деятельности учителя в цифровой образовательной среде.

На эффективность реализации педагогического творчества и готовность педагогов к внедрению инноваций существенное влияние оказывают определенные качества личности и психолого-педагогические факторы.

В статье рассмотрены основные аспекты реализации творчества педагога в условиях цифровой образовательной среды. Обозначены основные психологические основы использования творческого подхода в организации цифрового онлайн-обучения, а также выделены личностные качества и характеристики педагога, творчески организующего учебный процесс в современных условиях.

Определены основные направления и возможности творческой организации учебного процесса и дана оценка эффективности использования современными педагогами цифровых образовательных ресурсов.

Ключевые слова: творчество, инновации, развитие личности, креативность, модернизация образования, цифровое обучение, образовательная среда, цифровые образовательные ресурсы.

Для цитирования: Хачатурова К. Р., Донина И. А. Творчество современного учителя в цифровой среде: психологический аспект // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 198–209. DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.017.

Original article

Modern Teachers' Creativity in the Digital Environment: Psychological Aspects

Khachaturova Karine Robertovna

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

Donina Irina Aleksandrovna

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

Abstract. Nowadays, when the content and essence of the teaching profession undergo continuous changes, teachers' creativity and creative self-actualization show the level of teachers' professional competence and teachers' professional efficiency against the background of digital learning environment.

Teachers' efficiency and their readiness to implement innovations are highly influenced by teachers' personal qualities and a number of psychological and pedagogical factors.

The article treats major aspects of teachers' creativity in the digital environment. The article focuses on psychological aspects of implementing a creative approach to the organization of online education. It also discusses teachers' personal characteristics which enable modern teachers to creatively organize the learning process.

It identifies the potential of creative organization of the learning process and assesses the effectiveness of modern digital educational resources.

Key words: creativity, innovations, personality development, education modernization, digital learning, educational environment, digital educational resources.

For citation: Khachaturova K. R., Donina I. A. Modern Teachers' Creativity in the Digital Environment: Psychological Aspects. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2022, no. 1 (61), pp. 198–209. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.61.1.017.

Введение. Основной целью и задачей современного образования становится формирование компетентной, гармонично развитой личности, способной полноценно реализоваться в обществе, адаптироваться к условиям стремительно меняющейся жизни. Традиционные технологии, методы и формы обучения и воспитания в рамках классно-урочной системы уже не оправдывают себя, поскольку не обеспечивают в достаточной мере решение задач и реализацию принципов инновационного образования, представленных в современных образовательных стандартах и иных нормативных актах в сфере педагогики. В связи с этим в качестве основного ориентира трансформации образовательной системы рассматривается переход на цифровизацию школы и создание единого цифрового образовательного пространства учебного учреждения (Marcelo, Yot, Mayor, 2015).

Цифровые технологии сегодня занимают прочные позиции и активно развиваются. Особенно значимыми данные формы обучения и воспитания стали

в период пандемии и сложных социально-экономических условий последних лет. Школы вынуждены полностью или частично переходить на дистанционный формат обучения, когда традиционные формы взаимодействия становятся невозможны. Требования законодательства в сфере образования, однако, ориентируют на обеспечение непрерывного качественного образования учащихся (Куччаев, Мальсагов, 2020).

Возникает противоречие, связанное с необходимостью реализации образовательных программ в полном объеме и в установленные сроки, с одной стороны, и готовностью педагогов реализовывать образовательный процесс творчески — с другой.

Все современные школьники свободно используют ресурсы интернета, получают и анализируют информацию, следовательно, организовать онлайн-обучение можно достаточно эффективно и целесообразно. Однако возникает проблема мотивации школьников к вовлечению в самостоятельную познавательную деятельность и предоставление обратной связи педагогам. Только при этом условии цифровая среда может реализовать имеющийся у нее потенциал и обеспечить высокое качество обучения и воспитания (Витвицкая, Студеникина, 2016).

Таким образом, основные акценты смещаются на личностные и профессиональные способности и компетенции педагога, способствующие созданию высокого уровня мотивации, интереса школьников к изучению предмета и интерактивному взаимодействию. В условиях широкого разнообразия цифровых образовательных ресурсов и моделей их использования на первый план выходит значимость творческого подхода, креативности педагога, способного таким образом организовать образовательный процесс, чтобы он стал естественной внутренней потребностью школьника. Важно обеспечить активность всех учащихся с учетом их индивидуальных интересов, возможностей и способностей, используя индивидуально-личностный подход, обеспечивающий максимальную реализацию образовательных запросов и целей, потребностей школьников и творческого потенциала педагогов (Барахсанова, Малгаров, 2018).

Цель исследования — определить основные факторы реализации творчества педагогов в условиях цифровой образовательной среды.

