

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

№ 2 (62)

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

О. А. Сулица, кандидат филологических наук, и. о. ректора РГУ имени С. А. Есенина (*председатель*);
И. В. Гайдамашко, доктор психологических наук, профессор, академик РАО; **Л. А. Байкова**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. К. Гребенкина**, доктор педагогических наук, профессор; **М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор; **В. И. Казаренков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. А. Калмыкова**, доктор психологических наук, профессор (Украина); **Е. А. Петрова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. Е. Рубцова**, доктор психологических наук, профессор.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук и соискание ученой степени кандидата наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 5.8.1 — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) (13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)); 13.00.05 — Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (педагогические науки); 5.8.7 — Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) (13.00.08 — Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)); 19.00.05 — Социальная психология (психологические науки); 19.00.13 — Психология развития, акмеология (психологические науки).

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ

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

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Горячев В. В. Психолого-педагогические идеи П.Я. Гальперина в условиях современного образования.....	7
Орлова Е. В. Развитие коммуникативного потенциала школьников через обращение к поэтической лексике Сергея Есенина	15
Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В. Детство как объект психолого-педагогических исследований.....	24
Ракитина Н. Н., Муравьева А. Г., Ериков В. М. Волонтерская деятельность в детских образовательных учреждениях	36

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Архипова Е. В. Способы толкования значения слова и обучение лексикологии на уроках русского языка (когнитивно-прагматический аспект).....	45
Хачатурова К. Р., Донина И. А. Творческое саморазвитие педагога как фактор повышения качества знаний обучающихся.....	54
Клепач Ю. В., Худякова Т. Л., Арпентьева М. Р. Проблемы психологической безопасности образования.....	62
Литвинчук И. Н. Реальные и идеальные ценности в современном образовании: экспериментальный аксиологический подход	76
Меркулов С. В., Сорокоумова С. Н. Особенности воспитательной военно-политической работы по противодействию влиянию идеологии экстремизма на военнослужащих Росгвардии	83

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Грибоедова О. И. Особенности самопознания и психологическое благополучие подростков	91
--	----

Гут Ю. Н. Особенности мотивации к занятиям физической культурой студентов неспортивных специальностей на разных этапах обучения	100
Казаренков В. И., Каменева Г. В., Быстренина И. Е. Эмпатия в межличностном взаимодействии иностранных студентов.....	107
Солянкина Л. Е., Голубь О. В., Ничкова Л. В. Особенности психологических проблем и тревожности молодежи в период пандемии COVID-19	117
СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
Горобец Т. Н., Дорогина О. Ю. Оценка мотивации сотрудников в структуре аттестационных мероприятий	128
Сухов А. Н., Карашук Л. Н. Социально-психологический контент феномена доверия у пациентов медицинских учреждений.....	138
АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ	
Карпушкина Н. В., Конева И. А., Семенова Л. Э. Особенности личности подростков с умственной отсталостью, склонных к интернет-аддикции	148
ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Дунаева Н. И., Иванова М. С., Яркова Д. Д. Психологическое благополучие мужчин и женщин, перенесших инсульт, как социально-психологическая проблема	155
Гурьева В. В., Быкова В. И., Валиуллина С. А. Некоторые особенности стрессовой реакции школьников при госпитализации.....	165
Информация для авторов	174

TABLE OF CONTENTS

THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Goryachev V. V. P. Ya. Galperin's Psychological and Pedagogical Ideas within the Framework of Modern Education	7
Orlova E. V. The Development of Schoolchildren's Communicative Potential through Sergey Yesenin's Poetic Language.....	15
Shelekhov I. L., Belozerov G. V. Childhood as an Object of Psychological and Pedagogical Research.....	24
Rakitina N. M., Muravyeva A. G., Yerikov V. M. Volunteering in Educational Institutions for Children	36

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION

Arkipova E. V. Interpreting Inherent Aspects of Lexical Meaning and Teaching Vocabulary in the Russian Language Classroom (Cognitive and Pragmatic Aspects)	45
Khachaturova K. P., Donina I. A. Teachers' Creative Self-Development as a Factor Ensuring the Quality of Students' Knowledge.....	54
Klepach Yu. V., Khudyakova T. L. Arpentyeva M. R. Ensuring Psychological Safety in the Learning Environment.....	62
Litvinchuk I. N. Real and Ideal Values in Modern Education: an Experimental and Axiological Approach	76
Merkulov S. V., Sorokoumova S. N. The Ideological and Political Education of Military Personnel of the National Guard of the Russian Federation Aimed at Tackling Violent Extremist Ideologies.....	83

RELEVANT ISSUE OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGY

Griboyedova O. I. Teenagers' Self-reflection and Psychological Well-being.....	91
--	----

Gut Yu. N. Motivating Differently-Aged Non-Athlete Students to Engage in Physical Culture	100
Kazarenkov V. I., Kameneva G. N., Bystrenina I. Ye. Empathy in Foreign Students' Interpersonal Communication	107
Solyankina L. Ye. Golub O. V., Nichkova L. V. Psychological Problems and Anxiety in Young People during the Coronavirus COVID-19 Pandemic	117
MODERN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH	
Gorobets T. N., Dorogina O. Yu. Assessing Employees' Motivation during Attestation Events	128
Suhov A. N., Karashchuk L. N. Social and Psychological Aspects of Trust in Medical Patients.....	138
RELEVANT TRENDS IN CORRECTIONAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY	
Karpushkina N. V. Koneva I. A., Semenova L. E. Personal Characteristics of Intellectually disabled Teenagers with Internet Addiction	148
INVESTIGATING PEOPLE AS SUBJECTS OF LIFE AND WORK	
Dunayeva N. I., Ivanova M. S. Yarkova D. D. Psychological Wellbeing of Men and Women Who have Suffered from Apoplexy as a Social and Psychological Issue.....	155
Guryeva V. V., Bykova V. I., Valliullina S. A. Stress Responses in Hospitalized Schoolchildren	165
Information for authors	174



Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 7–14.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 2 (62), pp. 7–14.

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.001

Психолого-педагогические идеи П. Я. Гальперина в условиях современного образования

Горячев Вадим Владимирович

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

79511037929@yandex.ru

Аннотация. В статье проанализированы психолого-педагогические идеи П. Я. Гальперина, имеющие ценность и для современного образования. Описаны научные проблемы, интересовавшие советского ученого. Отмечено, что значительное влияние на научные взгляды исследователя оказала его совместная работа с А. Н. Леонтьевым по практике восстановительного обучения.

Установлена востребованность в современной психолого-педагогической практике идей П. Я. Гальперина об ориентировочной деятельности. Ее суть заключается в возможности человека ориентироваться и выбирать действия в ситуациях, где шаблонные образцы поведения не могут привести к эффективному результату. Замечено, что значительное влияние теория П. Я. Гальперина оказала на совершенствование современных форм обучения в области фортепианной педагогики, развитии коммуникативных умений, обучении двигательным действиям.

Рассмотрена идея П. Я. Гальперина об интериоризации, которая применяется не только в области развития познавательной сферы. Современные исследователи используют данную концепцию как методологическое основание в изучении психологических состояний и свойств личности.

В статье показано, что, хотя и П. Я. Гальперин не разработал развернутой теории становления личности, современные исследователи, опираясь на предложенные им идеи, формируют социально значимые черты человека. Работы по этому направлению реализуются в процессе учебной деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что обучающиеся приобретают индивидуальные схемы ориентировки по сохранению и укреплению здоровья.

Исследователи используют идеи П. Я. Гальперина не только в практике освоения новых действий, но и в объяснении современных психологических феноменов. О. А. Шагреева рассматривает психологическую компетентность как способность субъекта правильно ориентироваться в ситуации взаимодействия с ребенком. Есть исследования, в названии которых обозначается использование подхода, разработанного П. Я. Гальпериним, однако содержание фактически на него не опирается, и происходит подмена психологических феноменов: вместо исследования условий и средств как важных и необходимых компонентов формирования умственных действий и понятий осуществляется изучение личностных особенностей обучающихся.

Ключевые слова: интериоризация, метод поэтапного формирования умственных действий и понятий, ориентировочная деятельность, ориентировочная основа действий, психологическая концепция П. Я. Гальперина, творческое мышление, условия формирования учебных действий и понятий.

Для цитирования: Горячев В. В. Психолого-педагогические идеи П. Я. Гальперина в условиях современного образования // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 7–14. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.001.

Original article

P. Ya. Galperin's Psychological and Pedagogical Ideas within the Framework of Modern Education

Goryachev Vadim Vladimirovich

Ryazan State University named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

79511037929@yandex.ru

Abstract. The article analyzes P. A. Galperin's psychological and pedagogical ideas that are relevant for modern education. It describes issues that interested the Soviet scholar. It maintains that P. Ya. Galperin's scholarly views were largely formed under the influence of A. N. Leontyev.

The article underlines that modern psychological and pedagogical research could profit by P. Ya. Galperin's ideas dedicated to the investigation of people's ability to act in situations when conventional behavioural patterns prove inefficient. The authors highlight that P. Ya. Galperin's ideas influenced the formation of piano teaching methods, methods of improving communication skills, methods of improving motor skills.

The article focuses on P. Ya. Galperin's ideas on interiorization, which is not confined to education. Modern researchers use this concept as a methodological foundation for the investigation of psychological states and features.

The article shows that even though P. Ya. Galperin didn't develop an elaborate theory of personal formation, the ideas he formulated enable modern researchers to speak about socially significant human features. His works are used to facilitate the learning process. The obtained results show that students acquire individual behavioural patterns that help them preserve and improve their health.

Modern researchers use P. Ya. Galperin's ideas both to facilitate the acquisition of new behavioural patterns and to explain the essence of psychological phenomena. O. A. Shagreyeva views psychological competence as a person's ability to make the right choices when communicating with children. However, there are some works whose authors claim to use P. Ya. Galperin's ideas without really using them. They do not investigate the conditions and means as important and indispensable components of mental actions formation, but focus on students' individual peculiarities.

Key words: interiorization; step-by-step formation of mental actions; indicative activity; P. Ya. Galperin's psychological concept; creative thinking; cognitive actions formation.

For citation: Goryachev V. V. P. Ya. Galperin's Psychological and Pedagogical Ideas within the Framework of Modern Education // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 2 (62), pp. 7–14. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.001.

Введение. Нередко заслуги ученого определяются не только уровнем его признания, но и продолжительностью споров вокруг того наследия, которое он оставил после себя. Чаще всего дискуссии порождают новые нетипичные решения известных в науке проблем Психологическое идеи, которые были разработаны П. Я. Гальпериным, по-прежнему вызывают интерес исследователей не только в нашей стране. Дать объективную оценку того, что сделал этот ученый для отечественной науки, очень сложно. Опубликованные материалы не дают возможность в полной мере понять, в каких условиях зародились идеи, которые можно считать уже аксиоматическими для отечественной психологии. Современному читателю почти не доступна критика теории Гальперина, которая осуществлялась его коллегами на этапе за-

рождения. Однако ясно одно: идеи советского ученого по-прежнему оказывают мощное влияние на развитие научной мысли в нашей стране. Чаще всего П. Я. Гальперин упоминается, когда психологи и педагоги затрагивают тему обучения и воспитания. В данной статье предпринята попытка рассмотреть основные положения его теории, на которые опираются современные исследователи в психологии и педагогике.

Цель исследования — проанализировать психолого-педагогические идеи П. Я. Гальперина, имеющие ценность для современного образования. Для достижения цели были поставлены и решены следующие задачи: описать научные проблемы, интересовавшие П. Я. Гальперина в сфере обучения и воспитания; ознакомиться с опубликованными за последнее время исследовательскими работами, в которых отражены научные взгляды П. Я. Гальперина в области психологии и педагогики; определить возможные пути использования психолого-педагогических идей П. Я. Гальперина в условиях современного образования.

Методы исследования. Основным методом исследования являлся историко-ретроспективный анализ трудов советских и российских ученых, связанных с использованием психолого-педагогических идей П. Я. Гальперина в условиях современного образования.

Обсуждение основных результатов. П. Я. Гальперин внес значительный вклад в создание восстановительного обучения. Во время войны он совместно с А. Н. Леонтьевым занимался проблемами реабилитации сенсорных, двигательных и интеллектуальных функций раненых солдат. М. А. Степанова, изучающая биографию советского ученого периода Великой Отечественной войны, отмечает, что более всего известны достижения нейропсихологов, занимавшихся восстановлением письма и речи, и почти не представлены в печати другие аспекты научной работы, осуществлявшейся в госпиталях (Степанова, 2020). П. Я. Гальперин активно занимался практикой лечебно-восстановительной физкультуры. Предложенная им деятельность для реабилитации базировалась на наблюдениях М. С. Лебединского, в которых указывалось, что больные поднимали руку выше в тех случаях, когда им было необходимо достать предмет, чем в ответ на просьбу о поднятии руки. Исходя из этого, П. Я. Гальперин разработал новую методику восстановления движений, которая оказалась достаточно успешной. Ее суть заключалась в том, что движения поврежденной конечности, направленные к предметной цели, значительно эффективнее, чем физические упражнения, выполняемые без нее. П. Я. Гальперин считал, что моторная активность, выполняемая в психологически неодинаковых условиях, различается своим максимальным объемом. Этот принцип и был отражен в работах отечественного исследователя. М. А. Степанова пишет: «Хорошо известно, что в историю нашей науки П. Я. Гальперин вошел как автор теории формирования новых действий, он занимался анализом тех условий, которые приводят к появлению действия с заданными свойствами. Иначе говоря, П. Я. Гальперин в своих исследованиях касался операционально-технической стороны действия» (Степанова, 2020, с. 112). Таким образом, практика восстановительного обучения позволила советскому ученому обратить внимание на необходимость учета условий или ориентиров при выполнении действий.

Имя П. Я. Гальперина известно прежде всего в связи с разработанной им теорией поэтапного формирования умственных действий и понятий. Однако круг проблем, которыми занимался ученый, значительно шире. П. Я. Гальперин разрабатывал теорию внимания, учение о языковом сознании, вопросы дифференциальной диагностики интеллектуального развития, предложил оригинальное решение проблемы предмета психологии. Конечно, это не полный перечень научного наследия, который оставил после себя этот выдающийся советский психолог.

Один из научных вопросов, интересовавших П. Я. Гальперина, связан с природой развития мышления. По его мнению, разум решает задачи, которые ставит практическая деятельность, выполняемая субъектом: «Мышление перенимает у практической деятельности ее опыт, ее содержание, ее приемы, направление ее движения и представляет со-

бой, таким образом, на первых порах не что иное, как ее идеальное воспроизведение» (Гальперин, 2003, с. 90). Такой подход предполагает, что мыслительная активность существенно зависит от качества приобретенных субъектом знаний и умений.

П. Я. Гальпериным было осуществлено исследование группы дошкольников. Процедура эксперимента заключалась в том, чтобы дети от трех до пяти лет с помощью сконструированной лопатки смогли поднять из ящика игрушку. Ученый установил, что с возрастом дети усложняют основные орудийные операции, которые входят в состав предложенной задачи. В описанном эксперименте такими орудийными операциями выступил вертикальный подъем сконструированной лопатки, а не движение кисти или локтя у ребенка. Дети с возрастом усваивали, что поднять игрушку из бассейна возможно, если подсовывать лопатку под нее, а не использовать усилия руки, держащую лопатку. Таким образом, рассмотренная операция — это возможность использования орудия, переводящая предметы из начального состояния в предполагаемое. П. Я. Гальперин считал, что не разум является переходом от ручных операций к орудийным, а, наоборот, смена ручных операций позволяет судить о том, что кардинально меняется мышление. По его мнению, «...человеческая практика все более освобождается от своих исторических ограничений и начинает все более объективно отображать предметные связи. И чем более конкретно выступает перед человеком многообразие в единстве окружающего мира, тем более само мышление противостоит ему, как некое единое и одностороннее образование» (Гальперин, 2003, с. 91–92).

Интересной и востребованной в современной психолого-педагогической практике является идея П. Я. Гальперина об ориентировочной деятельности. Ее смысл заключается в возможности человека ориентироваться и выбирать действия в ситуациях, где шаблонные образцы поведения не могут привести к эффективному результату. Предложенный ученым механизм активных действий в некотором обобщенном виде можно рассматривать как образование ориентировочных раздражителей для животных и человека. Значение заключается в том, что они определяют взаимосвязь между предметами и явлениями, позволяя субъекту установить объективное соотношение как физически, так и в плане психологического образа. Это положение, выдвинутое ученым, допускает объяснение природы активных и автоматизированных действий. Возникающая ориентировка в отношении образа является необходимым условием для появления двигательной активности. Например, если действия формируются в стереотипной среде, то ориентировочная деятельность начинает выполнять только функцию узнавания, а движения становятся стереотипными. Возникающие автоматизмы осуществляются вопреки осознанию и осмыслению. Напротив, в ситуациях, отличающихся изменчивостью и требующих незамедлительных действий, поведение может быть успешным только по принципу его соотнесения с располагаемыми объектами, которые могут быть открыты на основе образа: «В условиях подвижного образа и неизбежно возникающих при этом одноразово изменчивых ситуациях, в условиях необходимости индивидуального и точного приспособления действий к этим обстоятельствам, психологическая ориентировка становится непременным и важнейшим фактором успешности поведения» (Гальперин, 2003, с. 215). Такой подход позволяет рассматривать ориентировочную деятельность как возможность нахождения новых образцов обучения и воспитания. Т. Д. Марцинковская считает, что теория ориентировочной деятельности является одним из вариантов преодоления транзитивности современного мира. Развитие технологий, динамика социальных преобразований происходят в таком темпе, что образовательные практики, используемые вчера, могут быть неэффективными сегодня и в будущем: «В ситуации многозначности и неопределенности необходимо правильно сориентироваться, создать адекватный план действий, построить субъективный образ объективного мира» (Марцинковская, Орестова, 2017, с. 11).

П. Я. Гальперина интересовала возможность нахождения наиболее оптимальных для школьной практики методов обучения. Он считал значительной ошибкой неумение педагогов выделить истинный предмет обучения, который должен ясно выступать перед учащимися. «Ведь предмет можно показывать по-разному: и так, что его существенные свойства

и отношения выступают ясно и отчетливо, и так, что они останутся в глубокой тени и глубоко скрытыми» (Гальперин, 2003, с. 317). Рассматривая учебный курс истории, он отмечал, что вместо изучения законов жизни общества на материале прошедших событий наизусть заучиваются исторические даты, подлинные причины которых не раскрываются. Такой подход, по мнению ученого, делает приобретаемое знание «формальным», лишает возможности школьников разумно ориентироваться в познаваемом материале. «Нельзя учить разумно, если сам предмет представлен неразумно» (Гальперин, 2003, с. 330).

П. Я. Гальперин разрабатывал механизм интериоризации, который стал применяться не только в области развития познавательной сферы. Современные исследователи используют данную концепцию как методологическое основание в изучении психологических состояний и свойств личности. Так, В. В. Николаева, Г. А. Арина и В. М. Леонова применили положения теории П. Я. Гальперина к анализу психосоматического развития ребенка. Они исходили из того, что в процессе социализации у детей происходит интериоризация телесных проявлений от внешней регуляции к внутренней, что способствует построению образа тела. «Не только существующие телесные феномены и действия трансформируются в процессе включения их в культурно-историческую среду через знаково-символическую систему нормативов и социальных эталонов, но и создаются новые психосоматические феномены, такие как образ тела, субъективное самочувствие, переживание боли, болезни и т. д.» (Николаева, Арина, Леонова, 2012, с. 68). Таким образом, процесс психосоматического развития ребенка возможен благодаря переходу от социальной регламентации телесных проявлений к их произвольной регуляции на основе представлений с последующим овладением телесным действием в личностно-смысловом контексте.

Особый интерес вызывает возможность использования теории П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий в области психологии общения. И. Н. Погожина, основываясь на идеях ученого, разработала социально-психологический тренинг, направленный на формирование коммуникативных умений (Погожина, 2012). По ее мнению, правильное выделение и последующее усвоение субъектом отдельных действий позволит ему наиболее полно овладеть формируемыми умениями, в том числе коммуникативными. И. Н. Погожина с опорой на собственные экспериментальные исследования делает вывод о том, что в ситуации переговоров более значительное влияние на оппонентов оказывает содержание и структура делового общения, нежели индивидуально-психологические особенности ораторов. Исходя из этого, она предлагает апробированную модель, направленную на формирование коммуникативных умений в рамках ведения дискуссии. Таким образом, принцип последовательных и планомерных заданий с последующей интериоризацией нашел применение в ситуации групповой работы по формированию коммуникативных умений в рамках делового общения.

П. Я. Гальперину не удалось оставить развернутой теории личности, однако он уделял много внимания изучению общепсихологических вопросов, которые затрагивали проблему становления личности. Современные исследователи считают необходимым продолжить его начинания. В статье А. И. Подольского и О. А. Идобаевой «Перспективы психологической концепции П. Я. Гальперина в образовании и развитии личности» на методологической основе планомерно-поэтапного формирования действий представлен разработанный авторами учебный курс «Психология здоровья», дающий студентам новое представление о данном предмете психологии и позволяющий им находить индивидуальные схемы ориентировки по сохранению и укреплению психологического и физического благополучия (Подольский, Идобаева, 2014).

Современные исследователи используют идеи П. Я. Гальперина не только в области практической деятельности, но и в теоретических изысканиях. Так, О. А. Шаграева соотносит психологическую родительскую компетентность со способностью субъекта определяться в ситуации, требующей действий и правильного ориентирования для использования этих действий, утверждая, что «...категория “психологическая компетентность”» — средства и ресурсы (орудия) ориентировочной деятельности субъекта» (Шаграева, 2010, с. 269).

Согласно идеям П. Я. Гальперина, «главный вопрос обучения заключается в том, как обеспечить — именно обеспечить — формирование действий и понятий с заданными свойствами у всех учащихся, разумеется, обладающих необходимыми предварительными знаниями и умениями» (Гальперин, 2003, с. 333).

А. И. Лесков описал возможность использования теории поэтапного развития умственной деятельности П. Я. Гальперина в фортепианной педагогике, показав, как последовательное освоение алгоритма действий способствует освоению игры на музыкальном инструменте. По его мнению, ориентировочная основа деятельности прежде всего должна быть связана с эмоциональной заинтересованностью ребенка конкретным сочинением. На втором этапе усвоения алгоритма действий отрицательная критика может оказать неблагоприятное влияние на последующую самостоятельность в работе детей. На третьем этапе обучающиеся разучивают музыкальное произведение, доводя действие до автоматизации. Следующий шаг в овладении действием, сопряженный с увеличением темпа исполнения музыкального произведения, характеризуется тем, что ребенок пытается сыграть на музыкальном инструменте так, как он сам хочет, чувствует и слышит. Таким образом, А. И. Лесков, используя теорию П. Я. Гальперина в фортепианной педагогике, предлагает эффективный подход, способствующий освоению игры на фортепиано и овладению детьми эмоционально-смысловыми состояниями, необходимыми для самовыражения личности (Лесков, 2010).

Н. В. Берсеновой и С. М. Чурбановой в статье «Возрастные и индивидуальные возможности систематического исследования “творческой” задачи детьми в русле подхода П. Я. Гальперина» представлены результаты изучения творческого мышления детей старшего дошкольного возраста, младших школьников и подростков. Изучение учебной деятельности проходило с использованием разнообразного психологического инструментария, хотя сам ученый признавал сложность применения разработанной им теории поэтапного формирования умственных действий в данной теме. На основе полученных результатов авторами сделаны выводы о взаимосвязи улучшения продуктивности в решении творческих задач и динамики возрастного развития. Полагаем, что исследователи уделили больше внимания особенностям субъекта, решающего задачу, чем условиям и средствам организации эффективного решения задачи. «Именно личностные новообразования в первую очередь отражаются на решении задач творческого содержания» (Берсенова, Чурбанова, 2012, с. 98). На наш взгляд, несмотря на несомненную ценность полученных результатов, они мало соотносятся с подходом П. Я. Гальперина.

Необходимо отметить, что основные недостатки теории П. Я. Гальперина, на которые указывают исследователи, связаны с тем, что она способствует усвоению только «готового знания» и не порождает творческого мышления у обучающихся, не позволяет проявить самостоятельности в поиске новых знаний. Это понимал и сам ученый, когда писал, что «...методика планомерного формирования сегодня еще не подошла к задаче планомерного формирования творческого мышления» (Гальперин, 2003, с. 347).

Значительное влияние теории оказала на совершенствование содержания и формы обучения физкультуре и спорту (Галимов, 2013; Капустин, 2018; Лях, Гальперин, Бюген, 2007). Эффективность двигательных упражнений сопряжена с возможностью использовать ориентировочную основу действия: если ее нет у обучающегося, то приходится осваивать моторный акт путем проб и ошибок. Чтобы у ребенка возникла ориентировочная основа действия, педагог должен помочь ему сформировать целостную кинестетическую картину, в результате чего возникает «правильное» мышечно-суставное чувство, позволяющее выполнять задание самостоятельно, без помощи учителя. Автоматизация движения происходит не сразу, а в результате освоения отдельных элементов кинестетического движения. По мере освоения целостного действия увеличивается ритм его выполнения, выразительность, эмоциональность.

Выводы. Таким образом, психолого-педагогические идеи П. Я. Гальперина являются актуальными и в настоящее время. Значительное влияние на его научные взгляды оказала совместная работа с А. Н. Леонтьевым по практике восстановительного обучения. В со-

временном образовании отражены его идеи о поэтапном формировании умственных действий и понятий в области развития коммуникативных умений, фортепианной педагогики, обучения физическим и спортивным упражнениям. Однако психолого-педагогические положения теории об ориентировочной деятельности для объяснения возникновения и проявлений психической жизни на сегодняшний день недостаточны, некоторые идеи П. Я. Гальперина не вписываются в стратегию современной исследовательской парадигмы и могут быть трансформированы в рамках современного образования, что требует дополнительного обсуждения.

Список источников

1. Берсенева Н. В., Чурбанова С. М. Возрастные и индивидуальные возможности систематического исследования «творческой задачи» детьми в русле подхода П. Я. Гальперина // Вестник московского университета. Сер. 14, Психология. — 2012. — № 4. — С. 92–100.
2. Галимов Г. Я. Теория ориентировочной основы деятельности П. Я. Гальперина при обучении технике двигательных действий // Вестник Бурятского государственного университета. — 2013 — № 13. — С. 22–25.
3. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2003. — 480 с.
4. Капустин Е. С. Теория поэтапного формирования умственных действий при обучении двигательным действиям младших школьников // Kant. — 2018. — № 2. — С. 69–73.
5. Лесков А. И. Возможности применения теории поэтапного развития умственной деятельности П. Я. Гальперина в области фортепианной педагогики // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2010. — № 11/2. — С. 251–255.
6. Лях В. И., Гальперин П. Я., Боген М. М. Теория о поэтапном формировании знаний, умений и навыков в процессе освоения двигательных действий // Физическая культура в школе. — 2007. — № 3. — С. 15–18.
7. Марцинковская Т. Д., Орестова В. Р. Концепция П. Я. Гальперина в контексте современной методологии // Психологические исследования. — 2017. — Т. 10 (55). — С. 1.
8. Николаева В. В., Арина Г. А., Леонова В. М. Взгляд на психосоматическое развитие ребенка сквозь призму концепции П. Я. Гальперина // Культурно-историческая психология. — 2012. — № 4. — С. 67–72.
9. Погожина И. Н. Деятельностный групповой тренинг — новый способ формирования сложных коммуникативных умений, разработанный на основе метода П. Я. Гальперина // Вестник Московского университета. — Сер. 14, Психология. — 2012. — № 4. — С. 123–132.
10. Подольский А. И., Идобаева О. А. Перспективы психологической концепции П. Я. Гальперина в образовании и развитии личности // Образование личности. — 2014. — С. 8–14.
11. Степанова М. А. Практика восстановительного обучения в военные годы: факты из научной биографии П. Я. Гальперина // Вопросы психологии. — 2020. — № 3. — С. 103–115.
12. Шаграева О. А. Категория «психологическая компетентность родителей» в свете основных положений концепции П. Я. Гальперина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2010. — № 16/2. — С. 264–271.

References

1. Berseneva N. V., Churbanova S. M. Children's Age-Related and Individual Abilities of Systematic Analysis of Creative Tasks as Viewed by P. Ya. Galperin. *Vestnik moskovskogo universiteta. Serija 14, Psihologija* [Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology]. 2012, no. 4, pp. 92–100. (In Russian).
2. Galimov G. Ja. P. Ya. Galperin's Activity Theory ad its Role in Motor Skills Development. *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Buryat State University]. 2013, no. 13, pp. 22–25. (In Russian).
3. Gal'perin P. Ja. *Psihologija kak ob#ektivnaja nauka* [Psychology as an Objective Science]. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2003, 480 p. (In Russian).
4. Kapustin E. S. Theory of Step-by-Step Motor Skill Formation in Junior School Children. *Kant*. 2018, no. 2, pp. 69–73. (In Russian).

5. Leskov A. I. The Application of the Theory of Step-by-Step Cognitive Abilities Formation in P. Ya. Galperin's Pedagogy through Piano Playing. *Psihologija i pedagogika: metodika i problemi praktičeskogo primenenija* [Psychology and Pedagogy: Methods and Problems of Practical Application]. 2010, no. 11/2, pp. 251–255. (In Russian).

6. Ljah V. I., Gal'perin P. Ja., Bogen M. M. Theory of Step-by-Step Formation of Knowledge and Skills through Motor Skill Formation. *Fizicheskaja kul'tura v shkole* [Physical Education in School]. 2007, no. 3, pp. 15–18. (In Russian).

7. Marcinkovskaja T. D., Orestova V. R. P. Ya. Galperin's Concept in the Context of Modern Methodology. *Psihologičeskie issledovanija* [Psychological Research]. 2017, vol. 10 (55), pp. 1. (In Russian).

8. Nikolaeva V. V., Arina G. A., Leonova V. M. Children's Psychosomatic Development through the Prism of P. Ya. Galperin's Views. *Kul'turno-istoričeskaja psihologija* [Cultural and Historical Psychology]. 2012, no. 4, pp. 67–72. (In Russian).

9. Pogozhina I. N. Group Training as a New Method of Forming Complex Communication Skills on the Basis of P. Ya. Galperin's Method. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14, Psihologija* [Bulletin of Moscow University. Psychology series. 14]. 2012, no. 4, pp. 123–132. (In Russian).

10. Podol'skij A. I., Idobaeva O. A. Prospects of P. Ya. Galperin's Psychological Concept in Personal Education and Development. *Obrazovanie lichnosti* [Educating a Personality]. 2014, pp. 8–14. (In Russian).

11. Stepanova M. A. Education and Upbringing in War Time: Facts from P. Ya. Galperin's Biography. *Voprosy psihologii* [Psychological Issues]. 2020, no. 3, pp. 103–115. (In Russian).

12. Shagraeva O. A. Parents' Psychological Competence through the Prism of P. Ya. Galperin's Ideas. *Psihologija i pedagogika: metodika i problemi praktičeskogo primenenija* [Psychology and Pedagogy: Methods and Problems of Practical Application]. 2010, no. 16/2, pp. 264–271. (In Russian).

Сведения об авторе

Горячев Вадим Владимирович — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Goryachev Vadim Vladimirovich — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Individual Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 18.02.2022; одобрена после рецензирования 03.04.2022; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 18.02.2022; approved after reviewing 03.04.2022; accepted for publication 19.04.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 15–23.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 2 (62), pp. 15–23.

Научная статья

УДК 316.77-053.5:811.161.1'373

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.002

Развитие коммуникативного потенциала школьников через обращение к поэтической лексике Сергея Есенина

Орлова Елена Викторовна

МБОУ «Школа № 75»

Рязань, Россия

lenavorlova29@mail.ru

Аннотация. Предметом исследования в статье является формирование лексических умений обучающихся посредством обращения к поэтической лексике Сергея Есенина. Актуальность работы обусловлена пониманием важности изучения языка поэзии не только как инструмента познания, но и как средства формирования языковой личности. Практическая значимость статьи состоит в разработке дидактических материалов для развития языкового и коммуникативного потенциала обучающихся на уроках родного русского языка при изучении лексики, так как преподавание данного учебного предмета, несколько лет назад включенного в учебные планы школ России, нуждается в дидактической поддержке. Научная новизна исследования связана с поиском эффективных моделей нравственного и эстетического развития обучающихся на уроках родного русского языка, что является требованием федеральных государственных образовательных стандартов.

Гипотезой исследования стала мысль о целесообразности формирования лексических умений школьников посредством специальных упражнений, материалом для которых служит поэзия Сергея Есенина. Автором проведен анализ современного состояния лексических умений обучающихся средней общеобразовательной школы. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности данных умений и необходимости совершенствования обучения лексике путем сквозного изучения раздела в школьном курсе русского языка через системно-ценностный подход.

Ключевые слова: лексика, родной язык, лексические умения, коммуникативный подход, поэзия, С. Есенин.

Для цитирования: Орлова Е. В. Развитие коммуникативного потенциала школьников через обращение к поэтической лексике Сергея Есенина // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 15–23. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.002.

Original article

The Development of Schoolchildren's Communicative Potential through Sergey Yesenin's Poetic Language

Orlova Elena Viktorovna

School no. 75, Ryazan, Russia

lenavorlova29@mail.ru

Abstract. The article investigates the formation of lexical skills through the analysis of Sergey Yesenin's poetic language. The research is relevant, for it is obvious that the analysis of an author's choice of words should no be solely treated as a cognitive tool, but also as a means to develop students' linguistic personality. The article has practical significance, for it presents didactic materials for the

development of students' linguistic and communicative potential by means of analyzing vocabulary in native language classrooms. The theoretical novelty of the research consists in an attempt to find effective models of students' moral and aesthetic development in native language classrooms, which is a requirement of the federal state educational standards. The hypothesis of the research is that it is desirable to develop students' lexical skills through special tasks based on Sergey Yesenin's poetry. The author of the article analyzes secondary school students' lexical skills to find out that the said skills are underdeveloped and should be improved in native language classrooms via system and value approach.

Key words: vocabulary, native language, lexical skill, communicative approach, S. Yesenin.

For citation: Orlova E. V. The Development of Schoolchildren's Communicative Potential through Sergey Yesenin's Poetic Language // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 2 (62), pp. 15–23. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.002.

Введение. В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов в школах России на всех уровнях школьного общего образования реализуется программа учебного курса «Родной русский язык», актуализирующая важнейшую цель обучения — «формирование представления о русском языке как духовной, нравственной и культурной ценности народа; осознание национального своеобразия русского языка; формирование познавательного интереса, любви, уважительного отношения к русскому языку, а через него — к родной культуре» (Александрова, Гостева, Добротина, 2020, с. 8). Вместе с тем, являясь средством познания действительности, русский родной язык «обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей ребенка... совершенствует нравственную и коммуникативную культуру ученика» (Александрова, Гостева, Добротина, 2020, с. 10).

Актуальность статьи обусловлена необходимостью разработки дидактического материала для развития языкового и коммуникативного потенциала обучающихся на уроках родного русского языка в связи с тем, что развитие лексических умений во многом строится на основе анализа и интерпретации текстов художественных произведений. Кроме того, творчество Сергея Есенина как феномена русской национальной культуры в языковом плане на уроках русского языка и литературы изучается лишь фрагментарно. Представленные в статье материалы, которые могут быть использованы на уроках родного русского языка при изучении лексики, во внеурочной деятельности при подготовке обучающихся к олимпиадам и творческим конкурсам, определяют практическую значимость работы.

Целью статьи является методический комментарий к дидактическим материалам, составленным на основе языковой концептосферы Сергея Есенина, обращение к которой служит одним из средств формирования языковой личности в школе.

Методика исследования и его результаты. Учителям русского языка и методикам известно, что работа с лексикой в рамках действующих учебно-методических комплексов по русскому языку происходит рассредоточенно в рамках всего учебного курса, что неизбежно приводит к трудностям в формировании лексических умений обучающихся.

Нами была проведена диагностика сформированности лексических умений обучающихся пятых классов МБОУ «Школа № 75», которая предполагала выполнение заданий, связанных с многообразием лексики родного русского языка: 1) толкование слов с национально-культурной семантикой; 2) подбор синонимов и антонимов; 3) выбор лексических единиц в соответствии с контекстом; 4) употребление слов в прямом и переносном значении. При определении уровней сформированности лексических умений нами использовалась качественная оценка предметных достижений обучающихся по разделу «Лексика» с определением следующих уровней:

– формальный (недостаточный: обучающимся выполнено 30–49 % заданий; соответствует отметке «2»);

– базовый (необходимый: 50–65 % выполненных заданий, соответствует отметке «3», и программный: 66–75 % успешно выполненных заданий, соответствует отметке «4»);

– выше базового (правильно выполнено более 75 % заданий, соответствует отметке «5»);

– максимальный (полностью и безошибочно выполненная работа).

Из 33 пятиклассников — участников эксперимента максимальный уровень сформированности лексических умений диагностирован у 2 человек, выше базового — у 3, базовый программный — у 9, базовый необходимый — у 16, формальный — у 3 обучающихся.

Целью исследования стала проверка *гипотезы* о том, что формирование лексических умений обучающихся будет педагогически целесообразным и методически продуктивным при соблюдении следующих условий: 1) лексические умения формируются как языковые и коммуникативные, необходимые для речевой деятельности, с учетом когнитивных компонентов и процессов данного вида деятельности; 2) в обучении лексике используется типология специальных упражнений для формирования лексических умений как языковых и коммуникативных, во взаимосвязи с формированием грамматических и правописных умений; 3) язык классической поэзии изучается на уроках как высшая форма речи.

Итоги констатирующего эксперимента, проведенного нами, свидетельствуют о том, что при переходе с уровня начального общего образования на уровень основного общего образования обучающиеся испытывают серьезные затруднения в усвоении языкового материала, выборе лексических единиц в соответствии с ситуацией и целью общения. Задания, связанные с историей слов, русским бытом и культурой, оказываются для пятиклассников особенно сложными. Так, обучающимся 5 класса было предложено дать толкования 7 русских слов с национально-культурной семантикой. Все они встречаются читателю в стихотворениях С. А. Есенина (*сени, сено, изба, коромысло, дёжка, драчена, скирды*). Установлено, что никто из обучающихся полностью не справился с заданием.

Учитывая важность метапредметного подхода к обучению, полагаем, что затруднения при определении лексических значений устаревших слов могут привести школьников к сложностям на уроках истории и литературы при изучении отдельных тем, связанных с жизнью, бытом, культурой русского народа.

Таким образом, анализ итогов констатирующего эксперимента приводит к мысли о необходимости разработки комплекса упражнений и заданий к урокам, внеурочным занятиям, ориентированных на работу обучающихся со значимой для истории языка и общества культуроведческой информацией, знакомящей с такими словами и выражениями русского языка, которых нет в других языках мира, с историей, культурой и бытом русского государства, рязанского края через обращение к творчеству С. А. Есенина, близкому и понятному читателям разных возрастов. Такой комплекс заданий носит воспитывающий характер и предполагает развитие личностного отношения к русской культуре и литературе, ценностным ориентирам. Вместе с тем задания предполагают развитие языкового и коммуникативного потенциала обучающихся.