Гипотезы:

1) проявление творчества и творческий подход в организации обучения позволяют повысить качество и эффективность познавательной деятельности, а также мотивацию школьников к обучению;

2) в условиях цифровой образовательной среды творческий подход позволяет создать индивидуальную траекторию, обеспечивающую реализацию требований современных образовательных стандартов и вовлечь школьников в самостоятельную продуктивную познавательную деятельность;

3) особую значимость в реализации творчества учителя в цифровой среде играют такие его личностные качества и психологические особенности, как доброжелательность, эмоциональная устойчивость, толерантность, готовность к инновациям, ответственность и др.

Методики исследования: теоретический анализ научной литературы по проблеме творчества учителя в цифровой образовательной среде, методы эмпирического исследования (анкетирование, опрос, наблюдение, диагностические тесты).

Обсуждение основных результатов. Приоритетность создания единой цифровой среды образовательных учреждений и обеспечение непрерывного образования значатся в числе ведущих ориентиров основных нормативных государ-

ственных актов: проекта «Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 года; Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и др. Кроме того, на необходимость использования инновационных форм работы, развития творческого мышления учащихся указывается в федеральных государственных образовательных стандартах, образовательных программах и Законе об образовании в Российской Федерации.

Творческий подход к решению учебных, коммуникативных, личностных и жизненных задач становится первостепенной характеристикой эффективной личности, определяя направления модернизации образовательных подходов и технологий.

Необходимость формирования креативной личности школьника ставит перед учителем задачу повысить собственную профессиональную и личностную компетенцию, развить и реализовать творческое начало в собственной деятельности, сформировать определенные личностные и профессиональные качества, способствующие активному внедрению педагогики творчества. Следовательно, ведущей проблемой выступает интеграция творческого развития педагогов с реализацией идей педагогики творчества для развития современной, социально активной, успешной, креативной личности школьника, открытого новому и способного эффективно действовать в стремительно меняющихся условиях (Шадаев, Толстов, 2016).

Современные отечественные и зарубежные исследователи определяют сущность профессиональной компетентности учителя с позиций реализации творческого потенциала, способности и готовности к инновациям, уровня гибкости и креативности личности (Стародубцева, 2016).

Самостоятельность, способность к рефлексии, объективность самооценки, умение выделять приоритеты образовательной политики в соответствии с запросами общества, готовность к инновационной профессиональной деятельности и саморазвитию являются основными критериями успешности, обеспечивающими повышение качества образовательной деятельности и уровень профессионализма учителя. Современные авторы рассматривают творчество педагога как личностное образование и способность к изменению вида и стиля деятельности в изменяющихся социальных и психолого-педагогических условиях. Следовательно, возникает новый аспект рассмотрения проблемы творчества: выделение ведущих личностных качеств и психологических особенностей учителя, способствующих развитию творческого начала в педагогической деятельности. Данные особенности, помимо этого, определяют и готовность педагога к саморазвитию и самосовершенствованию, овладению новыми способами организации образовательной деятельности в условиях цифровой среды (Karsenti, Kozarenko, Shakurova, 2020).

Психологические основы творчества широко освещены в работах И. В. Авадаевой (2018), А. Дистервега (2017), Г. А. Стародубцевой (2016), И. А. Чемериловой (2017) и других ученых. В этих трудах подробно раскрываются основные психологические факторы, способствующие формированию творческих способностей личности учителя и готовности к реализации их в современных условиях. Особенности использования педагогического творчества представлены в трудах О. В. Кирилловой (2017), Л. А. Нигматулиной, М. А. Курбановой (2018), М. М. Шадаева (2016), подчеркивающих наличие тесной взаимосвязи личностных качеств учителя, уровня развития творчества и креативности, владения современными педагогическими технологиями (в том числе умением организовывать творческое взаимодействие в цифровой среде).

Анализ современных направлений в организации цифровой среды образовательного учреждения, которая дает возможность свободного самовыражения, творчества и саморегулирования школьников, позволил выделить основные перспективные формы творческой, инновационной организации работы в цифровой среде, среди которых следующие:

- технология цифровой ротации образовательной среды;
- технология «перевернутый класс»;
- технология геймификации;
- виртуальный класс, виртуальные лаборатории, цифровые мастер-классы, веб-платформы;
- мобильное обучение;
- технология 1:1;
- интернет-школы и курсы;
- онлайн-конструкторы уроков и др. (Berg, Lidén, Arnetz, 2019).

Такое большое количество вариантов организации цифровой среды нередко создает путаницу и неуверенность у учителей, оказавшихся перед выбором способа организации деятельности в онлайн-формате. В связи с этим становится очень значимой позиция администрации образовательного учреждения, а также наличие единого подхода к организации деятельности педагогического коллектива в новых условиях. Кроме того, для эффективной организации обучения в виртуальном формате педагог должен умело выбирать, модернизировать и целесообразно использовать существующие средства цифрового обучения: виртуальные лаборатории, веб-игры, образовательные квесты, Google-карты, словари, переводчики, приложения и платформы для индивидуального и группового общения, онлайн-доски, конструкторы уроков и видеолектории, семинары и вебинары, образовательные проекты и т. д. (Барахсанова, Малгаров, 2018).

Творчество современного учителя непосредственно соотносится с положениями и принципами «педагогике творчества», подразумевающей не только реализацию определенных методов и форм, технологий и средств обучения и воспитания школьников, но и раскрытие творческого потенциала личности самого педагога, максимальную реализацию личных и профессиональных качеств, стремление и способность к непрерывному творческому развитию и личностному росту (Гейбл, 2019).

Большинство ученых, рассматривая структуру творческой личности учителя и ее психологические основы, выделяют четыре основных показателя: оригинальность мышления и деятельности, гибкость и способность к оперативному изменению, адаптивность и готовность к инновациям, практико-деятельностная направленность (Кириллова, Чемерилова, 2017).

Специфика современного развития и трансформации сферы образования с ориентацией на создание единой цифровой среды ориентирует педагога не только на творческое саморазвитие, но и на формирование цифровой грамотности, умения не только эффективно использовать интернет-ресурсы, но и создавать собственные инновационные образовательные продукты. Создаваемый контент должен обладать своеобразием, иметь элементы, обеспечивающие постоянный высокий интерес школьников. В связи с этим определяющими в оценке педагогической компетентности и достижении высокого качества образования и воспитания школьников в цифровой среде становятся творческие способности и определенные личностные и профессиональные качества учителя (эмпа-

тия, инициативность, активность, коммуникативная компетентность, доброжелательность, целеустремленность, ориентация на повышение образовательных результатов и т. д.).

Среди основных перспективных черт творческого учителя, обеспечивающих ему эффективную профессиональную самореализацию и высокие образовательные результаты, можно выделить гибкость и способность к перестройке целей и задач в соответствии с запросами и тенденциями общества; прогностическую компетентность; оригинальность в способах и формах подачи учебного материала и проведении опроса и контроля знаний; информационную компетентность, выражающуюся в способности оперативно и оригинальным образом переосмысливать изменения нормативных документов, включать в свою деятельность новейшие педагогические и организационные разработки; нестандартный подход к выбору и использованию средств наглядности, приемов эйдейтики и иных интерактивных инновационных методик; активное использование цифровых образовательных ресурсов не только для подачи нового материала, но и на всех других этапах образовательной деятельности: целеполагания, планирования, проектирования; актуализации и закрепления знаний школьников, организации внеурочной, воспитательной работы и т. д. (в частности — с использованием цифровых образовательных ресурсов и созданием единой информационной среды школы); оригинальный, творческий подход к выбору дидактических, организационных средств, методов и форм организации познавательной деятельности школьников (Алиева, 2020).

Таким образом, на основе анализа научных исследований сделаем вывод о том, что творческий учитель характеризуется следующим набором личностных качеств, позволяющим ему эффективно реализовывать, дифференцировать образовательный процесс, находить способы обеспечения индивидуально-личностной направленности обучения и воспитания: 1) высоким уровнем профессиональной компетенции, владением всеми инновациями в сфере образования и воспитания учащихся; 2) высоким уровнем коммуникативной компетенции, способностью к эмпатии, эффективному сотрудничеству, уважительным отношением к обучающимся, признанием их индивидуальности; 3) готовностью и способностью к саморазвитию, высоким уровнем самоактуализации, саморефлексии и саморегуляции; активной жизненной позицией; 4) толерантным отношением к окружающим, независимо от их взглядов, представлений, способа и образа жизни и мыслей; 5) выраженной личностной позицией, сформированностью и гармоничностью образа «Я», высоким уровнем самосознания; 6) готовностью к инновациям и трансформациям в профессиональной деятельности и межличностной коммуникации; 7) креативностью, способностью к принятию нестандартных, эффективных решений в непредвиденной и незнакомой ситуации; 8) высокой стрессоустойчивостью, наличием конструктивных стратегий преодоления конфликтных и сложных ситуаций; 9) высоким уровнем развития морально-нравственных качеств; 10) адекватностью самооценки; 11) эмоциональной устойчивостью и развитым волевым контролем; 12) искренним вниманием к личности учащегося, его потребностям, проблемам, особенностям.

Специалисты отмечают, что одним из новых качеств, необходимых современному творческому учителю, становится владение цифровыми способами организации общения, взаимодействия, коммуникации в рамках образовательного процесса. Высокую значимость приобретает и отсутствие шаблонности, консерва-

тивности мышления, умение смотреть на мир с точки зрения современных детей и подростков (Маркова, 2016). В связи с этим в рамках нашего исследования было организовано изучение совокупности личностных психологических качеств современных учителей и уровня владения современными цифровыми технологиями.