Обсуждение основных результатов исследования. Известный ученый Е. И. Пассов рассматривал культуру как духовную субстанцию и основу содержания образования (Пассов, 2018). Творчество С. А. Есенина давно считается феноменом русской культуры и духовности, и это дает нам право использовать творческий материал поэта, его стихи, на уроках.

«Включение русского языка (как родного) в систему ценностей образования и аргументированное доказательство эффективности данного фактора в воспитании и развитии личности, — констатирует О. А. Скрыбина, — было предпринято А. Д. Дейкиной. В работах ученого теоретически обосновано, что русский язык как предмет изучения, будучи национально-культурным феноменом, является мощным фактором формирования национального самосознания. А. Д. Дейкиной дано описание модуля ценностных представлений о русском языке и показаны методы и приемы его изучения. Так произошло рождение и утверждение нового направления, стратегически значимого для российского общества, образования в целом и методики преподавания русского языка как родного не только в настоящем, но и будущем» (Скрыбина, 2019, с.16).

На наш взгляд, новый учебник родного русского языка, созданный авторским коллективом под руководством О. М. Александровой для обучающихся пятых классов общеобразовательных организаций, нуждается в дидактической поддержке, поэтому в данной работе представлены дидактические материалы к урокам первого раздела «Язык и культура» (уроки комплексного применения знаний). Деятельность учителя и обучающихся на уроках предполагает обращение к наименованиям предметов традиционного русского быта, народной жизни, к русским пословицам и поговоркам. Все предложенные задания носят развивающий метапредметный характер и формируют аналитические, учебно-информационные и коммуникативно-речевые умения. Содержание упражнений связано с личностью, жизнью и творчеством С. А. Есенина, его поэтическим миром, вобравшим в себя традиции народной культуры. Через изучение поэтической речи обучающиеся получают возможность познания русской духовной и языковой культуры.

На уроках при изучении лексики считаем целесообразным применение технологии развития критического мышления, предполагающей конструирование лексического умения школьника в рамках собственной поисковой деятельности. Структура урока состоит из трех фаз: 1) вызов (мотивация); 2) осмысление (активное чтение); 3) рефлексия (размышление, анализ, интерпретация). Предложенные обучающимся задания предусматривают совместную деятельность на уроках в парах и группах, фронтальную и самостоятельную работу.

Одно из предложенных заданий — самодиктант «Назови имя» — реализует метод проблемного обучения и предполагает сочетание орфографической работы с актуализацией знаний, полученных о С. А. Есенине в начальных классах. При комментированном выделении орфограмм в корнях слов предусматривается самоконтроль и устный контроль деятельности.

Дидактический материал к уроку «Язык русской поэзии» на этапе творческого применения и добывания знаний в новой ситуации предполагает проблемные задания: работу с текстом о С. А. Есенине и словарем В. И. Даля, основанную на использовании учителем сразу нескольких методов обучения (наглядный, практический, частично-поисковый). Лексическая работа строится на умении пятиклассников толковать и классифицировать слова, искать закономерности в словоупотреблении. Совместная деятельность обучающихся служит развитию умения оценивать свою работу и ответы одноклассников, развивает и обогащает устную речь школьников.

Текст о С. А. Есенине может быть предложен обучающимся на рабочей карточке для организации самостоятельной работы на уроке и в качестве домашнего задания с последующим обсуждением. Деятельность обучающихся должна быть основана как на комплексном, так и на аспектном анализе текста, предусматривающем толкование слов, подбор синонимов, антонимов. Задания к тексту предполагают применение навыков смыслового чтения, развитие читательской грамотности.

Важнейшей задачей учителя-словесника является воспитание внимательного, бережного отношения к русскому языку, формирование потребности узнавать лексическое значение незнакомого слова, а затем использовать его в устной и письменной речи. А. Н. Щукин пишет: «Лексическое значение слова — продукт мыслительной деятельности человека, оно связано с редукцией информации человеческим сознанием, с такими видами мыслительных процессов, как сравнение, классификация, обобщение» (Щукин, 2007, с. 261). В связи с этим упражнения для развития когнитивного потенциала школьников на уроках русского родного языка предполагают учет нескольких уровней усвоения слова человеком: 1-й уровень — узнавание слова (по принципу «знаю» — «не знаю»); 2-й уровень — умение вспомнить слово, обозначающее какое-либо понятие; 3-й уровень — умение дать определение лексического значения; 4-й уровень — умение ввести в контекст данное слово (при этом выявляется не только понимание лексического значения слова, но и знание его грамматических признаков, особенности сочетания с другими словами).

Когнитивно-коммуникативные способности обучающихся в полной мере раскрываются при выполнении специальных упражнений, цель которых — превратить пассивный словарь школьника в активный. Это подбор определений-прилагательных к существительным из стихотворений С. А. Есенина, поиск и языковой анализ окказионализмов, нахождение пропущенного в стихотворной строке слова, определение лексического значения устаревших слов, составление синонимических рядов. Зрительную память отлично тренирует письмо по памяти: запись в тетрадь с соблюдением орфографических и пунктуационных норм стихотворных отрывков, прочитанных в книге или с экрана проектора.

Часто к этапу рефлексии учителя на уроках относятся формально, а иногда вовсе исключают его из содержания урока. Однако этот важный этап предполагает соотнесение новой информации, полученной на уроке, с уже известной, оценку степени успешности усвоения содержания учебного занятия, мотивацию к продолжению изучения темы. На этапе рефлексии урока по теме «Язык русской поэзии», посвященного творчеству С. А. Есенина, обучающимся предлагается блиц-игра «Да или нет», которая предполагает ответы «да» или «нет» с использованием цветных сигнальных карточек без времени на обдумывание. Вопросы составляются с опорой на знания о жизненном и творческом пути поэта, полученные обучающимися на уроке.

Ниже представлены дидактические материалы к урокам родного русского языка в 5 классе раздела «Язык и культура» по теме «Язык русской поэзии».

***Самодиктант (возможен объяснительный диктант) «Назови имя»
(этап актуализации знаний)***

Запишите словосочетания, обозначая изученные орфограммы, и определите, о ком идет речь.

Уроженец села Константиново, рязанский самородок, известный поэт, знаток народного творчества, певец родной земли.

***Задания для работы в парах и группах на этапе применения
и добывания знаний в новой ситуации (проблемные задания)***

З а д а н и е 1. Согласны ли Вы с утверждением писателя Юрия Прокушева о С. А. Есенине: «С Есениным в русскую литературу пришёл русский поэт от земли, художник с широкой и нежной душой. Он сказал о родной земле, о России так, как до него не говорил никто. Читатели его стихов как бы впервые увидели “скирды солнца в водах лонных”, узнали, как “лётся по равнинам берёзовое молоко”, услышали “в роце по берёзкам белый перезвон”...»? Объясните смысл высказывания. Найдите в предложениях слова, употребленные в переносном значении, подберите к ним синонимы. Пользуясь сборником стихотворений С. А. Есенина, приведите примеры слов, употребленных в переносном значении.

З а д а н и е 2. Определите лексическое значение слова «плетень». Если необходимо, воспользуйтесь подсказкой на обратной стороне рабочей карты.

Подсказка:

*На плетнях висят баранки,
Хлебной брагой льет теплынь.
Солнца струганые дранки
Загораживают синь.
.....
Дробь копыт и хрип торговок,
Пьяный пах медовых сот.
Берегись, коли не ловок:
Вихорь пылью разметет.*

(С. А. Есенин. «На плетнях висят баранки...»)

Стало ли значение слова «плетень» более понятным для Вас, когда Вы увидели его в стихах? Подберите синонимы к данному слову. Найдите в сборнике стихотворений С. А. Есенина примеры устаревших слов, объясните их значение.

*Задание для любознательных: подготовьте учебный проект на тему «Из истории слова: плетень». Не забудьте оформить собранные материалы!

Задание 3. В воспоминаниях поэта Сергея Городецкого о первом знакомстве с Сергеем Есениным и его стихами читаем: «*Стихи он принес завязанными в деревенский платок. С первых же строк мне было ясно, какая радость пришла в русскую поэзию.... Но не меньше, чем прочесть стихи, он торопился спеть рязанские “прибаски, канавушки и страдания”... Застенчивая, счастливая улыбка не сходила с его лица*».

Понятно ли Вам лексическое значение выделенных слов? Попробуйте дать толкование значения слов. При необходимости обратитесь к словарю. Какой словарь станет вашим «помощником»?

Задание 4. Известно, что в творчестве С. А. Есенина ученые-языковеды находят около 300 индивидуально-авторских неологизмов (окказионализмов). В приведенных ниже стихотворных строках найдите такие слова и определите их лексическое значение. Как образованы данные слова?

*Тогда видишь, как клён без оглядки
Выходит к стеклу болот
И клененочек маленькой матке
Деревянное вымя сосет.*
(«Хулиган»)

*Кружевами лес украшен,
Ели словно купина.
По лощинам черных пашен —
Пряжа выснежного льна.*
(«Микола»)

*Устав таскаться по чужим пределам,
Вернулся я в родимый дом.
Зеленокосая,
В юбочке белой
Стоит береза над прудом.*
(«Мой путь»)

*Избы забоченились,
А и всех-то пять.
Крыши их запенились
В заревую гать.*

(«Край ты мой заброшенный...»)

Задания для самостоятельной работы с текстом*

Прочитайте текст. Кратко перескажите прочитанное. Какова тема текста? В чем заключается основная мысль?

«Родился я с песнями», — сказал Сергей Есенин в «Автобиографии». Народные песни открывали перед мальчиком красоту окружающего мира, пробуждали любовь к людям, отчому дому, родному селу, к тропинкам, убежавшим за дальнюю околицу. Стихи Есенина по мелодичности, богатству, гибкости ритма — кровная родня народной песне. Звуковая организация его стихов тонка и гармонична, что идет от врожденного чувствования отчего языка, всех его оттенков.

Рядом с песнями — травное одеяло, вешние зори. Они как бы открылись ему одновременно — песни и природа. Музыка слова слилась с музыкой земли — шорохом трав, шелестом листьев на деревьях, тишиной вечерних полей и лугов.

Село Константиново и его окрестности Есенин знал как свою избу. И, может, с василька или колокольчика, с зеленокосой березки или смолистой сосны, с жеребенка или рыжей дворняжки для него начиналось чувство родной земли, ощущение родства человека и окружающего его мира природы.

(по С. Кошечкину)

Вопросы и задания к тексту

Задание 1. Объясните значение слова «околица» из первого предложения текста. Каким термином обозначаются в языке такие слова?

Задание 2. Найдите слова-синонимы в первом абзаце. Подберите к ним антонимы.

Задание 3. Найдите в третьем абзаце устаревшее слово. Найдите информацию об этом слове в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля.

*Задания могут быть оформлены в рабочей карточке урока. После выполнения предполагается коллективное обсуждение.

Задания для использования на этапе рефлексии

Блиц-игра «Да или нет...»

Обучающимся предлагается работа с сигнальными карточками «да» (зеленого цвета) и «нет» (красного цвета).

1. С. А. Есенин родился в день празднования 900-летия Рязани? (нет, Есенин родился в день празднования 800-летия Рязани, 3 октября (21 сентября по старому стилю) 1895 года).

2. Любимым прозаиком С. А. Есенина был Н. В. Гоголь? (да, это правда, отрывки из некоторых книг писателя он читал иногда по памяти).

3. «Берёза» — первое из опубликованных стихотворений Есенина? (да, оно было напечатано в детском журнале «Мирок» в 1914 году).

4. «Богатства народной речи» поэт брал из словаря В. И. Даля (да, за чтением Даля нередко заставал поэта профессор И. Н. Розанов).

5. У Сергея Есенина была очень плохая память? (нет, поэт обладал исключительной памятью).

6. Первый сборник стихов поэта назывался «Радуница»? (да, сборник увидел свет в 1916 году и включал 33 стихотворения).

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В статье проанализировано современное состояние лексических умений обучающихся, на основе чего были установлены методические факторы совершенствования обучения лексике на уроках русского родного языка посредством обращения к творчеству С. А. Есенина. Методы и приемы работы с обучающимися соответствуют современным требованиям, предъявляемым к урокам русского родного языка, учитывают когнитивный, коммуникативный и аксиологический потенциал русского слова, способствуют формированию основных лексических умений, являющихся основой коммуникативной компетенции как главной предметной цели обучения русскому языку.

Сквозная линия работы с лексикой в рамках всего курса русского языка в 5 классе способствовала положительной динамике в формировании лексических умений обучающихся: в ходе диагностического эксперимента в конце 2020/2021 учебного года из 33 обучающихся контрольной группы максимальный уровень сформированности диагностирован у 3 человек, выше базового — у 5, базовый программный — у 10, базовый необходимый — у 12, формальный — у 3 обучающихся. Данные, полученные в ходе исследования, могут служить базой для организации комплексной работы по интегрированному обучению языку и речи на уровне основного общего образования на основе когнитив-

но-коммуникативного подхода. Интегративная технология обучения рассматривается как способ формирования метапредметных компетенций обучающихся. Перспективный план работы по данной теме включает исследование уровня сформированности лексических умений выпускников 9 класса общеобразовательной школы.

На наш взгляд, значительную роль в успешной работе по освоению лексики родного языка в 5 классе сыграло обращение на уроках к творчеству С. А. Есенина, формирующему и развивающему интеллектуальные, эстетические, нравственные качества школьников. Такая работа служит важнейшей образовательно-воспитательной цели — формированию познавательного интереса, любви к русскому языку, а через него — к родной культуре, феноменом которой является поэтическое слово С. А. Есенина.

Список источников

1. Александрова О. М., Гостева Ю. Н., Добротина И. Н. Русский родной язык. Примерные рабочие программы. 5–9 классы : учеб. пособие / под ред. О. М. Александровой. — М. : Просвещение, 2020. — 147 с.
2. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. — М. : Гослитиздат, 1959. — 654 с.
3. Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка : моногр. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2019. — 212 с.
4. Дейкина А. Д. Формирование у школьников взгляда на родной язык как национальный феномен при обучении русскому языку в средней школе : дис. в виде науч. докл. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 1994. — 44 с.
5. Лопатин В. В. Синь, упавшая в реку. Об одном словообразовательном приеме С. А. Есенина // Русская речь. — 1970. — № 3. — С. 7–14.
6. Пассов Е. И. Духовный потенциал русской словесности (к проблеме создания системы профессиональной подготовки учителя // Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслая): коллект. моногр. / отв. ред. В. Д. Янченко ; сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2018. — 484 с.
7. Скрябина О. А. Аксиологическая основа настоящего и будущего методики преподавания русского языка (родного) // Русский язык в школе. — 2019. — Т. 80, № 1. — С. 16–19.
8. Ходякова Л. А. Методика речевого развития творческой личности школьника в контексте культуры: теория и практика : моногр. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2018. — 188 с.
9. Щерба Л. В. Опыты лингвистического толкования стихотворений. Избранные работы по русскому языку. — М. : Учпедгиз, 1957. — 188 с.
10. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. — М. : Астрель, 2007. — 750 с.
11. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе. — М. : Сентябрь, 2000. — 162 с.

References

1. Aleksandrova O. M., Gosteva Ju. N., Dobrotina I. N. *Russkij rodnoj jazyk. Primernye rabochie programmy. 5–9 klassy* [Native Russian Language. Tentative Curricula. Years 5–9]. Aleksandrova O. M. (ed.). Moscow, Enlightenment Publ., 2020, 147 p. (In Russian).
2. Vinogradov V. V. *O jazyke hudozhestvennoj literatury* [The Language of Belles Lettres]. Moscow, Goslitizdat Publ., 1959, 654 p. (In Russian).
3. Dejkina A. D. *Aksiologicheskaja metodika prepodavaniya russkogo jazyka* [The Axiology of Russian Language Teaching Methodology]. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2019, 212 p. (In Russian).
4. Dejkina A. D. *Formirovanie u shkol'nikov vzgljada na rodnoj jazyk kak nacional'nyj fenomen pri obuchenii russkomu jazyku v srednej shkole* [The Formation of Schoolchildren's Ideas about their Native Language as a National Phenomenon in Russian Language Classrooms]. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 1994, 44 p. (In Russian).

5. Lopatin V. V. The Blue of the River. About a Word Formation Method in S. Yesenin's Poetry. *Russkaja rech'* [Russian Speech]. 1970, no. 3, pp. 7–14. (In Russian).
6. Passov E. I. The Spiritual Potential of Russian Fiction (to the Issue of Teacher Training). *Uchitel' dlja budushhego: jazyk, kul'tura, lichnost' (k 200-letiju so dnja rozhdenija F. I. Buslaeva)* [The Teacher of the Future: Language, Culture, Personality (to F. I. Buslayev's 200th Birth Anniversary)]. Janchenko V. D. (ed.), Dejkin A. D. (comp.). Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2018, 484 p. (In Russian).
7. Skrjabina O. A. Axiology as a Basis of the Present and the Future of the Methodology of (Native) Russian Language Teaching. *Russkij jazyk v shkole* [Russian Language at School]. 2019, vol. 80, no. 1, pp. 16–19. (In Russian).
8. Hodjakova L. A. *Metodika rechevogo razvitija tvorcheskoj lichnosti shkol'nika v kontekste kul'tury: teorija i praktika* [Methodology of Speech Development of Schoolchildren's Creative Personality in the Context of Culture: Theory and Practice]. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2018, 188 p. (In Russian).
9. Shherba L. V. *Opyty lingvisticheskogo tolkovanija stihotvorenij. Izbrannye raboty po russkomu jazyku* [Attempts of Linguistic Interpretation of Poems. Selected Works on the Russian Language]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1957, 188 p. (In Russian).
10. Shhukin A. N. *Lingvodidakticheskij jenciklopedicheskij slovar'* [Linguodidactic Encyclopaedia]. Moscow, Astrel' Publ., 2007, 750 p. (In Russian).
11. Jakimanskaja I. S. *Tehnologija lichnostno orientirovannogo obuchenija v sovremennoj shkole* [The Technology of Student-Oriented Studies at School]. Moscow, September, 2000, 162 p. (In Russian).

Сведения об авторе

Орлова Елена Викторовна — заместитель директора по учебной работе МБОУ «Школа № 75» города Рязани.

Information about the author

Orlova Elena Viktorovna — Deputy Director for Academic Affairs at school no. 75 of Ryazan.

Статья поступила в редакцию 16.11.2021; одобрена после рецензирования 03.04.2022; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 16.11.2021; approved after reviewing 03.04.2022; accepted for publication 19.04.2022.

Научная статья

УДК 347.157:37.015.3

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.003

Детство как объект психолого-педагогических исследований

Шелехов Игорь Львович

Томский государственный педагогический университет

Томск, Россия

brief@sibmail.com

Белозёрова Галина Викторовна

Томский государственный педагогический университет

Томск, Россия

2ww2@rambler.ru

Аннотация. Обозначена актуальность исследования феномена детства. Определены области научного знания о детстве и представлена дефинитивная палитра этого термина. Исследованы подходы к его изучению, функции. Обозначены особенности процесса развития ребенка. Рассмотрено пространство детства, описаны его характеристики и функции. Приведена позиция государства в отношении детей. Рассмотрены теоретические и практические аспекты исследований детства в XXI веке.

Авторский вклад в исследование детства заключается в сопоставлении, анализе, изложении актуальных, значимых, перспективных аспектов современных исследований данной тематики. Представлен обзор теоретических и прикладных аспектов детства. Предложено авторское определение детства. В рамках профессиональных интересов авторов детство рассматривается как дополнительное направление в системных персонологических исследованиях, отдельный элемент структуры репродуктивной функции человека, составная часть материнско-детских взаимоотношений.