В основу исследования были положены теоретические основы организации цифровой среды школы, изложенные в работах И. В. Авадаевой, С. К. Анисимовой-Ткалич, Е. А. Барахановой, Е. В. Везетиу, Э. Гейбл, И. И. Малгарова и других ученых. Главное внимание было сосредоточено на выявлении факторов и условий повышения мотивации и активности школьников. Исследовались такие психологические особенности креативного учителя, как инициативность, готовность к инновациям, искренность, доброжелательность, ответственность, способность к творчеству, наблюдательность, воображение, обозначенные в работах М. А. Курбановой, Л. А. Нигматулиной, Г. А. Стародубцевой, М. М. Шадаева и др.

Методы исследования. Исследование проводилось при помощи методов анкетирования, опроса, анализа цифровой образовательной среды школы, диагностических тестов, направленных на изучение личности педагогов.

Для оценки уровня творческой самореализации педагогов учителям было предложено заполнить «Карту педагогической самооценки творческой деятельности» (Г. А. Вержбицкий, И. В. Кулакова).

Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что большая часть современных педагогов ориентирована на творческий подход и использование на практике методов и форм инновационного обучения и воспитания. Все компоненты творческого саморазвития оказались выраженными на высоком или среднем уровне (рис. 1).

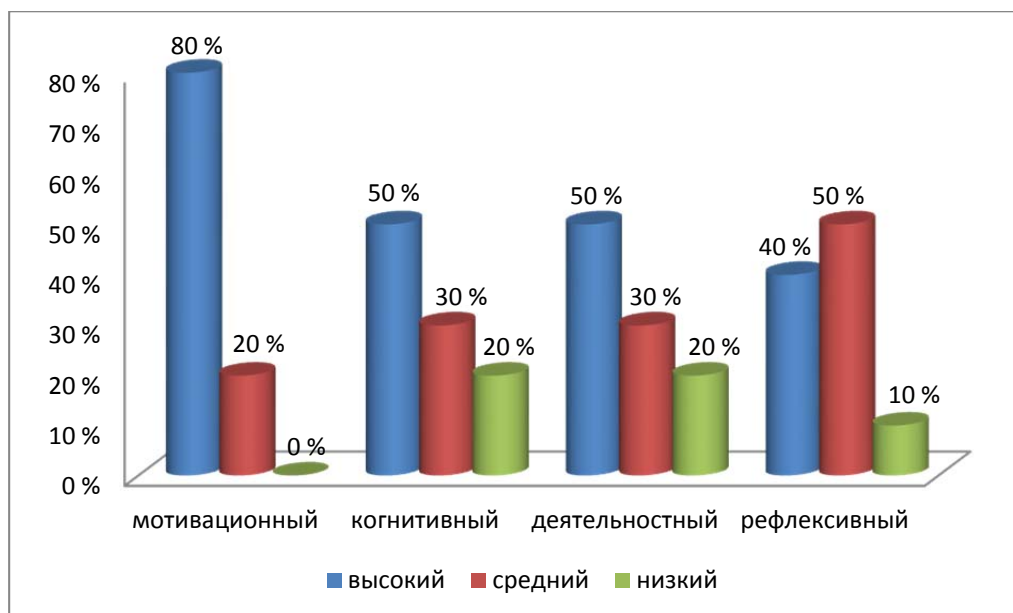


Рис. 1. Уровень развития компонентов творческого саморазвития у современных педагогов, в %

Опираясь на исследования А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. Г. Рындак, выделивших основные психологические качества и способности успешного педагога (табл.), мы изучили выраженность данных качеств у современных учителей.

Таблица

Группы профессиональных и личностных качеств педагога

Направленность	Характер	Способности
1. Единство слова и дела 2. Любовь к профессии 3. Ответственность 4. Увлеченность делом, трудолюбие 5. Творчество 6. Любовь к детям	1. Уравновешенность 2. Инициативность 3. Требовательность 4. Справедливость 5. Чуткость 6. Терпимость 7. Чувство такта 8. Чувство юмора 9. Общительность 10. Жизнерадостность, оптимизм 11. Доброжелательность 12. Искренность	1. Критический склад ума 2. Развитое воображение 3. Целенаправленная память 4. Выразительность речи 5. Наблюдательность, внимание 6. Артистические способности

Установлено, что большинство педагогов обладают высоким уровнем развития психологических качеств и свойств личности, необходимых современному творческому, цифровому учителю (рис. 2).