На основе сопоставления и анализа данных системного исследования сделаны следующие основные выводы.

Интерес социума к проблеме детства возникает с эпохи Возрождения (XIV–XVII вв.).

Различные аспекты мира ребенка и его психологии раскрываются в произведениях искусства (графика, живопись, скульптура), художественной и просветительской литературе, кинематографе.

Психология детства является актуальной и перспективной темой научного исследования.

Исследование феномена детства носит полидисциплинарный характер: традиционно это науки о человеке (психология, педагогика, социология, философия, биология, медицина, история, культурология), а также специфические области междисциплинарного знания (психоанализ, педагогика, этнография, история).

Целью детства как периода онтогенеза является взросление, рассматриваемое как присвоение, освоение, реализация взрослости.

В периоде детства *Homo sapiens sapiens* выделяются три основные функции, отражающие гетерогенные аспекты существования человека: биологическая (соматическое развитие организма), психологическая (развитие психики человека), социальная (включение индивидуума в систему общественного воспитания).

Существуют две точки зрения на процесс развития ребенка: развитие непрерывно и развитие дискретно.

Детство интерпретируется как производная от исторической эпохи, характерной для нее культуры (духовной и материальной), уровня экономического развития и представляет собой *n*-мерное психосоциокультурное пространство.

Ключевые слова: наука, биология, медицина, психология, педагогика, история, детство, ребенок, развитие, социум, культура.

Для цитирования: Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В. Детство как объект психолого-педагогических исследований // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 24–35. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.003.

Original article

Childhood as an Object of Psychological and Pedagogical Research

Shelekhov Igor Lvovich

Tomsk State Pedagogical University
Tomsk, Russia
brief@sibmail.com

Belozerova Galina Viktorovna

Tomsk State Pedagogical University
Tomsk, Russia
2ww2@rambler.ru

Abstract. The article highlights that the investigation of the phenomenon of childhood is highly relevant. It investigates various approaches to the investigation of childhood and scrutinizes various definitions of the phenomenon. The article outlines various characteristics of childhood development, investigates various characteristics and functions of childhood, and focuses on theoretical and practical aspects of childhood research in the 21st century.

The authors' contribution to the investigation of childhood consists in the comparative analysis and investigation of relevant, significant and prospective aspects of modern research in the field. The authors overview theoretical and applied aspects of childhood. They provide their own definition of childhood and investigate childhood as a component in the system of reproductive functions and an essential element of mother-to-infant bonding.

The authors provide an illustration in Danish artist H. Bidstrup's style to underline the relevance of the investigated research and to popularise science.

A comparative analysis of the data of systemic research enables the authors to draw the following conclusions:

The Renaissance (the 14th–17th centuries) was the first historical period to see social interest in childhood.

Various aspects of the children's world and child psychology can be seen in works of art (graphics, painting, sculpture) and literature (fiction and popular science).

Child psychology remains a relevant and prospective issue of research.

The investigation of the phenomenon of childhood is multidisciplinary, it incorporates human-related research (psychology, sociology, philosophy, biology, medicine, history, culturology) and some specific interdisciplinary knowledge (psychoanalysis, pedagogy, ethnography, history).

The aim of childhood as a period of ontogenesis is maturing, which is viewed as learning to be an adult.

The young of the Homo sapiens species perform three functions which reflect heterogeneous aspects of human existence: biological (somatic development), psychological (psychic development) and social (social involvement).

Some scholars believe that children undergo continuous development, others argue that children's development is discreet.

Children are exposed to the influence of culture (spiritual and material) typical of the historic period, economic development and n-dimensional psychosocial space.

Key words: science, biology, medicine, psychology, pedagogy, history, childhood, infant, development, society, culture.

For citation: Shelekhov I. L., Belozerov G. V. Childhood as an Object of Psychological and Pedagogical Research // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 2 (62), pp. 24–35. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.003.

Актуальность исследования феномена детства. Общемировые проблемы глобализации, модернизационные процессы в политике, экономике, социальной и культурной сферах, антропный кризис, слом традиционных систем образования и воспитания вынуждают исследователей заново пересмотреть феномен детства в целом, подходы к его изучению для объяснения настоящего и прогнозирования будущего.

Характерная для постиндустриального общества редукция феноменов материнства и детства до биологической составляющей обуславливает негативную трансформацию экзистенциально-ценностных аспектов данных институтов. В связи с этим актуальность имеет научный поиск механизмов нового наполнения имеющегося онтологического статуса женщины-матери, ребенка, семьи (Баркова, 2018; Разинкова, 2021).

Перед российскими учеными встает необходимость теоретического осмысления особенностей функционирования семьи как базиса института родительства (материнства, отцовства) и одного из главных агентов социализации детей. Научный поиск в данном направлении позволит предложить пути решения острых социальных проблем постиндустриального общества (Иванцева, 2004).

Неизменная актуальность исследования института детства обусловлена стратегическими интересами государства в сфере воспроизводства популяции. В этом ключе дети являются базисным ресурсом для будущего России (Филипова, 2013). Согласно ст. 67.1 (п. 4) Конституции Российской Федерации, «дети являются важнейшим приоритетом государственной политики России. Государство создает условия, способствующие всестороннему духовному, нравственному, интеллектуальному и физическому развитию детей, воспитанию в них патриотизма, гражданственности и уважения к старшим. Государство, обеспечивая приоритет семейного воспитания, берет на себя обязанности родителей в отношении детей, оставшихся без попечения» (Конституция Российской Федерации, 2022).

Исследование феномена детства дает понимание скрытых закономерностей взаимоотношения систем «личность» — «социум», является вкладом в формирование теоретического базиса социальной политики государства, охватывающей области демографии, здравоохранения, образования, культуры, науки.

Дисциплинарные уровни изучения феномена детства. Изучение феномена детства носит полидисциплинарный характер: традиционно это науки о человеке (психология, педагогика, социология, философия, биология, медицина, история, культурология), а также специфические области междисциплинарного знания:

- культурно-историческая психология детского развития (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин);
- психоанализ (З. Фрейд);
- педагогика детства (П. Я. Гальперин, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. С. Макаренко, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. Валлон и др.);
- экология детства (Ю. Бронфенбреннер);
- этнография детства (М. Мид, Г. М. Науменко);
- история детства (Ф. Ариес);
- проблемы периодизации детства (Б. Г. Ананьев, Д. Б. Брамлей, Дж. Биррен, П. П. Блонский, Л. И. Божович, Ш. Бюлер, А. Гезелл, В. В. Давыдов, Дж. Коулмен, А. Н. Леонтьев, Г. Саливен, Э. Шпрангер, Э. Эриксон и др).

Изучение различных аспектов детства представлено в работах как отечественных, так и зарубежных авторов: В. М. Бехтерева, П. Я. Гальперина, К. Коффки, К. Левина, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, С. Л. Рубинштейна, Д. М. Узнадзе, Дж. Уотсона, З. Фрейда, А. Фрейда, Э. Шпрангера, В. Штерна и др.

Теоретические и эмпирические исследования в представленных направлениях позволят решить ряд актуальных научных задач. Прикладным аспектом системного изучения детства является возможность прямого или косвенного влияния на развитие человека, сохранение его биологического, психологического, социального здоровья.

С целью популяризации науки авторы приводят собственное графическое изображение, выполненное в стиле датского художника Х. Бидструпа, отражающее актуальность исследования проблематики детства (рис.). Рисунок наглядно демонстрирует совокупность общих и специальных научных дисциплин, предметом изучения которых является детство человека.

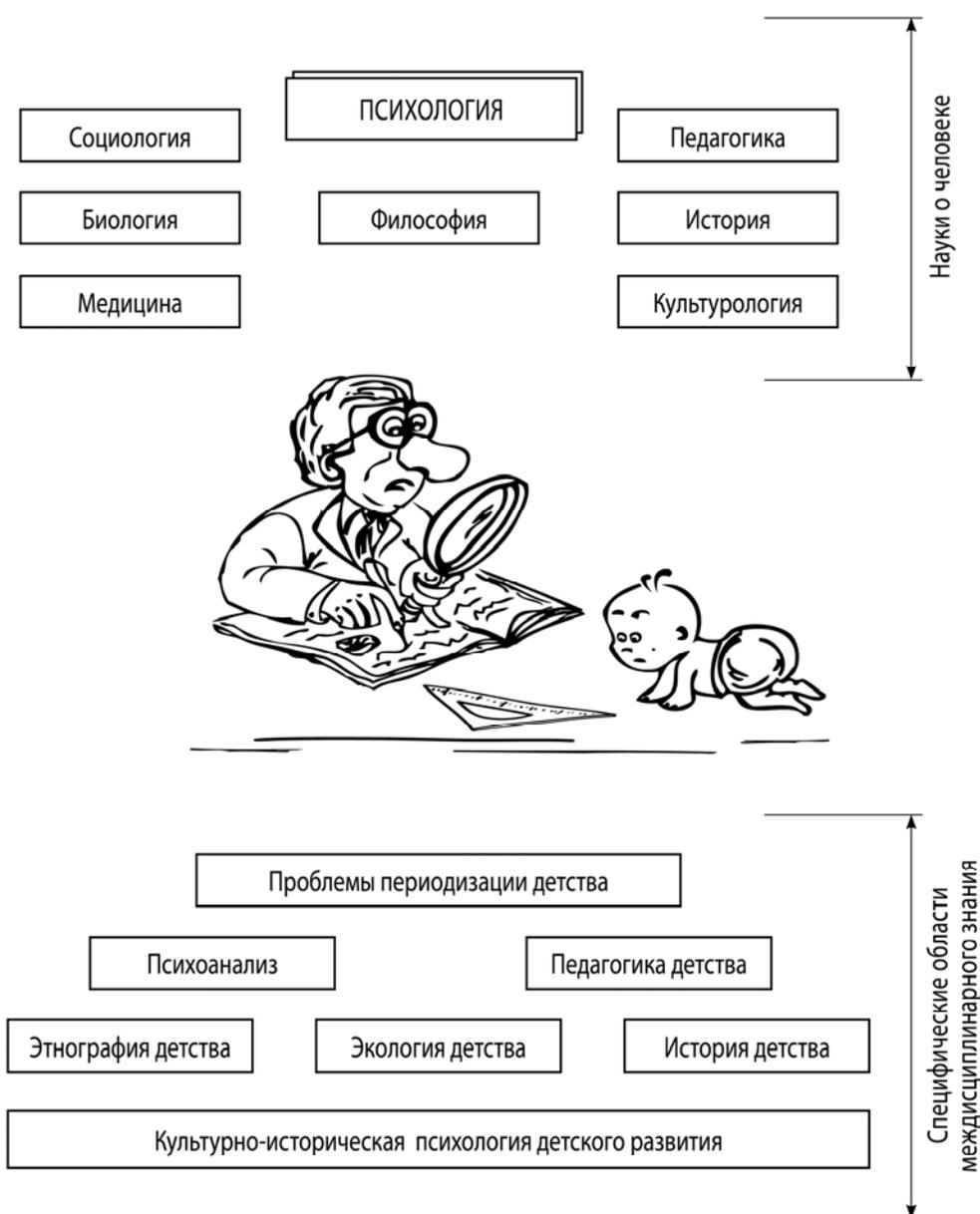


Рис. Детство как объект научных исследований

Изучение феномена детства неразрывно связано с исследованиями в области института родительства (материнство и отцовство), психологии семьи, культурных особенностей исторического периода (Человек в кругу семьи, 1996; Науменко, 2013; Малькова, 2014; Shelekhov, 2021).

Определение детства. Детство как научную проблему рассматривают различные области научного знания, что обуславливает многообразие точек зрения относительно изучаемого феномена. Рассмотрим определения детства, наиболее значимые для гуманитарных исследований.

В биологии.

Детство в онтогенезе — устойчивая последовательность периодов взросления растущего человека, его состояние «до взрослости».

Детство в филогенезе — совокупность детей разных возрастов, составляющих «довзрослый» контингент общества на различных этапах его развития.

В медицине.

Детство — период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости.

В психологии.

В психологическом словаре детство определяется как: 1) начальные периоды онтогенеза (от рождения до подросткового возраста); 2) социокультурный феномен, имеющий свою историю развития, конкретно-исторический характер (Дьяченко, Кандыбович, 2001; Большой психологический словарь, 2009).

В педагогике.

Детство — целостно представленное социальное явление, находящееся в сложных функциональных связях с этим миром (Фельдштейн, 1989).

В социологии.

Детство — период становления ребенка полноценным членом человеческого общества.

В представленных определениях не отражена биопсихосоциальная природа человека. По нашему мнению, детство представляет собой системный феномен развития *Homo sapiens sapiens*, детерминированный биологическими (анатомическими, физиологическими, антропологическими), психологическими (сознанием, личностью, когнитивной сферой психики), социальными (экономическими, политическими, правовыми, культурно-историческими, педагогическими, религиозными, лингвистическими, философскими, семейными, родительско-детскими) факторами. Особое значение имеет влияние культуры и особенности исторического периода (Мид, 1988; Chiang, Huang, Feng, Lu, 2012; Шелехов, Гумерова, 2013; Crouch, Irwin, Milner, Skowronski, Rutledge, America, 2017).

Подходы к изучению детства. Проблемы детства находятся на стыке разных наук: философии и психологии, социологии и политологии, антропологии и этнологии, религии и истории, культуры и искусства. Отсюда проистекает их предметно-тематическое и методологическое разнообразие.

В физической антропологии детство рассматривают как биологическое развитие ребенка (соотношение возрастных, физиологических, этноспецифических признаков). Исследование позволяет оценить соответствие индивидуального соматического развития ребенка медико-биологическим нормам.

В психологической антропологии детство рассматривается как один из этапов развития психики (Шелехов, Белозёрова, Мартынова, 2015). Главным образом, изучается формирование сознания, когнитивной сферы (ощущение, восприятие, мышление, память, внимание, воображение), личности. Представляют интерес различия в речи и коммуникативных навыках формирования гендерной идентичности, самосознание, ценностно-

смысловые ориентации, специфика психических и соматически расстройств детей из различных культур. Исследование позволяет оценить соответствие индивидуального психического развития ребенка медико-психологическим нормам.

В социальной психологии детство рассматривают как часть процесса социализации ребенка. Информативными являются методы, средства, результаты социализации детей из разных социальных групп. Исследование позволяет выявить модели социализации личности (тоталитарная, авторитарная, либеральная, демократическая), обозначить институты социализации и дать оценку результатам их деятельности.

В культурологии изучение детства дает возможность понять мир взрослых людей. Особенности воспитания, уклад жизни детей, их включенность в общественные отношения обусловлены географическим положением этнической группы, религиозными представлениями, преобладающей социально-экономической формацией. Таким образом, детство рассматривается как элемент культурной системы этноса.

В искусствоведении индивидуальные особенности человека, в частности возраст, являются особым предметом изучения. Изображения детей в различных видах и техниках искусства (скульптура, мозаика, живопись, графика, гравюра) встречаются еще со времен Древнего Египта и Античности в целом, но подлинного обращения со стороны социума к проблеме детства не отмечалось. Фигуры детей входят в групповые композиции, изображающие семьи знатных родов, правителей государства.

Интерес социума к проблеме детства возникает с эпохи Возрождения (XIV–XVII века). Среди произведений искусства распространяются портреты, пейзажи, бытовые сцены с детьми. Их изображения отражают этнические, психологические, культурные особенности в рассматриваемый исторический период.

Западно-европейская и русская школы живописи используют технический прием, когда возраст человека определяется при помощи фона и атрибутов:

– грудные дети (например, полотно Леонардо да Винчи «Мадонна Литта» (1490–1491). Персонажи: мать и дитя. Ситуация: младенец находится на руках матери, представлен процесс кормления. Атрибуты: пеленки, маленькая птичка — щегол).

– дети младшего возраста (например, полотно К. В. Лемоха «Варька» (1893). Персонаж: девочка. Ситуация: крестьянская девочка, сидящая на соломе. Атрибуты: кукла, бусы, нательный крест, косынка).

– дети школьного возраста (например, полотно Н. П. Богданова-Бельского «Трудная задача» (1895). Персонажи: пытливый ученик, учитель, одноклассники. Ситуация: процесс обучения — самостоятельное решение математической задачи. Атрибуты: школьный класс, доска).

– подростки (например, полотно Жоржа де Латура «Шулер с бубновым тузом» (1633–1639). Персонажи: подросток из богатой семьи, дама и ее служанка, шулер. Ситуация: карточная игра. Атрибуты: украшения, золотые монеты, карты, вино).

– девушки/юноши (например, полотно Я. Вермеера «Кружевница» (1669–1670). Персонаж: девушка. Ситуация: трудовая деятельность — плетение кружева. Атрибуты: столик для прядения кружева, подушка для иголок, гобелен, книга).

Произведения искусства (графика, живопись, скульптура) представляют собой богатый материал для психологического анализа и дополняют систему знаний о ранних этапах жизни человека.

Определенный интерес представляет появление в художественной и просветительской литературе направления, повествующего о детстве (Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании», Л. Толстой «Детство. Отрочество. Юность», Н. Гарин-Михайловский «Детство Тёмы», С. Аксаков «Детские годы Багрова-внука», А. Гайдар «Чук и Гек», М. Горький «Детство», В. Ходасевич «Младенчество», Ч. Диккенс «Приключения Оливера Твиста», М. Твен «Приключения Тома Сойера», В. Катаев «Сын полка», Л. Кассиль

«Кондуит и Швамбрания», К. Чуковский «Серебряный герб» и др.). В произведениях гуманистов, публицистов, общественных деятелей раскрываются различные аспекты мира и психологии ребенка.

В религиоведении изучаются источники, содержащие сюжеты с участием детей. Для текстов книг Ветхого Завета характерен низкий семейный и социальный статус ребенка (Библия, 2000). Ярким свидетельством такого подхода служит упоминание детей наравне с домашним скотом: «А Я в сию самую ночь пройду по земле Египетской и поражу всякого первенца в земле Египетской, от человека до скота, и над всеми богами Египетскими произведу суд. Я Господь» (Исх. 12:12). Детство не обладает значимостью и рассматривается только как период физического становления потенциального человека: «И удаляй печаль от сердца твоего, и уклоняй злое от тела твоего, потому что детство и юность — суета» (Еккл. 11:10).

В книгах Нового Завета отношение к детям отчасти меняется вследствие взросления человечества: «В то время ученики приступили к Иисусу и сказали: кто больше в Царстве Небесном? Иисус, призвав дитя, поставил его посреди них и сказал: истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царство Небесное; итак, кто умалится, как это дитя, тот и больше в Царстве Небесном; и кто примет одно такое дитя во имя Мое, тот Меня принимает.» (Мф. 18:1–5).

Та же мысль описана в Евангелии от Марка: «Приносили к Нему детей, чтобы Он прикоснулся к ним; ученики же не допускали приносящих. Увидев то, Иисус вознегодовал и сказал им: пустите детей приходить ко Мне и не препятствуйте им, ибо таковых есть Царствие Божие. Истинно говорю вам: кто не примет Царствия Божия, как дитя, тот не войдет в него. И, обняв их, возложил руки на них и благословил их» (Мк. 10:13–16).

В представленных текстах из книг Нового Завета взрослым предлагается встать на уровень ребенка, отказаться от сомнений, воспринимать и оценивать окружающую действительность без опоры на личный опыт, поверив в бога как дитя. Другими словами, диктуется приоритет веры над логическим мышлением. Наряду с гуманистическими взглядами, отражающими ценность ребенка, сохранялись архаические воззрения. Ребенок не рассматривался как личность, являясь лишь имуществом главы семейства: «Еще скажу: наследник, доколе в детстве, ничем не отличается от раба, хотя и господин всего: он подчинен попечителям и домоправителям до срока, отцом назначенного» (Гал. 4:1–2).

В исторической антропологии детство рассматривается вне контекста биологических процессов. Внимание исследователей акцентируется на социальном статусе ребенка, его правах и обязанностях, разрешенных видах деятельности.

Таким образом, детство интерпретируется как производная от исторической эпохи, характерной для нее культуры (духовной и материальной), уровня экономического развития и представляет собой n-мерное психосоциокультурное пространство.

Цель детства. Результаты психологических исследований феномена детства дают основание утверждать, что целью этого периода онтогенеза является взросление, рассматриваемое как присвоение, освоение, реализация взрослости.

В психологии взросление понимается как процесс поэтапного психического развития, сопровождающийся формированием признаков, соответствующих системе существенных критериев человека. Следует отметить, что полноценное развитие ребенка возможно при условии его самостоятельной деятельности (игра, научение, труд) и взаимодействии со взрослым.

Определение границ и степени влияния взрослого на ребенка представляет определенные трудности. Минимальное влияние взрослого влечет дефицит воспитательного воздействия, переходящий в беспризорность. Чрезмерное влияние взрослого и гиперконтроль ведут к инфантильности, смещению вектора индивидуального развития, фор-

мированию рентной установки, социальной пассивности, безответственности. Оптимальным представляется чередование позиций ребенка в воспитательном процессе. Он может выступать объектом педагогического воздействия или субъектом индивидуального развития.

Следует отметить, что значимым условием для достижения цели детства — взросления — является преодоление ряда психологических кризисов.

Функции детства. В периоде детства *Homo sapiens sapiens* выделяются три основные функции, отражающие гетерогенные аспекты существования человека: 1) биологическая — соматическое развитие организма (накопление потенциала для взрослой жизни и самостоятельного труда), 2) психологическая — развитие психики человека (развитие сознания — самосознание, формирование навыков контроля бессознательного; развитие личности — внедрение интроектов, развитие ценностно-потребностной сферы, формирование характера, Я-концепции, сценария жизни; принятие социальных норм; развитие эмоциональной культуры, воли; осознание потребности в социализации, понимание радости творчества; развитие когнитивной сферы — ощущения, восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения); 3) социальная — включение индивидуума в систему общественного воспитания (выработка социально приемлемого поведения, выбор социальной роли, принятие этнокультурных особенностей общества, решение социальных задач, передача социального опыта и ценностей младшим поколениям).

Успешная и гармоничная реализация обозначенной совокупности функций обеспечивает формирование взрослого индивидуума, в полной степени соответствующего критериям биопсихосоциальной природы человека.

Характеристика процесса развития ребенка. Существуют две точки зрения на процесс развития ребенка: 1) развитие непрерывно; 2) развитие дискретно.

Сторонники теории непрерывного развития рассматривают ход развития буквально, то есть он осуществляется без каких-либо пауз. Вместе с тем процесс получения и усвоения новых знаний, умений, навыков, компетенций не может быть перманентным, поскольку активный период должен сменяться отдыхом. Более уравновешенной, на наш взгляд, является теория дискретного развития, учитывающая влияние циркадных и сезонных ритмов активности организма человека (Farhud, Aryan, 2018; Walker, Walton, DeVries [et al.], 2020; Bumgarner, Walker, Nelson, 2021; Walker, Bumgarner, Becker-Krail [et al.], 2021).

Несмотря на свое название, современная концепция непрерывного образования допускает наличие временных пауз в личностном и профессиональном развитии индивидуума.

Теоретические и практические аспекты исследований детства в XXI веке. Характерной особенностью современных отечественных исследований феномена детства является связанная с ним социальная, демографическая, психологическая проблематика. В фокусе научных интересов российских ученых находится деформация института семьи, рассматриваемая как негативный экзогенный фактор. Индикатором обозначенных изменений является увеличение показателей различных форм неблагополучия несовершеннолетних (биологического, психологического, социального), сочетающееся с неуклонным снижением суммарного коэффициента рождаемости (Иванцева, 2004).

Количественные и качественные характеристики состояния института детства, характерные для современной России, свидетельствуют о кризисных явлениях. Практическое значение имеют исследования в сфере социальной защиты института детства и особо уязвимых категорий граждан (дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-сироты, дети из малообеспеченных семей, дети из асоциальных семей) (Поддубная, 2007; Соловьева, 2010; Филипова, 2013).

Перспективным направлением современных исследований является изучение феномена материнства и детства, базирующихся на гетерогенных аспектах (биологических, психологических, социальных, духовных) жизни общества (Баркова, 2018).

Таким образом, при изучении детства наиболее эффективным является мультидисциплинарный подход, обеспечивающий обогащение существующих гносеологических моделей и целостное рассмотрение предмета исследования.

Выводы. Психология детства является актуальной и перспективной темой научного исследования.

Интерес социума к проблеме детства возникает с эпохи Возрождения (XIV–XVII века).

Различные аспекты мира ребенка и его психологии раскрываются в произведениях искусства (графика, живопись, скульптура), художественной и просветительской литературе, кинематографе.

Исследование феномена детства носит полидисциплинарный характер: традиционно это науки о человеке (психология, социология, философия, биология, медицина, история, культурология), а также специфические области междисциплинарного знания (психоанализ, педагогика, этнография, история).

Изучение феномена детства неразрывно связано с исследованиями в области института родительства (материнства и отцовства), психологии семьи, культурных особенностей исторического периода.

Большинство существующих определений детства подчеркивают хронологические границы данного периода онтогенеза и заложенный в ребенке потенциал к развитию.

Целью детства — периода онтогенеза — является взросление, рассматриваемое как присвоение, освоение, реализация взрослости.

Условием достижения цели детства — взросления — является преодоление череды психологических кризисов. В бескризисной среде психическое и психологическое взросление индивидуума существенно замедляется.

В периоде детства *Homo sapiens sapiens* выделяются три основные функции, отражающие гетерогенные аспекты существования человека: биологическая (соматическое развитие организма), психологическая (развитие психики человека), социальная (включение индивидуума в систему общественного воспитания).

Существуют две точки зрения на процесс развития ребенка: развитие непрерывно и развитие дискретно.

Детство состоит из качественно отличающихся друг от друга этапов, что позволяет проводить его периодизацию, базируясь на биологических, психологических, социальных критериях.

В Древнем мире и Средневековье, вплоть до начала XX века, отмечается раннее взросление человека. Для индустриальной и постиндустриальной эпохи характерно позднее взросление. При увеличении уровня жизни растет степень инфантилизации членов социума.

Детство интерпретируется как производная от исторической эпохи, характерной для нее культуры (духовной и материальной), уровня экономического развития и представляет собой n-мерное психосоциокультурное пространство.

Список источников

1. Баркова Л. А. Феномен материнства как духовная ценность современного российского общества : дис. ... канд. филос. наук. — М., 2018. — 176 с.
2. Библия. Книги Ветхого и Нового Завета в русском переводе. — М. : Российское библейское общество, 2000. — 1344 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. — М. : АСТ, 2009. — 816 с.

4. Дьяченко М. И., Кандыбович М. А. Психологический словарь-справочник. — Минск : Харвест, 2001. — 576 с.
5. Иванцева И. И. Деформация института семьи как фактор социального неблагополучия детства : дис. ... канд. социол. наук. — Хабаровск, 2004. — 161 с.
6. Конституция Российской Федерации (в новейшей действующей редакции 2022 года). — М. : Эксмо, 2022. — 96 с.
7. Малькова И. Н. Семейная история как фактор формирования материнского отношения : дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2014. — 180 с.
8. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. — М. : Наука, 1988. — 429 с. — URL : <http://base.dnsgb.com.ua/files/book/kultura-i-mir-detstva.pdf> (дата обращения: 05.01.2022).
9. Науменко Г. М. Этнография детства. Русская семья. — М. : Белый город, 2013. — 368 с.
10. Поддубная Т. Н. Методология, теория и практика социальной защиты детства в современной России: в контексте гуманистической парадигмы образования : дис. ... д-ра пед. наук. — Ростов-н/Д, 2007. — 426 с.
11. Разинкова О. И. Феномен детства в трансформирующемся российском обществе (социально-философский анализ) : дис. ... канд. филос. наук. — М., 2021. — 201 с.
12. Соловьева Т. В. Факторы детерминации социально уязвимого детства в современном российском обществе : дис. ... канд. социол. наук. — Саранск, 2010. — 181 с.
13. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. — М. : Педагогика, 1989. — 208 с.
14. Филипова А. Г. Социальная защита детства в современной России: институциональный анализ : дис. ... д-ра социол. наук. — Хабаровск, 2013. — 371 с.
15. Человек в кругу семьи = Man within his family circle : очерки по истории частной жизни в Европе до начала Нового времени / сост. Ю. Л. Бессмертный, М. Л. Абрамсон, В. А. Блонин [и др.]. — М. : Рос. гос. технолог. ун-т, 1996. — 376 с.
16. Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В., Мартынова А. И. Концепции З. Фрейда и К. Г. Юнга как методологический базис исследования образов, символов и сюжетного содержания сновидений // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики (ПРАЭНМА. Journal of Visual Semiotics). — 2015. — Вып. 3 (5). — С. 137–149.
17. Шелехов И. Л., Гумерова Ж. А. Основы этнологии и этнопсихологии : учеб. пособие. — Томск : Томск. гос. пед. ун-т, 2013. — 352 с.
18. Bumgarner J. R., Walker W. H., Nelson R. J. Circadian rhythms and pain // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. — 2021, Oct. — Vol. 129. — Pp. 296–306.
19. Chiang W. L., Huang Y. T., Feng J. Y., Lu T. H. Incidence of hospitalization due to child maltreatment in Taiwan, 1996–2007: A nationwide population-based study // Child Abuse & Neglect. — 2012. — Vol. 36 (2). — Pp. 135–141.
20. Crouch J. L., Irwin L. M., Milner J. S., Skowronski J. J., Rutledge E., America L. D. Do hostile attributions and negative affect explain the association between authoritarian beliefs and harsh parenting? // Child Abuse & Neglect. — 2017, May. — Vol. 67. — Pp. 13–21.
21. Farhud D., Aryan Z. Circadian Rhythm, Lifestyle and Health: A Narrative Review // Iranian Journal of Public Health. — 2018, Aug. — Vol. 47 (8). — Pp. 1068–1076.
22. Shelekhov I. L. Mother-Child Relationship Diagnostics and Assessment // Education & Pedagogy Journal. — 2021. — Iss. 1 (1). — Pp. 36–46.
23. Walker W. H., Bumgarner J. R., Becker-Krail D. D., May L. E., Liu J. A., Nelson R. J. Light at night disrupts biological clocks, calendars, and immune function // Seminars in Immunopathology. — 2021, Nov. — Vol. 3. — Pp. 1–9.
24. Walker W. H., Walton J. C., DeVries A. C., Nelson R. J. Circadian rhythm disruption and mental health // Translational Psychiatry. — 2020, Jan., 23. — Vol. 10 (1). — Pp. 28–41.

References

1. Barkova L. A. *Fenomen materinstva kak duhovnaja cennost' sovremennogo rossijskogo obshhestva* [The Phenomenon of Motherhood as a Spiritual Value of Modern Russian Society]. Moscow, 2018, 176 p. (In Russian).
2. *Biblija. Knigi Vethogo i Novogo Zaveta v russkom perevode* [The Bible. Old and New Testament in Russian Translation]. Moscow, Russian Biblical Society Publ., 2000, 1344 p. (In Russian).

3. Meshherjakov B, Zinchenko V. (eds.). *Bol'shoj psihologicheskij slovar'* [Comprehensive Psychological Dictionary]. Moscow, AST Publ., 2009, 816 p. (In Russian).
4. D'jachenko M. I., Kandybovich M. A. *Psihologicheskij slovar'-spravochnik* [Psychological Encyclopaedia]. Minsk, Harvest Publ., 2001, 576 p. (In Russian).
5. Ivanceva I. I. *Deformacija instituta sem'i kak faktor social'nogo neblagopoluchija detstva* [Family Deformation as a Factor of Childhood Disadvantage]. Khabarovsk, 2004, 161 p. (In Russian).
6. *Konstitucija Rossijskoj Federacii (v novejshej dejstvujushhej redakcii 2022 goda)* [Constitution of the Russian Federation (a new edition, 2022)]. Moscow, Jeksmo Publ., 2022, 96 p. (In Russian).
7. Mal'kova I. N. *Semejnaja istorija kak faktor formirovanija materinskogo otnoshenija* [Family History as a Factor of Maternal Bond Formation]. Yaroslavl, 2014, 180 p. (In Russian).
8. Mid M. *Kul'tura i mir detstva. Izbrannye proizvedenija* [Culture and the World of Childhood. Selected Works]. Moscow, Science Publ., 1988, 429 p. URL : <http://base.dnsgb.com.ua/files/book/kultura-i-mir-detstva.pdf> (accessed: 05.01.2022). (In Russian).
9. Naumenko G. M. *Jetnografija detstva. Russkaja sem'ja* [Childhood Ethnography. Russian Families]. Moscow, White City Publ., 2013, 368 p. (In Russian).
10. Poddubnaja T. N. *Metodologija, teorija i praktika social'noj zashhity detstva v sovremennoj Rossii: v kontekste gumanisticheskoy paradigmy obrazovanija* [Methodology, Theory and Practice of Social Protection of Childhood in Modern Russia through the Prism of Humanist Paradigm of Education]. Rostov-on-Don, 2007, 426 p. (In Russian).
11. Razinkova O. I. *Fenomen detstva v transformirujushhemsja rossijskom obshhestve (social'no-filosofskij analiz)* [The Phenomenon of Childhood in the Changing Russian Society (Social and Philosophical Analysis)]. Moscow, 2021, 201 p. (In Russian).
12. Solov'eva T. V. *Factory determinacii social'no ujazvimogo detstva v sovremennom rossijskom obshhestve* [Factors Determining Childhood Disadvantages in Modern Russian Society]. Saransk, 2010, 181 p. (In Russian).
13. Fel'dshtejn D. I. *Psihologija razvitija lichnosti v ontogeneze* [Psychology of Personal Development in Ontogenesis]. Moscow, Pedagogy Publ., 1989, 208 p. (In Russian).
14. Filipova A. G. *Social'naja zashhita detstva v sovremennoj Rossii: institucional'nyj analiz* [Social Protection of Childhood in Modern Russia: an Institutional Analysis]. Khabarovsk, 2013, 371 p. (In Russian).
15. *Chelovek v krugu sem'i = Man within his Family Circle: ocherki po istorii chastnoj zhizni v Evrope do nachala Novogo vremeni* [Man within his Family Circle: Essays on the History of Private Life in Europe before Modern Times]. Bessmertnyj Ju. L., Abramson M. L., Blonin V. A. (eds.). Moscow, Russian State Technological University Publ., 1996, 376 p. (In Russian).
16. Shelehov I. L., Belozjorova G. V., Martynova A. I. Z. Freud's and G. Yung's Concepts as a Methodological Basis for the Investigation of Images, Symbols, and Content of Dreams. *ИПАЭХМА. Problemy vizual'noj semiotiki* [ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics]. 2015, iss. 3 (5), pp. 137–149. (In Russian).
17. Shelehov I. L., Gumerova Zh. A. *Osnovy jetnologii i jetnopsihologii* [The Basics of Ethnology and Ethnopsychology]. Tomsk, Tomsk State Pedagogical University Publ., 2013, 352 p. (In Russian).
18. Bumgarner J. R., Walker W. H., Nelson R. J. Circadian Rhythms and Pain. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2021, October, vol. 129, pp. 296–306.
19. Chiang W. L., Huang Y. T., Feng J. Y., Lu T. H. Incidence of Hospitalization Due to Child Maltreatment in Taiwan, 1996–2007: A Nationwide Population-based Study. *Child Abuse & Neglect*. 2012, vol. 36 (2), pp. 135–141.
20. Crouch J. L., Irwin L. M., Milner J. S., Skowronski J. J., Rutledge E., America L. D. Do Hostile Attributions and Negative Affect Explain the Association between Authoritarian Beliefs and Harsh Parenting? *Child Abuse & Neglect*. 2017, May, vol. 67, pp. 13–21.
21. Farhud D., Aryan Z. Circadian Rhythm, Lifestyle and Health: A Narrative Review. *Iranian Journal of Public Health*. 2018, August, vol. 47 (8), pp. 1068–1076.
22. Shelekhov I. L. Mother-Child Relationship Diagnostics and Assessment. *Education & Pedagogy Journal*. 2021, iss. 1 (1), pp. 36–46.
23. Walker W. H., Bumgarner J. R., Becker-Krail D. D., May L. E., Liu J. A., Nelson R. J. Light at Night Disrupts Biological Clocks, Calendars, and Immune Function. *Seminars in Immunopathology*. 2021, November, vol. 3, pp. 1–9.
24. Walker W. H., Walton J. C., DeVries A. C., Nelson R. J. Circadian Rhythm Disruption and Mental Health. *Translational Psychiatry*. 2020, January, 23, vol. 10 (1), pp. 28–41.

Информация об авторах

Шелехов Игорь Львович — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития личности факультета психологии и специального образования (ФПСО) Томского государственного педагогического университета (ТГПУ), член-корреспондент Международной академии психологических наук (МАПН).

Белозёрова Галина Викторовна — магистр психологии, начальник редакционно-издательского отдела издательства Томского государственного педагогического университета (ТГПУ).

Information about the authors

Shelekhov Igor Lvovich — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Psychology of Personal Development of the Faculty of Psychology and Special Education at Tomsk State Pedagogical University, Corresponding Member of the International Academy of Psychology.

Belozerova Galina Viktorovna — Master of Psychology, Head of the Editorial Department of State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 10.11.2021; одобрена после рецензирования 17.12.2021; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 10.11.2021; approved after reviewing 17.12.2021; accepted for publication 19.04.2022.

Научная статья

УДК 364.044.68:373.24

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.004

Волонтерская деятельность в детских образовательных учреждениях

Ракитина Наталья Николаевна

Детский сад № 51 ОАО «РЖД»

г. Рыбное Рязанской области, Россия

sadik51y1@yandex.ru

Муравьева Алла Георгиевна

Детский сад № 51 ОАО «РЖД»

г. Рыбное Рязанской области, Россия

sadik51y1@yandex.ru

Ериков Владимир Михайлович

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

v.erikov@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье анализируется и обобщается опыт реализации волонтерского практико-ориентированного проекта, направленного на сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста. Проект направлен на становление целостного отношения к здоровью, здоровому образу жизни, способствует физическому и психическому развитию дошкольников, определяет цель и задачи, основные направления, а также план действий и мероприятий по их реализации. Волонтерский проект «Здоровое детство» дает возможность раскрыть различные эффективные виды и формы взаимодействия детских образовательных учреждений, семьи, социальных условий с целью приобщения детей дошкольного возраста к регулярным занятиям физической культурой и спортом, здоровому образу жизни и, как следствие, будет способствовать повышению уровня здоровья.

Актуальность заключается в разработке системы физкультурно-оздоровительной работы, использовании разнообразных здоровьесберегающих технологий с помощью нетрадиционного пути в педагогической деятельности дошкольных образовательных учреждений — волонтерской деятельности.

Основными задачами проекта стали организация здоровьесберегающего процесса, соответствующего возрастным возможностям детей, распространение опыта работы в данном направлении, развитие волонтерского объединения за здоровый образ жизни.

Новизна проекта заключается в пропаганде здорового образа жизни посредством волонтерского движения, в развитии духовных качеств участников проекта, укреплении традиционных семейных ценностей.