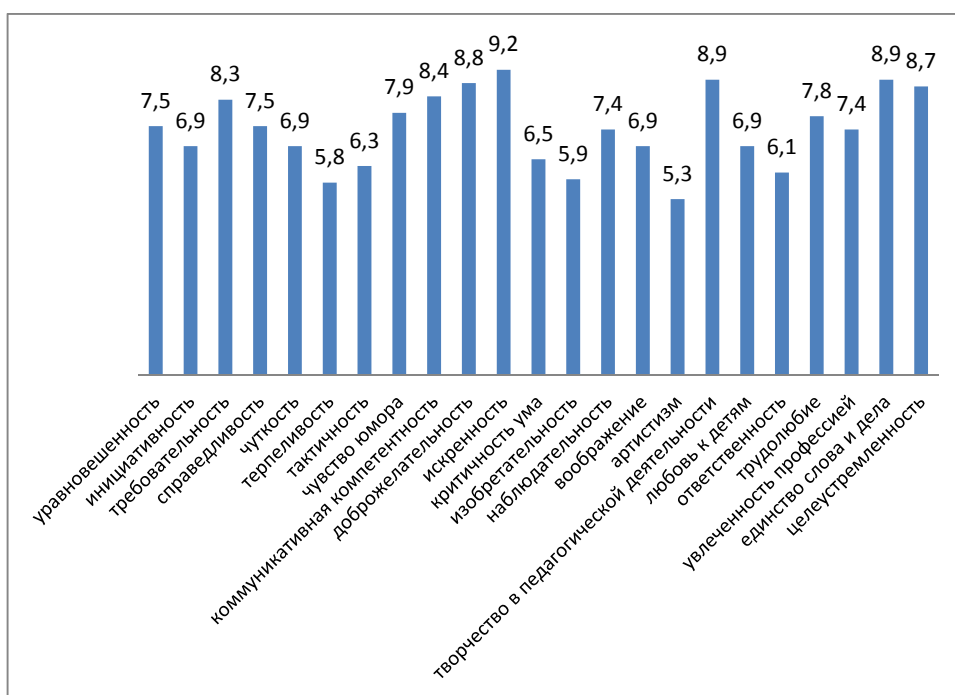


Рис. 2. Выраженность психологических характеристик педагогов (по 10-балльной шкале)

Следующим этапом исследования стала оценка владения педагогами современными цифровыми технологиями. Анализ педагогической деятельности учителей показал, что 75 % из них широко используют цифровые средства организации учебно-воспитательного процесса, тогда как 25 % испытывают определенные трудности с применением элементов цифровой образовательной среды в полном объеме.

С точки зрения выделения позитивных аспектов творческой реализации учителя в цифровой среде более половины (60 %) педагогов отметили возможность дифференциации и сочетания большого количества инновационных технологий обучения, вовлечения школьников в творческие проекты, веб-квесты и иные формы совместной интерактивной деятельности. Указывалось, что, чем больше учитель интересуется мнением и интересами школьников, согласует с ними тематику и особенности организации научно-исследовательской, поисковой, познавательной деятельности, относится к организации цифрового взаимодействия «с душой», тем более активно включаются учащиеся в образовательный процесс. Среди основных качеств педагога, востребованных в условиях цифровой среды, большая часть учителей отметили следующие: целеустремленность (70 %), цифровую грамотность (55 %), готовность к инновациям (45 %), стремление к профессиональному росту (40 %), увлеченность делом (40 %), инициативность (50 %), развитое воображение (35 %), креативность (30 %), что в целом согласуется с положениями, выявленными нами в научной литературе по проблеме творческой реализации педагогов в цифровой среде.

Таким образом, проведенное исследование показало, что творческое саморазвитие и самореализация современных педагогов находятся преимущественно на среднем или высоком уровне. Большинство педагогов владеют на должном уровне методологией использования творческого подхода в преподавании и демонстрируют высокий уровень внутренней мотивации в перестройке собственных технологий обучения и воспитания. Также высокими оказались результаты владения современными педагогами особенностями организации обучения в цифровом формате.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Анализ и обобщение взглядов современных исследователей на проблему развития и реализации творчества в профессиональной деятельности учителя показали, что при наличии определенных стандартизированных подходов и концепций каждый педагог обладает набором личностных и профессиональных качеств, мотивацией и стремлением к самореализации в новой цифровой информационно-образовательной среде. Это позволило сформулировать предположение о том, что успешность творческой самореализации цифрового учителя во многом зависит от наличия у него определенных личностных качеств.

Необходимость перестройки стиля и средств преподавания в условиях цифровой среды предъявляет новые требования к личности педагога, перенаправляя его творческую мысль в иное русло. Вместе с этим на первый план выходят такие качества, как целеустремленность, готовность к инновациям, стремление к самосовершенствованию и т. п. Успешная профессиональная самореализация учителя в новой цифровой среде, обеспечение качества и эффективности образовательной деятельности, повышение мотивации школьников к цифровому взаимодействию, формирование компетентной личности обучающихся определяются творческими способностями педагога и комплексом личностных качеств, способствующих их развитию.

В основе используемого в современных научных исследованиях определения термина «цифровой учитель» лежат характеристики творческого учителя, обеспечивающие эффективность и качество цифрового образования. Именно поэтому дальнейшие исследования целесообразно проводить в направлении, предполагающем изучение соотношения эффективности цифрового учителя с его отдельными психологическими характеристиками и личностными качествами.