В статье приводятся результаты реализации заявленного проекта, достигнутые успехи при участии в различных конкурсах волонтерских инициатив, педагогического мастерства, которые свидетельствуют об эффективности реализации проекта «Здоровое детство». Представлены перспективы дальнейшей работы.

Ключевые слова: педагогическое волонтерство, волонтерское объединение, здоровье, здоровый образ жизни, охрана здоровья, физическая культура и спорт, здоровое детство, оздоровительная деятельность, дошкольный возраст.

Для цитирования: Ракитина Н. Н., Муравьева А. Г., Ериков В. М. Волонтерская деятельность в детских образовательных учреждениях // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 36–44. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.004.

Original article

Volunteering in Educational Institutions for Children

Rakitina Nataly Nikolayvna

Kindergarten no. 51 Russian Railways, OJSC
Rybnoe of Ryazan region, Russia
sadik51yl@yandex.ru

Muravyeva Alla Georgiyevna

Kindergarten no. 51 Russian Railways, OJSC
Rybnoe of Ryazan region, Russia
sadik51yl@yandex.ru

Yerikov Vladimir Mikhaylovich

Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
v.erikov@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article analyzes and summarizes the experience of organizing a volunteering project aimed at the preservation of pre-school children's health. The main goal of the project is to promote a healthy lifestyle as a prerequisite to preschool children's physical and mental development. The project is aimed at outlining measures that must be undertaken to meet the objectives. The Healthy Childhood volunteering project encourages effective collaboration between childcare centres, families and society in order to promote physical activity and a healthy lifestyle in preschool children as a prerequisite to children's wellbeing.

The research is relevant, for it views volunteering as a means to promote physical activity and health-preserving technologies in preschool educational institutions.

The project is aimed at promoting health-preserving technologies in accordance with children's specific age-dependent abilities and at encouraging people to volunteer in childcare centres.

The novelty of the research consists in an attempt to encourage a healthy lifestyle through volunteering, through the development of participants' moral qualities, through promotion of traditional family values.

The article presents the results of the Healthy Childhood volunteering project, describes numerous volunteering accomplishments, such as successful participation in various competitions, and outlines prospects for further work.

Key words: volunteers with teaching experience, volunteer union, health, healthy lifestyle, health preservation, physical culture and sports, healthy childhood, recreational activities, preschool age.

For citation: Rakitina N. N., Muravyeva A. G., Yerikov V. M., Volunteering in Educational Institutions for Children // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 2 (62), pp. 36–44. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.004.

Введение. Сохранение здоровья человека относится к глобальным задачам, которые имеют жизненно важное значение. Здоровье — сложное понятие, которое должно учитывать как физическое, так и психическое развитие человека. Вместе с тем необходимо иметь в виду адаптационные возможности и резервы организма, социальную активность человека начиная уже с детского возраста. Это помогает сохранить и обеспечить на

должном уровне показатели умственной, физической работоспособности, физиологических систем организма. Доказано, что формирование, сохранение, улучшение уровня здоровья в процессе онтогенеза человека не только является задачей медицинских работников, но и во многом составляет психолого-педагогическую проблему. Очевидно, что без формирования у детей и взрослых потребности в сохранении и укреплении своего здоровья разрешить ее будет сложно.

Дошкольный возраст в развитии ребенка является периодом, когда закладывается фундамент культуры движений и здоровья в целом.

Здоровье человека является необходимым условием реализации всех заложенных возможностей, это «основа основ» достижения любых успехов. Валеологическая грамотность с детского возраста помогает жить полноценно, активно, творчески во всех отношениях.

Не случайно сегодня актуальными являются вопросы: как укрепить и сохранить здоровье детей? какие средства и методы могут и будут способствовать формированию физической культуры как органической части общечеловеческой культуры детей? каким образом и когда начинать прививать и развивать у ребенка навыки здорового образа жизни?

Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. На этом этапе важно сформировать у детей базу знаний и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом.

В центре работы по укреплению здоровья и полноценному физическому развитию детей должны находиться образовательные учреждения и семья, поскольку без ее помощи физкультурно-оздоровительная работа не может быть успешной (Безруких, Жадько, Сулова, 2017).

Проблема состоит в нахождении побудительных стимулов, заставляющих родителей по-иному взглянуть на здоровье и физическое развитие своих детей. Необходимо усилить у детей мотивацию и потребность в занятиях физической культурой и спортом (Шебеко, 2015).

В ДОУ «Детский сад № 51» ОАО «Российские железные дороги» г. Рыбное Рязанской области задача сохранения и укрепления здоровья детей всегда была приоритетной. В течение ряда лет разработана и успешно реализуется программа физкультурно-массовой и оздоровительной работы. Используется широкий и разнообразный набор здоровьесохраняющих технологий: различные виды дыхательной гимнастики (например, по Стрельниковой), точечного массажа, элементы йоги, детского фитнеса, нейропсихологические упражнения, терренкур и др. (Берсенева, 2004). Большое внимание уделяется обучению плаванию, в том числе синхронному.

Необходимо отметить, что успешное решение задачи сохранения и укрепления здоровья требует постоянного совершенствования и обновления. Не случайно педагогический коллектив постоянно стремится внедрять и реализовывать различные инновационные и современные формы и методы организации работы, направленной на здоровьесбережение детей дошкольного возраста. С этой целью выбран нетрадиционный путь в педагогической деятельности дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) — волонтерская деятельность. Это широкий круг деятельности, включающий традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности. Активная работа волонтера способствует сплочению людей с целью творить добро, воспитывать в себе духовно-нравственные качества.

В наши дни волонтерское движение достаточно распространено, эффективно как активная форма общения в детской среде. Оно помогает ребенку становиться более инициативным, что способствует самостоятельному выбору различных способов проявления своих личных интересов. Это является одним из направлений ФГОС.

Инициатива и активная деятельность во многом определяют волонтерскую деятельность. У детей начинает формироваться активная жизненная позиция, умение ориентироваться в социуме, жить среди людей и по возможности помогать им.

Результативность педагогической волонтерской деятельности доказана во многих исследованиях (Бочко, 2019), а возможности для применения волонтерских педагогических практик имеются как в школах и социальных центрах для детей, так и в домашних условиях. В то же время организация деятельности волонтеров, вопросы их взаимодействия с детьми, особенно дошкольного возраста, изучены еще в недостаточной мере.

Работа с дошкольниками должна соответствовать основным критериям и показателям педагогического волонтерства, которые определены К. А. Бочко (Бочко, 2020). Это, на наш взгляд, в первую очередь волонтерские критерии:

- ведение практической педагогической деятельности,
- осознанность осуществления деятельности как волонтерской,
- ориентированность на нужды широкой общественности.

Необходимо отметить и педагогические критерии:

- ориентированность на цели личностного развития детей,
- регулярность ведения деятельности,
- использование соответствующих выбранному направлению и форме педагогической деятельности технологий.

Важно и институциональное оформление — наличие общности волонтеров.

Творческой группой детского сада № 51 ОАО «Российские железные дороги» был разработан практико-ориентированный проект «Здоровое детство».

Целью стало создание необходимых условий для формирования, развития и реализации волонтерского движения за здоровый образ жизни детей дошкольного возраста; многостороннее содействие в осознании значимости здоровья, здорового образа жизни; привлечение детей и их родителей к участию в социально значимой деятельности, к занятиям физической культурой и спортом; оптимизация оздоровительной деятельности путем организации здоровьесберегающего педагогического процесса.

При реализации проекта были решены следующие **задачи**:

- оптимизировать оздоровительную деятельность в детском саду путем организации здоровьесберегающего педагогического процесса, соответствующего возрастным и индивидуальным возможностям с использованием адекватных технологий развития и воспитания и способствующего усвоению детьми ценностей здоровья и здорового образа жизни;
- распространить опыт работы по использованию здоровьесберегающих технологий;
- повысить информированность педагогических кадров и родителей в области организации здоровьесберегающей среды и знаний, связанных со здоровым образом жизни;
- внедрить новые технологии в развитие волонтерского объединения за здоровый образ жизни;
- обеспечить реализацию различных форм социального партнерства.

Новизна проекта заключается в пропаганде здорового образа жизни среди населения, особенно среди дошкольников и их родителей, посредством волонтерского движения.

Результаты работы. Создание волонтерского движения в детском саду началось с социально-психологической подготовки детей (беседы, чтение художественной литературы, просмотр мультфильмов о добре и зле, о ЗОЖ; организация коммуникативных игр).

На следующем этапе деятельности была разработана визуальная часть, а именно эмблема и девиз. В этом начинании большую помощь оказали родители.

В итоге волонтерский отряд «Здоровое детство» получил эмблему (рис. 1) и девиз: «Смело! Дружно! С оптимизмом! За здоровый образ жизни!».



Рис. 1. Эмблема волонтерского отряда «Здоровое детство»

Воспитанники волонтерское движение приняли с интересом. Образовалась группа из 6–7 человек, проявивших активное желание проводить занятия с малышами. Когда довольные и гордые дошкольники-волонтеры рассказывали в группах, чем они занимались, то другие дети тоже стали постепенно интересоваться данным видом деятельности. В итоге в волонтерский отряд «Здоровое детство» вошли десять воспитанников подготовительных групп и четыре педагога. На данном этапе педагоги и дети-волонтеры смогли привлечь к проблеме здорового образа жизни большое количество воспитанников детского сада. Этому способствовали следующие мероприятия: игра-викторина «Как быть здоровым», театрализованное представление «Как доктор Айболит зайчат лечил», квест-игра «По страницам здорового образа жизни» и др.

Очередным этапом работы стало «Путешествие в страну Здоровья». Добровольцы за небольшой отрезок времени провели значительное количество оздоровительных мероприятий и акций (Шорыгина, 2004).

Самыми запомнившимися оказались оздоровительные акции «День здоровья», «Утро будущих чемпионов», «Играем и оздоравливаемся». Большой интерес вызвала новогодняя акция «Вместе весело», когда волонтеры, переодетые в костюмы Деда Мороза, Снегурочки и сказочных персонажей, пришли в гости к первым младшим группам, провели игры и небольшой флешмоб «Новогодняя зарядка для малышей».

Педагоги-волонтеры организовали для ребят большое количество спортивных праздников и развлечений на разные темы: «Важные правила твоей безопасности», «Олимпийские надежды», «Наш друг — спорт», шахматный турнир «Белая ладья», «Зарница для дошколят». Также проводились праздники и развлечения в бассейне «В поисках приключений», «Озорные лягушата», соревнования по плаванию «Веселый дельфин» с приглашением тренера из физкультурно-спортивного комплекса «Звезда» (г. Рыбное). Перед началом заплывов участники, болельщики и гости смогли насладиться танцевальной композицией на воде в исполнении воспитанниц секции синхронного плавания «Русалочка», организованной на базе детского сада (Муравьева, Ериков, Ракитина, 2021).

Воспитанники старших групп пригласили своих друзей на шоу «На роликах катаемся — здоровья набираемся», где продемонстрировали навыки катания на роликовых коньках.

Дети-волонтеры организовали флешмобы «Россия — мы дети твои», «Мы — за спорт», изготовили буклеты.

Волонтерское движение было поддержано родителями, которые стали незаменимыми помощниками в организации всех мероприятий. Был организован тренинг для взрослых «Как быть здоровым», деловая игра «Здоровый образ жизни — залог здоровья», которая сопровождалась совместным флешмобом, мастер-классом «Зимние виды спорта».

В сентябре 2019 года в ходе акции «Я выбираю спорт», наши волонтеры смогли привлечь к участию во Всероссийском дне бега «Кросс наций 2019» 16 детей и их родителей. Данным соревнованиям предшествовала большая подготовка: дети с родителями каждое утро начинали с пробежки. Результат не заставил себя ждать. Все дети преодолели дистанцию 1 км и были награждены почетными грамотами как самые юные участники соревнований. В «Кроссе наций 2021» приняли участие уже 25 детей и родителей. По итогам воспитанница подготовительной группы заняла 3 место на дистанции 1 км среди девочек 6–8 лет, а инструктор по физической культуре стала победителем на дистанции 3 км среди женщин старше 18 лет.

Родителям интересны совместные праздники и развлечения «Папа, мама, я — спортивная семья!», «Веселые старты». Ценной формой сотрудничества с семьей стал день родительского самоуправления. В 2020 году он был посвящен ЗОЖ. Родители проводили с детьми утреннюю гимнастику, прогулки, игру-викторину «Что я знаю о зимних видах спорта», спортивное развлечение «Зимние забавы». Проблема здоровьесбережения обсуждалась и на дне открытых дверей, который посетили 70 % родителей.

С января 2021 года началась реализация четвертого этапа проекта — пропаганда ЗОЖ в населенном пункте Рыбное. Проведен мастер-класс для инструкторов по физической культуре для образовательных организаций ОАО «РЖД» по использованию нейропсихологических упражнений в работе с дошкольниками. Волонтерский отряд принял участие в районных соревнованиях «Мама, папа, я — спортивная семья» и организации массового флешмоба «Мы против простуды и гриппа».

В гости были приглашены воспитанники муниципального детского сада № 3 «Светлячок», и организована увлекательная патриотическая военно-спортивная игра «Зарница для дошколят», в которой приняли участие и военнослужащие из ближайшей воинской части. Два отряда «Витязи» и «Герои» соревновались между собой в ловкости, а закончилось все угощением участников настоящей солдатской кашей на полевой кухне.

В июле 2021 года волонтерский отряд «Здоровое детство», заручившись поддержкой администрации Рыбновского городского поселения, организовал и провел первый турнир по дворовому футболу, который объединил мальчиков и девочек 7–12 лет целого района. Соревнования доставили большое удовольствие участникам и болельщикам и освещались в средствах массовой информации.

Воспитанники и родители приняли участие в игре «Спорт поколений» среди работников — членов профсоюза Московско-Рязанского региона РЖД. В рамках спортивной игры они состязались в беге, сгибании — разгибании рук в упоре лежа, метании, прыжках в длину с места. Все участники были награждены дипломами и памятными призами.

В феврале 2021 года волонтерский отряд детского сада совместно с территориальным общественным самоуправлением (ТОС) «Сказка» организовали спортивный праздник для детей из многодетных семей Рыбновского района.

В августе 2021 года две семьи — представители детского сада — стали участниками городского спортивного мероприятия в честь открытия нового спортивного комплекса.

В 2022 году воспитанники под руководством инструктора по физической культуре впервые приняли участие в областном фестивале бега «Есенинский пробег», посвященном 126-й годовщине со дня рождения С. А. Есенина. По итогам фестиваля все дети были отмечены памятными сувенирами и дипломами.

Итоги работы. В результате реализации проекта волонтерскому отряду «Здоровое детство» под руководством инструктора по физической культуре удалось привлечь к общественно значимой деятельности детей, педагогов и родителей, которые стали увлечены идеями добра, красоты, духовного и физического совершенствования.

За последние два года 35 воспитанников приняли участие в сдаче нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» и получили 7 золотых, 14 серебряных и 11 бронзовых знаков отличия. За три года реализации проекта волонтерским отрядом было проведено 10 оздоровительных акций, 5 флешмобов, 3 деловые игры и 2 мастер-класса для родителей, организовано 15 спортивных праздников, в том числе с привлечением воспитанников и педагогов из муниципальных детских садов Рыбновского района, пеший поход для детей летнего лагеря МБОУ «Рыбновская общеобразовательная средняя школа № 3». Волонтерский отряд «Здоровое детство» принял участие в масштабном проекте «Здоровые люди в стране железных дорог». Участникам отряда посчастливилось побывать на дистанционных иммерсивных занятиях по формированию культуры сохранения здоровья и профилактике вирусных заболеваний и поделиться опытом здорового образа жизни с ребятами из детских садов ОАО «РЖД» со всей России.

Уровень пропаганды ЗОЖ как компонента профилактической работы по предупреждению вредных привычек повысился. Родители стали более активными участниками образовательного процесса. Широко применяются инновационные формы работы с родителями, в частности метод патронажа: индивидуальное сопровождение детей с ОВЗ, профессиональная опека над неполными семьями, в том числе через общение через Zoom, Skype; день родительского самоуправления.

Важным результатом деятельности является улучшение показателей здоровья дошкольников (рис. 2). За три года отмечается снижение заболеваемости. Количество дней, пропущенных по болезни, уменьшилось на 1198.

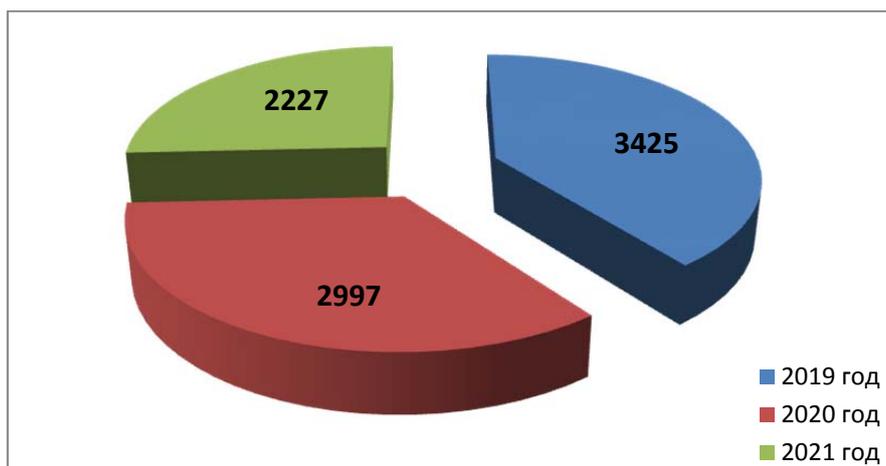


Рис. 2. Пропуски по болезни (2019–2021 годы)

Проект «Здоровое детство» стал победителем в конкурсе волонтерских инициатив «Путь добровольца» на Московской железной дороге в номинации «За продвижение ценностей здорового образа жизни и спорта». На IV Всероссийском фестивале «Диалог искусств» в конкурсе педагогического мастерства проект отмечен дипломом лауреата I степени.

Одержана победа во Всероссийском профессиональном педагогическом конкурсе «Современный детский сад». В 2021 году проект получил звание лауреата смотряконкурса областного фестиваля-конкурса образовательных организаций Рязанской области «Инноватика. Образование. Мастерство».

Результаты педагогической деятельности коллектива ДОУ «Детский сад № 51» свидетельствуют об эффективности реализации волонтерского проекта «Здоровое детство».

Выводы и перспективы. Создание волонтерского движения в детских садах является активной формой общения, когда ребенок становится инициативным, мотивированным к занятиям физической культурой и спортом. Задача сохранения и укрепления здоровья детей, разработки здоровьесберегающих технологий должна быть приоритетной.

Считаем, что развитие в дошкольном образовательном учреждении волонтерского движения за здоровый образ жизни будет способствовать формированию физической культуры ребенка как части общечеловеческой культуры, а также сохранению и укреплению показателей физического и психического здоровья, приобщению к систематическим занятиям физической культурой и спортом. Ожидаем, что приобщение детей к волонтерской деятельности уже в дошкольном возрасте создаст необходимые условия подготовки волонтеров к оказанию педагогической помощи по приобщению к здоровому образу жизни.

В перспективе планируются организация чемпионата детского сада по синхронному плаванию (2022 год); пеший поход в село Пощупово Рыбновского района Рязанской области с посещением Иоанно-Богословского монастыря воспитанниками подготовительной группы совместно с родителями (2022 год); выступление с инициативами о проведении фестиваля по фитнес-аэробике и «Крошки — ГТООшки» фестиваля среди воспитанников дошкольных образовательных организаций Рыбновского муниципального района (2022–2023 годы).