Список источников

1. Авадаева И. В., Анисимова-Ткалич С. К., Везетиу Е. В., Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды : моногр. — Н. Новгород : Профессиональная наука, 2018. — 198 с.
2. Алиева З. А. Текущее состояние и перспективы развития применения инноваций в системе образования // Меридиан. — 2020. — № 6. — С. 177–179.
3. Барахсанова Е. А., Малгаров И. И. Школьники в цифровой образовательной среде: условия, предпочтения, безопасность // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 61/2. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolniki-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede-usloviya-predpochteniya-bezopasnost> (дата обращения: 10.11.2021).
4. Витвицкая Л. А., Студеникина О. В. Реализация дистанционного обучения в инклюзивном образовании // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2016. — № 12 (200). — С. 9–12.
5. Гейбл Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации : пер. с англ. — М. : Высш. шк. экономики, 2019. — 67 с.
6. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Избр. пед. соч. — М. : Учпедгиз, 2017. — С. 136–203.
7. Кириллова О. В., Чемерилов И. А. Исследование условий творческой самореализации будущих педагогов-психологов в образовательном процессе // Вестник Костромского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология. Социкинетика». — 2017. — № 5. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-usloviy-tvorcheskoy-samorealizatsii-buduschih-pedagogov-psihologov-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 11.12.2021).
8. Кучаев Р. М., Мальсагов Б. С. Роль цифровой среды обучения в современном образовании // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 6 (85). — С. 388–390.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М. : Знание, 2016. — 312 с.
10. Нигматулина Л. А., Курбанова М. А. Психологические требования к личности педагога // Современное образование (Узбекистан). — 2018. — № 9. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-trebovaniya-k-lichnosti-pedagoga-1> (дата обращения: 03.11.2021).
11. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р — URL : <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/43281.html/> (дата обращения: 27.05.2020).
12. Проект «Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г. — URL : <http://edu2035.firo-nir.ru/index.php/stati-opublikovannye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyuchevye-napravleniya-2035> (дата обращения: 13.12.2021).
13. Стародубцева Г. А. Проблема психологической готовности педагога к инновационной деятельности и пути ее решения // Педагогический имидж. — 2016. — № 2 (31). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-psihologicheskoy-gotovnosti-pedagoga-k-innovatsionnoy-deyatelnosti-i-puti-eyo-resheniya> (дата обращения: 06.11.2021).
14. Шадаев М. М., Толстов Н. С. К вопросу о совершенствовании компетентности учителей общеобразовательной школы в области инновационной деятельности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. — 2016. — № 2 (90). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sovershenstvovanii-kompetentnosti-uchiteley-obsheobrazovatelnoy-shkoly-v-oblasti-innovatsionnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 17.11.2021).
15. Berg M., Lidén S., Arnetz B. Computer screen allergy — a Swedish problem. — 2019. — URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8321645> (дата обращения: 10.06.2021).
16. Karsenti T., Kozarenko O. M., Skakunova V. A. Digital Technologies in Teaching: Pedagogical Strategies and Teachers' Professional Competence // Education and Self-Development. — 2020. — Vol. 15, N 3. — Pp. 76–88.

17. Marcelo C., Yot C., Mayor C. University teaching with digital technologies // *Comunicar*. — 2015. — Vol. 23, N 45. — Pp. 117–124.
18. Mocci F., Serra A., Corrias G. A. Psychological factors and visual fatigue in working with video display terminals // *Occupational and Environmental Medicine*. — 2001. — Vol. 58, N 4 — Pp. 267–271.

References

1. Avadaeva I. V., Anisimova-Tkalich S. K., Vezetiu E. V., *Metodologicheskie osnovy formirovaniya sovremennoj cifrovoj obrazovatel'noj sredy* [Methodological Foundation of the Formation of Modern Digital Educational Environment : monogr, N. Novgorod : Professional'naja nauka, 2018, 198 p. (In Russian).
2. Alieva Z. A. Educational Innovations: the Current State and the Prospects of Development. *Meridian* [Meridian]. 2020, no. 6, pp. 177–179. (In Russian).
3. Barahsanova E. A., Malgarov I. I. Schoolchildren in the Digital Environment: Conditions. Preferences, Security. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education]. 2018, no. 61/2. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolniki-v-tsifrovoy-obrazovatel'noy-srede-usloviya-predpochteniya-bezopasnost> (accessed: 10.11.2021). (In Russian).
4. Vitvickaja L. A., Studenikina O. V. The Implementation of Distance Learning in Inclusive Education. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Orlov State Univrsity]. 2016, no. 12 (200), pp. 9–12. (In Russian).
5. Gable E. *Cifrovaja transformacija shkol'nogo obrazovaniya. Mezhdunarodnyj opyt, trendy, global'nye rekomendacii* [Digital Transformation of School Education. International Experience, Trends, Global Recommendations]. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2019, 67 p. (Transl. from English).
6. Disterveg A. Teaching German Teachers. A Manual. *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Selected Pedagogical Essays]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 2017, pp. 136–203. (In Russian).
7. Kirillova O. V., Chemerilova I. A. Investigating the Conditions of Creative Self-actualization of Novice Educational Psychologists in the Learning Environment. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika"* [Bulletin of Kostroma State University. Pedagogy, Psychology, Sociokinetics series]. 2017, no. 5. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-usloviy-tvorcheskoy-samorealizatsii-buduschih-pedagogov-psihologov-v-obrazovatel'nom-protse> (accessed: 11.12.2021). (In Russian).
8. Kuchchaev R. M., Mal'sagov B. S. The Role of the Digital Environment in Modern Education. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education]. 2020, no. 6 (85), pp. 388–390. (In Russian).
9. Markova A. K. *Psihologija professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow, Knowledge Publ., 2016, 312 p. (In Russian).
10. Nigmatulina L. A., Kurbanova M. A. Psychological Requirements to the Personality of a Teacher. *Sovremennoe obrazovanie (Uzbekistan)* [Modern Education (Uzbekistan)]. 2018, no. 9. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-trebovaniya-k-lichnosti-pedagoga-1> (accessed: 03.11.2021). (In Russian).
11. *Ob utverzhenii Strategii razvitija vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda : rasporjazhenie Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 no. 996-r* [On Approving the Strategy of Education Development in the Russian Federation till 2025: a Governmental Bylaw of 29.05.2015 no. 996-r (the Russian Federation). URL : <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/43281.html/> (accessed: 27.05.2020). (In Russian).
12. *Proekt "Kljuchevye napravlenija razvitija rossijskogo obrazovaniya dlja dostizhenija celej i zadach ustojchivogo razvitija v sisteme obrazovaniya" do 2035 goda* [The Key Trends of Russian Education Development Aimed at Achieving Aims and Goals of Stable Development in the System of Education till 2035]. URL : <http://edu2035.firo-nir.ru/index.php/stati-opublikovannye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyuchevye-napravleniya-2035> (accessed: 13.12.2021). (In Russian).

13. Starodubceva G. A. Teachers' Psychological Readiness to Innovations: the Problem and Solutions. *Pedagogicheskij imidzh* [Pedagogical Image]. 2016, no. 2 (31). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-psihologicheskoy-gotovnosti-pedagoga-k-innovatsionnoy-deyatelnosti-i-puti-eyo-resheniya> (accessed: 06.11.2021). (In Russian).

14. Shadaev M. M., Tolstov N. S. To the Issue of Improving Compulsory School Teachers' Competence through Innovations. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I. Ja. Jakovleva* [Bulletin of Chuvashia State Pedagogical University named for I. Ja. Jakovlev]. 2016, no. 2 (90). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sovershenstvovanii-kompetentnosti-uchiteley-obscheobrazovatelnoy-shkoly-v-oblasti-innovatsionnoy-deyatelnosti> (accessed:17.11.2021). (In Russian).

15. Berg M, Lidén S, Arnetz B. Computer Screen Allergy — a Swedish Problem. 2019. URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8321645> (accessed: 10.06.2021).

16. Karsenti T., Kozarenko O. M., Skakunova V. A. Digital Technologies in Teaching: Pedagogical Strategies and Teachers' Professional Competence. *Education and Self-Development*, 2020, vol. 15, no 3, Pp. 76–88.

17. Marcelo C., Yot C., Mayor C. University Teaching with Digital Technologies. *Comunicar*. 2015, vol. 23, no. 45, pp. 117–124.

18. Mocchi F., Serra A., Corrias G. A. Psychological Factors and Visual Fatigue in Working with Video Display Terminals. *Occupational and Environmental Medicine*. 2001, vol. 58, no. 4, pp. 267–271.

Информация об авторах

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

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

Information about the authors

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

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

Статья поступила в редакцию 17.12.2021; одобрена после рецензирования 28.12.2021; принята к публикации 19.01.2022.

The article was submitted 17.12.2021; approved after reviewing 28.12.2021; accepted for publication 19.01.2022.

Информация для авторов

Условия приема и публикации научных статей

1. Научные статьи (формат А4, межстрочный интервал 1,5, гарнитура Times New Roman, размер шрифта (кегель) 14) направляются в редколлегию журнала по электронной почте на следующие адреса: ppsjournal@365.rsu.edu.ru; n.fomina@365.rsu.edu.ru; pslfom@mail.ru

2. Для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук обязательно наличие рекомендации научного руководителя, электронный вариант которой присылается вместе со статьей отдельным файлом в формате, воспроизводящем его подпись и печать, а печатный оригинал — по почтовому адресу: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Фоминой Н. А.

3. К рассмотрению принимаются только *ранее не публиковавшиеся* научные статьи по фундаментальным и прикладным проблемам психологических и педагогических наук, обладающие *научной новизной, теоретической и практической значимостью*.

4. Статьи должны быть оформлены *в строгом соответствии с требованиями*, размещенными на официальном сайте журнала (<http://ppsjournal.rsu.edu.ru>). Статьи, не соответствующие требованиям, не публикуются и не возвращаются авторам.