Реализуемый практико-ориентированный волонтерский проект «Здоровое детство» не только становится определенной акцией, но и превращается в важный жизненный принцип — вести здоровый образ жизни, самим заниматься и приобщать других к активным занятиям физической культурой и спортом, оказывать возможную помощь людям. Проект способствует распространению опыта работы по реализации здоровьесберегающих технологий, развитию различных форм социального партнерства.

Список источников

1. Безруких М. М., Жадько Н. В., Сулова М. П. Проблемы взаимодействия педагога с родителями в дошкольной образовательной организации и возможности их решения // Педагогика. — 2017. — № 10. — С. 69–78.
2. Бочко К. А. Педагогическая деятельность волонтеров в России и за рубежом: теория и практика // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2019. — № 193. — С. 172–186.
3. Бочко К. А. Практики педагогического волонтерства в истории и современности // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 2 (54). — С. 21–33.
4. Здоровый малыш : программа оздоровления детей в ДОУ / под ред. З. И. Берсеневой. — М. : Сфера, 2004. — 32 с. — («Библиотека руководителя ДОУ»).
5. Муравьева А. Г., Ериков В. М., Ракитина Н. Н. Синхронное плавание как один из компонентов физкультурно-оздоровительной работы в ДОУ // Актуальные вопросы физической культуры и спорта : материалы межрегион. науч.-практ. конф. с Междунар. участием. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2021. — С. 79–85.
6. Шебеко В. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие. — 3-е изд., испр. — Мн. : Вышэйшая школа, 2015. — 287 с.
7. Шорыгина Т. А. Беседы о здоровье : метод. пособие. — М. : Сфера, 2004. — 64 с.

References

1. Bezrukih M. M., Zhad'ko N. V., Suslova M. P. Teacher-Parent Communication in Preschool Educational Institutions: Problems and Solutions. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2017, no. 10, pp. 69–78. (In Russian).
2. Bochko K. A. Volunteer Teaching in Russia and Abroad: Theory and Practice. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Bulletin of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2019, no. 193, pp. 172–186. (In Russian).
3. Bochko K. A. Practices of Teaching Volunteering in History and Modernity. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2020, no. 2 (54), pp. 21–33. (In Russian).
4. Berseneva Z. I. (ed.). *Zdorovyj malysh : programma ozdorovlenija detej v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Healthy Kids: Recreational Activities in Preschool Educational Institutions]. Moscow, Sphere Publ., 2004, 32 p. (In Russian).
5. Murav'eva A. G., Erikov V. M., Rakitina N. N. Synchronized Swimming as a Recreational Activity in Preschool Educational Institution. *Aktual'nye voprosy fizicheskoj kul'tury i sporta : materialy*

Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem [Relevant Issues of Physical Culture and Sport: Proceedings of an Interregional Research Conference with International Participation]. Ryazan, Ryazan State University named for S. Yesenin Publ., 2021, pp. 79–85. (In Russian).

6. Shebeko V. N. *Teorija i metodika fizicheskogo vospitanija detej doshkol'nogo vozrasta* [Theory and Methodology of Physical Education in Preschool Children]. Moscow, Higher School Publ., 2015, 287 p. (In Russian).

7. Shorygina T. A. *Besedy o zdorov'e* [Talking about Health]. Moscow, Sphere Publ., 2004, 64 p. (In Russian).

Сведения об авторах

Ракитина Наталья Николаевна — старший воспитатель детского сада № 51 ОАО «РЖД» г. Рыбное Рязанской области.

Муравьева Алла Георгиевна — инструктор по физической культуре детского сада № 51 ОАО «РЖД», г. Рыбное Рязанской области.

Ериков Владимир Михайлович — кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой медико-биологических и психологических основ физического воспитания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования, заслуженный работник физической культуры Российской Федерации.

Information about the authors

Rakitina Nataly Nikolayevna — Senior Educator of Kindergarten no. 51 of Russian Railways, OJSC, Rybnoye, Russia.

Muravyeva Alla Georgiyevna — Physical Education Teacher of Kindergarten no. 51 of Russian Railways, OJSC, Rybnoye, Russia.

Yerikov Vladimir Mikhaylovich — Candidate of Medicine, Associate Professor Head of the Department of Medical, Biological and Psychological Foundation of Physical Education at Ryazan State University named for S. Yesenin, Honorary Worker of Higher Vocational Education, Honorary Worker of Physical Culture of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 14.03.2022; одобрена после рецензирования 10.04.2022; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 14.03.2022; approved after reviewing 10.04.2022; accepted for publication 19.04.2022.



Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 45–53.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 2 (62), pp. 45–53.

Научная статья

УДК 372.881.161.1'373

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.005

Способы толкования значения слова и обучение лексикологии на уроках русского языка (когнитивно-прагматический аспект)

Архипова Елена Викторовна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

e.arkhipova@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения лексикологии русского языка в современной школе в рамках когнитивно-прагматического подхода. Аксиология обучения русскому языку предполагает усиление внимания к ценностным аспектам современного знания, прежде всего к роли родного языка в процессе познания и мышления.

Актуальность проблематики обусловлена необходимостью учета в эпоху цифровизации когнитивных сдвигов в процессе познания в сторону клипового мышления и важностью разработки программ обучения русскому языку с учетом задач обновленного Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в части требований к выработке метапредметных умений анализа, обобщения, классификации и др. Цель статьи — обосновать важность работы над родо-видовыми понятиями на уроках русского языка в соответствии с принципом градуальности на всех этапах обучения в основной школе.

Сделана попытка выявления дефицитов в программно-методическом обеспечении процесса обучения лексикологии в современной школе в указанном аспекте. Проведен контент-анализ действующей Примерной основной образовательной программы основного общего образования (ПООП ООО), обобщены научные труды, касающиеся проблемы формирования языковой и научной картин мира, а также особенностей понятийного мышления современных подростков. Обоснована необходимость пересмотреть работу над родо-видовыми понятиями на уроках русского языка и уточнить те способы толкования значения слова, которые являются прагматически направленными и решают, помимо дидактической задачи, еще и развивающую задачу, обеспечивая достижение учащимися метапредметных результатов в обучении русскому языку.

Сделан вывод о необходимости разработки методической модели обучения русскому языку в когнитивно-прагматическом аспекте с учетом задач формирования языкового сознания обучающихся на этапе основного общего образования, развития понятийного мышления, постижения родного языка как средства познания мира.

Ключевые слова: русский язык, методика обучения, аксиологическая лингвометодика, принцип градуальности, лексикология, лексика, лексическая семантика, когнитивно-прагматический аспект обучения, толкование значения слова, родо-видовые понятия.

Для цитирования: Архипова Е. В. Способы толкования значения слова и обучение лексикологии на уроках русского языка (когнитивно-прагматический аспект) // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 45–53. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.005.

Original article

Interpreting Inherent Aspects of Lexical Meaning and Teaching Vocabulary in the Russian Language Classroom (Cognitive and Pragmatic Aspects)

Arkhipova Elena Viktorovna

Ryazan State University named for S. Yesenin,

Ryazan, Russia

e.arkhipova@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article treats the issue of teaching vocabulary in the modern Russian language classroom within the framework of the cognitive-pragmatic approach. The axiology of Russian language teaching presupposes focusing on value-related aspects of modern knowledge, primarily on the role of one's native language in the process of cognition and thinking.

The relevance of the research is accounted for by the necessity to investigate cognitive shifts pertaining to digital natives' clip mentality and the necessity to elaborate Russian language teaching curricula based on the updated Federal State Educational Standard of Secondary Education and aimed at developing meta-subject skills of analysis, generalization, classification, etc. The aim of the article is to substantiate the importance of investigating lexical hyponymy and hyperonymy in the Russian language classroom in accordance with the principle of gradual and continuous development.

The article attempts to identify current vocabulary teaching and learning strategies that need to be improved. It analyzes the existing Tentative Curriculum of Secondary Education. It summarizes research in the sphere of developing one's linguistic and scientific worldviews and in the sphere of modern adolescents' conceptual thinking. It accounts for the necessity to review current strategies of teaching lexical hyponymy and hyperonymy in the Russian language classroom and underlines the necessity to investigate effective strategies of interpreting inherent aspects of lexical meaning which are pragmatics-oriented and will enable learners to acquire meta-subject competencies in the Russian language classroom.

The article underlines the necessity of developing a methodological model incorporating cognitive and pragmatic aspects of Russian language teaching and aimed at developing learners' linguistic worldview and conceptual thinking in the Russian language classroom in secondary schools

Key words: Russian language, teaching methodology, axiological linguomethodology, principle of gradual development, lexicology, vocabulary, lexical semantics, cognitive and pragmatic aspects of learning, interpreting lexical meaning, hyponymy and hyperonymy.

For citation: Arkhipova E. V. Interpreting Inherent Aspects of Lexical Meaning and Teaching Vocabulary in the Russian Language Classroom (Cognitive and Pragmatic Aspects) // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 2 (62), pp. 45–53. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.005.

Введение. Современная парадигма образования, в которой находят отражение постмодернистские идеи субъективности научного знания (Волков, 2016), убеждает нас в необходимости проведения исследований, нацеленных на решение фундаментальных проблем обучения и развития личности в цифровую эпоху. Разрабатываемая нами аксиологическая модель обучения русскому языку (Архипова, 2015; Архипова, 2018), предпо-

лагающая усиление акцентов на ценностные ориентации школьников, осознание ими ценностных понятий в процессе изучения родного языка, логично актуализирует задачу построения методической модели обучения, в рамках которой знание как ценностное понятие, выраженное в слове, становится ключевым концептом в педагогическом дискурсе уроков русского языка (Зинченко, 2019).

В XXI веке при решении актуальных проблем цивилизационного развития, в частности при разработке искусственного интеллекта, важную роль для построения семантической сети, как показывают исследования в этой области, играет опора на родо-видовые связи слов. Именно на этом виде семантических связей между понятиями строятся модели семантической сети искусственного интеллекта. Между тем для развития интеллекта современных школьников при изучении русского языка, для формирования языкового сознания этот вид семантических связей в XXI веке явно недооценен, хотя богатейший опыт и традиции в методике обучения русскому языку взывают к тому, чтобы современные программы и учебники обратили особое внимание на когнитивный, развивающий потенциал гипонимии как категории лексической семантики.

Обновленные федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования и примерные рабочие программы по русскому языку, утвержденные в 2021 году, стали новым этапом в реализации деятельностного подхода к обучению в российских школах. Между тем некоторые дидактические единицы в действующей Примерной основной образовательной программе основного общего образования (далее — ПООП ООО) уже сегодня нуждаются в переосмыслении в связи с изменившимися реалиями. Особенно это касается когнитивно-прагматического аспекта работы над лексической семантикой в школе. Работа над родо-видовыми понятиями и толкование значения слова являются «точками роста» в обновлении содержания обучения русскому языку в эпоху информатизации.

Среди основных противоречий мы выделяем прежде всего рассогласование между заявленными в требованиях ФГОС ООО метапредметными результатами в части выработки универсальных предметных действий, между задачей обеспечения «взаимосвязи универсальных учебных действий с содержанием отдельных учебных предметов» (Примерная основная образовательная программа основного общего образования, 2022, с. 1055) — с одной стороны, и реализацией этой задачи в программных материалах по русскому языку — с другой. Так, в Примерной основной образовательной программе основного общего образования это касается, в частности, дидактических единиц в разделе «Лексикология», где ощущается содержательный дефицит работы над особым пластом лексики, обозначающей родо-видовые понятия, а также над умением давать логическое определение слову с помощью родо-видовых понятий. Из этого факта проистекает осознание важности организации специальной целенаправленной работы над родо-видовой лексикой, что могло бы способствовать достижению метапредметных результатов, заявленных в требованиях ФГОС на всех уровнях общего образования, и прежде всего — на уровне основного общего образования (ООО) и среднего общего образования (СОО). Проверка этого гипотетического предположения и стала целью проведенного нами исследования.

Цель исследования — обосновать важность работы над родо-видовыми понятиями на уроках русского языка в соответствии с принципом градуальности на всех этапах обучения в основной школе для реализации требований ФГОС ООО и разработать методическую модель обучения русскому языку в рамках когнитивно-прагматического подхода к изучению лексикографии.

Гипотеза состояла в том, что в цифровую эпоху, время информатизации, с выявлением новой доминанты в когнитивном мышлении современной молодежи — доминанты зрительного восприятия в процессе познания — при изучении лексикологии на уроках рус-

ского языка возникают новые задачи, которые до сих пор не определены в организационных документах, регламентирующих обучение русскому языку; в методической науке и практике не выявлены и не изучены те причины, которые приводят к неразвитости важнейшей способности личности анализировать явления, выявляя между ними логические связи и отношения, к отсутствию метапредметного умения давать логические определения понятиям из разных областей знаний. Решение этой проблемы видится нами в разработке лингвометодической модели обучения лексике с родо-видовыми семантическими связями на основе принципа градуальности в рамках когнитивно-прагматического подхода.

Методы исследования. В исследовании применялись традиционные для лингводидактического исследования методы: теоретический анализ трудов по методике обучения лексикологии на уроках русского языка на разных уровнях основного общего образования, а также трудов по лексической семантике, когнитивной лексикологии, прагматической лингвистике, лексикографии; наблюдение за учебным процессом в основной школе; контент-анализ программных и организационных документов, регулирующих содержание обучения русскому языку в рамках основного общего образования.

Обсуждение основных результатов. В предыдущей Примерной основной образовательной программе основного общего образования (Примерная основная образовательная программа основного общего образования, 2020), как и в действующей сейчас обновленной ПООП ООО (Примерная основная образовательная программа основного общего образования, 2022), среди познавательных универсальных учебных действий особой строкой были выделены логические учебные действия: «умение анализировать и синтезировать новые знания, устанавливать причинно-следственные связи, доказывать свои суждения» (Примерная основная образовательная программа основного общего образования, 2020, с. 11, 12). На первом месте среди познавательных универсальных учебных действий было названо логическое «умение определять понятие» (Примерная основная образовательная программа основного общего образования, 2020, с. 22), в результате чего обучающиеся смогут «подбирать слова, соподчиненные ключевому слову, определяющие его признаки и свойства; выстраивать логическую цепочку, состоящую из ключевого слова и из соподчиненных ему слов» (Примерная основная образовательная программа основного общего образования, 2020, с. 22–23). В терминах лексической семантики и методики обучения лексикологии это выглядит как умение давать логическое определение слову, толковать его значение с помощью родо-видовых семантических связей.

Действующая ПООП ООО определяет те оценочные процедуры, которые должны фиксировать достижение учащимися личностных, предметных и метапредметных результатов. Что касается универсальных учебных действий, то объектом оценки на всех этапах оценочных процедур является овладение познавательными учебными действиями, среди которых и владение «логическими операциями» (Примерная основная образовательная программа основного общего образования, 2022, с. 22), а они, как известно, берут свое начало в умении дать логическое определение понятию. Отсюда очевидна важность отражения в программных материалах по русскому языку именно этого аспекта лексической работы. Вместе с тем в действующей ПООП ООО по русскому языку в разделе «Лексикология» среди упомянутых там видов лексико-семантических парадигматических связей (синонимия, антонимия, омонимия и паронимия) не указаны родо-видовые связи (гипонимия) (Примерная основная образовательная программа основного общего образования, 2022, с. 32), а способ толкования в форме логического определения не упомянут, хотя и является важнейшим при толковании, например, терминов лингвистики и иных наук.

Язык и мышление тесным образом связаны, поэтому для создания научной картины мира в сознании обучающихся необходима работа над толкованиями слов, где логическое определение слова основано на отнесении предмета к родовому понятию. Подве-

дение под родовое понятие — это логическое определение, и оно способствует развитию логического мышления учащихся, формированию у них научной картины мира. Не менее важным является и умение обратного порядка — обозначение родовым понятием ряда видовых. Как известно, языковая картина и научная картина — понятия не равнозначные, хотя научная картина мира входит составной частью в языковую, и этот факт важно учитывать в процессе обучения русскому языку как основу для развития интеллекта и логического мышления учащихся (Соколова, Гурина, 2010). Работа над лексической семантикой в когнитивно-прагматическом аспекте способствует формированию адекватной языковой картины мира и развитию языкового сознания учащихся при изучении родного языка и обучении речи.

Проблема развития понятийного мышления современных школьников выходит на первый план в связи с осмыслением неоднозначной роли клипового мышления и тех когнитивных сдвигов, которые происходят в процессе формирования языкового сознания под влиянием реалий информационного общества. Наше исследование было направлено не только на выявление лингвистического аспекта проблемы изучения родо-видовых понятий при изучении русского языка в школе. Оно включало в себя и анализ психологических трудов, касавшихся познавательной активности подростков, места и роли формирования логических операций, которые прописаны в федеральных государственных образовательных стандартах, а также психологических исследований, связанных с проблемой формирования и развития понятийного мышления современных представителей «поколения гаджетов». Приведем данные психологических исследований, которые демонстрировали, например, с помощью чего, каким способом испытуемые (в одном из экспериментов это были студенты) объясняли условному собеседнику значение конкретных существительных и абстрактных (Холодная, 2012, с. 85–88). В первом случае родо-видовой способ оказался четвертым по частотности из семи способов (на первом, и это естественно, — объяснение через ситуацию, то есть контекст). Заметим, что это было психологическое исследование, и потому мы не делаем выводов о конкретных способах семантизации, нас интересует лишь то, что задействовано с целью объяснить слово «для других». Между тем при объяснении абстрактных понятий уже на первом месте по числу задействованных способов объяснения значения условному собеседнику оказался именно способ с использованием родовых категорий разной степени обобщенности. И хотя цель психологического эксперимента, проводимого в рамках исследования понятийного мышления, заключалась в том, чтобы показать различие между концептом как психической структурой и понятием как логической формой знания, тем не менее выводы имплицитно свидетельствуют в пользу важности работы над родо-видовыми понятиями при объяснении значения слов на уроках русского языка для развития понятийного мышления обучающихся.

Методическая целесообразность и необходимость учитывать обучающую цель конкретного лексического задания или использования какого-либо метода применительно к изучению семантики слова в данном случае обусловлена тем, что для развития логического мышления и способности к концептуализации знаний важно специально обучать родо-видовому толкованию понятий. Сегодня это первая и важнейшая цель работы над гипонимической лексикой. Далее для расширения словаря учащихся и обучения прагматически целесообразному выбору слова важна работа над синонимией, в частности обучение толкованию значения слова через синоним (если он имеется). Для установления семантических связей противопоставленности — работа над толкованием с помощью антонима, для развития грамматического строя речи (и использования придаточных предложений по модели «тот, который...») — важно учить описательному способу толкования значения, а для установления деривационных связей в лексике — толкованию с помощью родственного слова. Однако последний из отмеченных способов совершенно неприемлем в текстах учебно-научной речи, создаваемых учениками, то есть в речи, кото-

рая оценивается строгими нормами литературного языка. Такое определение, если ученик даст его в сочинении в рамках итоговой аттестации в 9 классе (ОГЭ, задание 9.3), будет считаться речевой ошибкой — тавтологией: «*Молодость* — возраст *молодых* людей», «*Правдивость* — качество *правдивого* человека». Заметим также, что очень часто толкование с помощью родственного слова (которое рекомендуется в ПООП ООО) самостоятельно не употребляется: оно нуждается в опоре прежде всего на родовое понятие (на гипероним), о чем свидетельствуют приведенные примеры.