5. Статьи должны быть тщательно выверены автором. При обнаружении большого количества ошибок, опечаток и т. п., а также подозрении на вирусы статья может быть отклонена решением Редакционной коллегии.

6. Все статьи, принятые к рассмотрению, в обязательном порядке проверяются на корректность заимствований и *оригинальность текста*, которая *должна быть не менее 80 %*.

7. Научные статьи проходят *двойное слепое рецензирование* (рецензент не получает информации об авторах рукописи, авторы рукописи — о рецензентах) членами редколлегии или рекомендованными рецензентами.

8. При достаточной оригинальности и положительной оценке рецензентом статьи в порядке поступления направляются на редактирование и включаются в очередной номер журнала.

9. Редакция осуществляет *научное и литературное редактирование* поступивших материалов. Текст отредактированной статьи направляется автору на согласование.

10. При работе с материалами редакция придерживается принятых международным сообществом *принципов публикационной этики научных публикаций*, разработанных с учетом рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (COPE), рекомендаций Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартов АРА (American Psychological Association).

11. Направляя статью для публикации в журнале «Психолого-педагогический поиск», автор тем самым дает согласие на ее размещение на сайте РГУ имени С. А. Есенина и в Российской научной электронной библиотеке на условиях открытого бесплатного полнотекстового доступа.

12. Плата за публикацию научных статей в журнале не взимается. Учредитель ограничивает количество печатных экземпляров, обеспечивая только обязательную рассылку контрольных экземпляров и рассылку по подписке.

13. Авторам бесплатно высылается электронный макет журнала, подготовленный к отправке в НЭБ (РИНЦ). Желающие приобрести печатный экземпляр могут заблаговременно оформить подписку на соответствующий квартал и приобрести журнал по цене, указанной в Объединенном каталоге «Пресса России» (индекс — 55172).

14. Авторские гонорары не выплачиваются.

15. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал.

Требования к оформлению статей

1. *Научный аппарат статьи* состоит из индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор), DOI (Digital Object Identifier), аннотации, ключевых слов, текста статьи и списка источников.

2. На первом и втором листах приводятся УДК, DOI, название статьи, ФИО автора/ов (полностью), место работы (или учебы), город, страна, электронный адрес, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

3. *Название статьи* дается строчными буквами (заглавные используются только по мере необходимости) полужирным шрифтом без аббревиатур и сокращений.

4. *Аннотация* (без аббревиатур и сокращений) должна иметь *объем 150–300 слов и повторять структуру статьи*, то есть отражать актуальность проблемы, цель, методы, гипотезу исследования, его новизну, теоретическую и практическую значимость, основные результаты, полученные автором, выводы и перспективы дальнейших исследований (без выделения этих структурных компонентов).

Язык аннотации должен быть предельно простым и понятным для широкого круга специалистов.

Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: <http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf>.

5. *Ключевые слова* даются без использования любых аббревиатур и сокращений и *разделяются запятой*.

Минимальный объем ключевых слов — 10; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов.

6. *Текст статьи* печатается с использованием шрифта Times New Roman (размер шрифта — 14, интервал — 1,5). Параметры страницы: верхнее поле — 20 мм, нижнее — 20 мм, правое — 20 мм, левое — 30 мм. Абзацный отступ — 1,25 см.

7. Номера страниц проставляются в центре нижнего колонтитула.

8. Рекомендуемый объем статьи — 0,5–1,0 авт. л. (от 20 до 30 тыс. знаков или 12–24 листов, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список литературы на русском и английском языках).

9. Статьи должны быть четко структурированы и содержать следующие *разделы*: *введение* (с обоснованием актуальности и кратким анализом содержания проблемы); *цель*; *гипотезы*; *методики исследования*; *обсуждение основных результатов*, полученных автором; *выводы и перспективы дальнейших исследований*, которые необходимо выделить в тексте жирным курсивом).

10. В статье обязательны *внутритекстовые ссылки* на все источники, использованные автором. Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования

и правила составления», а также рекомендациями Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартом APA (American Psychological Association), который принято использовать при подготовке рукописей научных статей психологической тематики.

Внутритекстовая ссылка заключается в *круглые скобки* и содержит сведения об *авторе, годе публикации* рассматриваемого или упоминаемого в тексте статьи источника, например **(Иванов, 2019)**, а при цитировании — обязательно указывается страница/ы цитаты, например **(Иванов, 2019, с. 7–8)**. Если имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «...» (с. 7–8)**.

11. Заимствования без ссылок запрещаются.

12. Ссылки на Википедию не допускаются.

13. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *дату обращения в формате* (дата обращения: 10.12.2018).

14. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки: (табл. 1) или (рис. 1)*.

15. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется 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

2022

№ 1 (61)

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 24.03.2022. Цена свободная.
Заказ № 19. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 24,9. Уч.-изд. л. 16,2. 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