Все вышерассмотренное вновь возвращает нас к мысли о необходимости усилить работу над родо-видовыми понятиями при изучении лексики — в целом, а также обратить особое внимание на обучение толкованию слов с помощью родо-видовых понятий — в частности. Простейшими примерами могут служить следующие, демонстрирующие индуктивное (от вида к роду) и дедуктивное (от родового понятия к видовым) определения: «*стул* — вид *мебели*»; «*мебель* — это *стул, шкаф* и другие *предметы, которые находятся в комнате*». Во втором случае толкование родового понятия с помощью видовых дополняется описательным способом с использованием придаточного определительного предложения. Каждый из способов градуально реализуется на разных ступенях обучения. Все зависит от степени обобщенности понятия, возраста учащихся, объема новых знаний, которые приобретает растущий человек. Таким образом, принцип градуальности при обучении лексикологии в школе сегодня должен быть осмыслен как важнейший принцип развивающего обучения русскому языку и фактор, формирующий языковую картину мира современной личности, в которой категоризация лексики осуществляется на базе разнообразных лексических связей — как парадигматических, так и синтагматических. И не последнюю роль здесь играют классифицирующие родо-видовые связи и отношения.

Опираясь на данные лингвистики о представленности толкования с помощью логического определения в словарях, тезаурусах, а также учитывая развивающий характер обучения толкованию значения слова с помощью родо-видовых понятий, полагаем, что в Примерной основной образовательной программе следует изменить перечень способов толкования и на первое место поставить прежде всего толкование с помощью родо-видовых понятий, затем — с помощью синонимов и, наконец, описательный способ, оставив «за скобками», но вовсе не игнорируя в учебном процессе все остальные способы, — толкование с помощью антонима, однокоренного слова, с помощью перифразы, с опорой на этимологию слова.

Что касается источников толкования, то методически значимой является оппозиция семасиология/ономасиология, то есть с одной стороны — обращение к экстралингвистическим источникам, а с другой стороны — к словарю как лексикографическому источнику для понимания значения незнакомого слова. Это логично проистекает из объективно существующих двух путей изучения лексики — ономасиологического (оносемантического — в терминологии Л. П. Федоренко) и семасиологического. Среди оносемантических способов уяснения значения нового слова мы прежде всего выделяем *наглядный источник* — изображение предмета, действия и т. д., а также обращение к контексту, причем любому — как к вербальному тексту, где нет толкования, но есть описание ситуации, из которой можно понять значение слова, так и невербальному, при обращении к видео-, аудио-, медиа-, кино- и другим контекстным источникам для понимания значения слова. Тем не менее, если имеется в виду семантический путь усвоения нового слова (путь от слова к понятию, от означающего к означаемому, от плана выражения — к плану содержания), то обращаются к толковому словарю, где закреплены все значения искомого слова. Для обучения русскому языку как иностранному первый источник является преобладающим, в то время как в рамках семантического пути усвоения значения слова, а затем и его толкования для тех, кто изучает русский язык как родной, словарь становится важнейшим источником новых слов и понимания их значений.

Прагматический аспект исследуемой проблемы заключается в том, с какой целью устанавливается значение слова, поскольку от этого зависит и различие в терминологии, употребляемой в программах и методических разработках. Рассмотрим два речевых действия, которые являются разнонаправленными и обозначены разными словами: *уяснение, установление* значения — с одной стороны, и *толкование, объяснение* значения — с другой. Так, процесс *установления* значения слова — восприятие речи или ситуации с последующей раскодировкой звукокомплексов или графических знаков, которые несут смысл (если это текст устный или письменный). В противоположность ему, процесс *толкования* значения слова — уже другой вид речевой деятельности, это ее порождение с целью донести информацию о слове до собеседника, в том числе и незримого. И тому, и другому способу следует учиться, но не смешивая при этом два разнонаправленных процесса, поскольку цель обучения в каждом случае разная. Понимание как процесс восприятия речи лежит в русле лингвистической герменевтики, а толкование как процесс речепорождения обусловлен прагматически. Он осуществляется с целью объяснить кому-то смысл слова так, чтобы быть понятым. И это уже область лингвистической прагматики. Если исходить из функционального принципа обучения русскому родному языку, то различие в реализации функций речи — понять слово самому или объяснить значение другому — следует четко обозначить и разграничить при обучении лексикологии в школе. И это, как нам представляется, должно быть более точно прописано в организационных документах, которые влияют на составление программ и учебников по русскому языку в современной школе.

Мы принимаем точку зрения авторов программ по предмету «Русский язык», которые разместили дидактические единицы, а именно лексику, обозначающую род и вид, в абзаце рядом с тематическими группировками слов, поскольку это важный вариант категоризации лексики (Примерная основная образовательная программа основного общего образования, 2022, с. 33). Между тем следует учитывать, что логическое определение на основе родовидовых семантических связей слов одновременно является одним из важнейших способов толкования имен существительных, обладающих, наряду с другими парадигматическими связями, таким видом семантической связи, как гипонимия. И потому данный факт, как нам представляется, должен найти свое отражение в разделе «Лексикология» рядом с синонимией и антонимией, причем во всех классах, а не только в программе пятого.

Выводы. Специфика современной парадигмы образования, которая характеризуется значительным влиянием информационных технологий, заключается в изменении когнитивных познавательных процессов в сторону преобладания зрительного восприятия и значительного сворачивания в структуре познавательной деятельности обучающихся логических действий. В цифровую эпоху роль обучения родному языку в формировании языкового сознания неизмеримо возрастает. Это касается выработки у школьников в процессе обучения русскому языку не только предметных умений, но и универсальных предметных действий по анализу, обобщению, классификации и др.

Когнитивно-прагматический аспект работы над лексикологией в школе заключается в том, что только при целенаправленной работе над словами, обозначающими родовидовые понятия (причем не только над терминами), с учетом роли таких слов в категоризации лексики в языковом сознании, с целью развития логического мышления учащихся будут реализованы требования Федерального образовательного стандарта основного общего образования. Эта задача может быть решена при создании развивающей модели обучения русскому языку в когнитивно-прагматическом аспекте, и в частности, при реализации теории принципов речевого развития, в рамках которой уже была представлена методическая система работы над значением слова в начальной школе (Архипова, 2021). Дидактический принцип преемственности и перспективности такой модели с очевидностью определяет задачи и перспективы дальнейшего исследования в этом направлении на этапе основного и среднего общего образования.

Список источников

1. Архипова Е. В. Аксиологический подход к обучению русскому языку в полиэтнической образовательной среде // Самарский научный вестник. — 2015. — № 1 (10). — С. 19–21.
2. Архипова Е. В. Аксиологическая лингвометодика: воспитание средствами родного русского языка (к 175-летию со дня рождения М. Д. Скобелева) // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 64–70.
3. Архипова Е. В. Работа над значением слова в начальной школе : моногр. — 2-е изд., испр. и доп. — Рязань : Концепция, 2021. — 218 с.
4. Волков В. Н. Знание, образование и университеты в мире постмодерна // Никоновские чтения : электрон. сб. науч. ст. : в 2 т. / под ред. М. С. Уколовой, А. В. Никитиной, А. Д. Николаевой. — Чебоксары : Чебоксар. гос. пед. ун-т, 2016. — С. 52–64.
5. Зинченко Ю. П. Гуманитарное знание и образовательная среда XXI века : смена парадигм // Вестник РФФИ. — 2019. — № 4 (104). — С. 11–22.
6. Примерная основная образовательная программа основного общего образования : одобр. решением федер. учеб.-метод. объединения по общему образованию : протокол от 08 апреля 2015 г. № 1/15 : ред. от 04 февр. 2020. — URL : <https://fgosreestr.ru/uploads/files/d070a96196a56195ba208007635c6424.pdf> (дата обращения: 22.02.2022).
7. Примерная основная образовательная программа основного общего образования : одобр. решением федер. учеб.-метод. объединения по общ. образованию, протокол 1/22 от 18.03.2022. — М., 2021. — URL : https://edsoo.ru/Primernaya_osnovnaya_obrazovatel'naya_programma_osnovnogo_obshego_obrazovaniya.htm (дата обращения: 22.03.2022).
8. Соколова Е. Е., Гурина Р. В. О соотношении языковой и научной картин мира // Знание. Понимание. Умение. — 2010. — № 3. — С. 83–88.
9. Холодная М. А. Психология понятийного мышления. От концептуальных структур к понятийным способностям : моногр. — М. : Когито-Центр, 2012. — 288 с.

References

1. Arhipova E. V. Axiological Approach to the Russian Language Teaching in a Multiethnic Learning Environment. *Samarskij nauchnyj vestnik* [Samara Research Bulletin]. 2015, no. 1 (10), pp. 19–21. (In Russian).
2. Arhipova E. V. Axiological Linguomethodology: Education through the Russian Language (Commemorating M. D. Skobelev's 175th Birth Anniversary). *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 3 (47), pp. 64–70. (In Russian).
3. Arhipova E. V. *Rabota nad znacheniem slova v nachal'noj shkole* [Investigating Lexical Meaning in Primary School]. Ryazan, Concept Publ., 2021. — 218 s. (In Russian).
4. Volkov V. N. Knowledge, Education and Universities in the Post-modern World. *Nikonovskie chtenija* [Nikonov's Readings]. Ukolova M. S., Nikitina A. V., Nikolaeva A. D. (eds.). Cheboksary, Cheboksary State Pedagogical University Publ., 2016, pp. 52–64. (In Russian).
5. Zinchenko Ju. P. Humanitarian Knowledge and the Learning Environment in the 21st Century; Changing Paradigms. *Vestnik Rossijskogo fonda fundamental'nyh issledovanij* [Bulletin of the Russian Foundation for Basic Research]. 2019, no. 4 (104), pp. 11–22. (In Russian).
6. *Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma osnovnogo obshhego obrazovaniya : odobrennaja resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob#edinenija po obshhemu obrazovaniju : protokol ot 08 aprelya 2015 goda № 1/15 : redakcija ot 04 fevralja 2020* [Tentative Curriculum of Secondary Education: Approved by the Decision of the Federal Methodological Council on Secondary Education: Report of April 8, 2015, no. 1/15: Review of February 4, 2020]. — URL : <https://fgosreestr.ru/uploads/files/d070a96196a56195ba208007635c6424.pdf> (accessed: 22.02.2022). (In Russian).
7. *Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma osnovnogo obshhego obrazovaniya* [Tentative Curriculum of Secondary Education], odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob#edinenija po obshhemu obrazovaniju, protokol 1-22 ot 18.03.2022. Moscow, 2021. URL : https://edsoo.ru/Primernaya_osnovnaya_obrazovatel'naya_programma_osnovnogo_obshego_obrazovaniya.htm (accessed: 22.03.2022). (In Russian).
8. Sokolova E. E., Gurina R. V. The Interrelation of Linguistic and Scientific Pictures of the World. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Cognition. Skills]. 2010, no. 3, pp. 83–88. (In Russian).
9. Holodnaja M. A. *Psichologija ponjatijnogo myshlenija. Ot konceptual'nyh struktur k ponjatijnym sposobnostjam* [Psychology of Conceptual Thinking. From Conceptual Structures to Conceptual Skills]. Moscow, Kogito-Centre Publ., 2012, 288 p. (In Russian).

Информация об авторе

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

Information about the author

Arkhipova Elena Viktorovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Honorary Worker of Higher Vocational Education of the Russian Federation, Member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences, Professor in the Department of the Russian Language and Language Teaching Methodology at Ryazan State University named for S. Yesenin, Head of the Laboratory of Linguodidactics and Innovative Technologies in Teaching Russian.

Статья поступила в редакцию 14.03.2022; одобрена после рецензирования 12.04.2022; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 14.03.2022; approved after reviewing 12.04.2022; accepted for publication 19.04.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 54–61.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 2 (62), pp. 54–61.

Научная статья

УДК 371.124

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.006

Творческое саморазвитие педагога как фактор повышения качества знаний обучающихся

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. Современная система российского образования ориентирована на необходимость соответствовать мировым стандартам качества образования. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что современный успешный учитель должен непрерывно совершенствоваться в области преподаваемого предмета, реализации профессиональных функций и решении педагогических задач, а также в овладении инновационными формами, методами и технологиями обучения, реализуя творческий подход в профессиональной деятельности.

В статье рассмотрены основные аспекты влияния творчества учителя на качество обучения и воспитания современных школьников. Приведены компоненты творчества современного учителя, его уровни развития, критерии и метод оценивания, сравнительный анализ показателей творческого саморазвития педагогов, представлена динамика творчества педагогов. Все это позволило сравнить показатели мониторингов качества знаний старшеклассников и описать результаты эмпирического исследования зависимости качества знаний от уровня творчества педагогов.

Сравнительный анализ соотношения уровня творческого развития педагога и качества знаний обучающихся позволил уточнить, что творческий подход к организации профессиональной деятельности учителя является ключевым фактором в повышении качества обучения и эффективности в учебной и воспитательной работе.

Ключевые слова: саморазвитие, самореализация, творчество педагога, качество знаний обучающихся, современная школа, готовность к инновациям, модернизация образования.

Для цитирования: Хачатурова К. Р., Донина И. А. Творческое саморазвитие педагога как фактор повышения качества знаний обучающихся // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 54–61. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.006.

Original article

Teachers' Creative Self-Development as a Factor Ensuring the Quality of Students' Knowledge

Khachaturova Karine Robertovna

School 129

St. Petersburg, Russia

karinah@inbox.ru

© Хачатурова К. Р., Донина И. А., 2022

Donina Irina Aleksandrovna

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

Abstract. The modern system of Russian education strives to comply with the world standards of education quality. The Federal Law on Education in the Russian Federation states that to succeed in their profession, modern teachers should be engaged in constant self-improvement in their field of expertise, should be creative, and should be well-versed in innovative forms, methods and technologies of education.

The article treats some major aspects of teachers' creativity and the way it impacts the quality of education and upbringing in the modern learning environment. The article deals with components of modern teachers' creativity, levels of creativity development, criteria and techniques for assessing creativity development. It also provides a comparative analysis of teachers' creative self-improvement. Having performed an empirical research and having assessed senior students' knowledge, the researchers come to the conclusion that there is a close dependence of the quality of students' knowledge on the level of teachers' creativity.

A comparative analysis of teachers' creativity and the quality of students' knowledge shows that teachers' creativity is a key factor ensuring the improvement of education quality and enhancing the effectiveness of education and upbringing.

Key words: self-development, self-fulfilment, teachers' creativity, quality of students' knowledge, modern school, innovation acceptance, education modernization.

For citation: Khachaturova K. P., Donina I. A. Teachers' Creative Potential as a Factor Ensuring Efficiency of the Learning Process in Modern Schools // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2022, no. 2 (62), pp. 54–61. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.006.

Введение. Профессия учителя, несмотря на наличие целого ряда нормативных требований, законодательно закрепленных, контролируемых и оцениваемых на разных уровнях (от локального, местного — до регионального и государственного), всегда предполагала собственную педагогическую траекторию, педагогическое кредо, личностные ориентации и качества, позволяющие проектировать свою профессиональную деятельность на максимально высоком уровне. На современном этапе внимание к творчеству, креативности, индивидуальному профессиональному росту и саморазвитию учителя существенно возросло. Это обусловлено стремительными трансформациями в экономике, культуре, производстве, социальном устройстве государства и мира в целом.

Переход на новые технологии во всех сферах жизни и деятельности выставляет новые требования к педагогическим работникам и личности выпускника. Традиционные методы и формы работы, при которых педагог «обучал», а ученики «запоминали и воспроизводили» знания, на сегодняшний день не оправдывает себя, поскольку не может обеспечить готовность выпускников к постоянному совершенствованию и адаптации к меняющимся условиям и запросам общества и государства.

Согласно ФГОС нового поколения, в обязанности учителя входит создание максимально благоприятных условий для развития личности школьника. Однако возникает противоречие, связанное с необходимостью научить современных школьников способам поиска, анализа и применения знаний в новых, быстро меняющихся условиях с использованием современных цифровых, информационных и иных технологий с одной стороны и готовностью педагогов реализовывать образовательный процесс творчески — с другой. Учитель должен не только эффективно организовывать познавательную деятельность обучающегося, но и формировать учебную мотивацию, развивать творческое, креативное мышление, вырабатывать навыки самостоятельного преодоления проблемных ситуаций и принятия креативных решений в нестандартной ситуации. В современных условиях эффективным и успешным

может стать только эрудированный, увлеченный своим делом педагог, умеющий увлекать учеников своим предметом и познанием в целом, проектировать образовательную среду, создавать условия для личностной, творческой реализации школьников.

Цель исследования — определить зависимость между уровнем творческого саморазвития педагога и качеством знаний обучающихся, определить основные уровни и показатели развития творчества учителя в эффективности образовательного процесса.

Гипотезы:

1) творческий учитель повышает качество знания обучающихся, обеспечивает эффективную коллективную и групповую работу, формирует коммуникативную и информационную компетентность школьников, воспитывает в детях ответственность за выполнение поставленной задачи, что повышает качество образования;

2) формирование творческой активности непосредственно связано с познавательным интересом, который, в свою очередь, обостряет творческое воображение, способствует эффективному, свободному, быстрому осуществлению учебной деятельности.

Методики исследования:

– диагностика творчества учителя по адаптированной методике В. В. Пантелеевой и Т. П. Кнышевой;

– анкетирование учителей по вопросам использования инноваций и творчества на методическом, коммуникативном и организационном (самообразовательном) уровне.

Обсуждение основных результатов. Современному обществу нужны творческие личности, которые будут создавать новые направления и открытия в науке. В связи с этим учителя, как носители нового знания и связующее звено между прошлым и будущим, должны работать креативно и творчески, чтобы повышать качество образования (Бермус, 2021). Творческий подход позволяет эффективно принимать решения, применять знания в практической жизни для решения разных задач и проблем.

Сегодня, чтобы повысить качество образования, уже недостаточно просто повторить материал за учителем, выучить и воспроизвести его. Важно менять подход к самому обучению. А это может сделать только заинтересованный, творческий учитель, способный выявлять и развивать творческий потенциал обучающихся, что помогает в результате улучшить их когнитивные умения и сформировать критическое мышление; активизировать самосознание, повысить интерес и мотивацию к деятельности (Donina, Khachaturova, Donina, 2021). В каждом ребенке есть задатки, которые могут развиваться в способности, поэтому увидеть их, развить, совершенствовать — задача каждого педагога. Качество образования предполагает эффективное решение основных педагогических задач: формировать у школьников желание и умение учиться, обучать их навыкам эффективного поиска и анализа информации (Лебидь, 2016).

Само же педагогическое творчество рассматривается как наиболее существенная и необходимая характеристика эффективного и инновационного образовательного процесса.

Педагогическая деятельность связана с необходимостью выбора из большого количества методов, средств, форм и технологий обучения самых эффективных в каждой конкретной ситуации. В связи с этим творчество учителя — «непременное условие педагогического процесса, объективная профессиональная необходимость в деятельности учителя» (Севастьянова, 2008). Специалисты выделяют несколько уровней (показателей) развития творчества учителя:

1) учитель взаимодействует с классом, создавая атмосферу эффективного познания, но использует при этом отработанные, шаблонные методы, готовые рекомендации;

2) творчество учителя проявляется в умелом выборе и целесообразном сочетании различного содержания, а также методов и форм обучения, известных в педагогической практике;

3) учитель использует творческие возможности преподавания, совместного поиска и общения с учениками;

4) деятельность учителя характеризуется полной самостоятельностью, использованием методических приемов, имеющих в основе личностное начало и соответствующих творческой индивидуальности педагога, личностным особенностям и потребностям воспитанника, конкретному уровню обученности класса и каждого ученика в отдельности (Щербакова, 2013).

Ряд исследователей выделяют среди основных требований к деятельности творческого учителя следующие: умение преобразовывать цели обучения применительно к своим условиям работы; адекватно оценивать имеющийся уровень обученности и развития учащихся; способность прогнозировать трудности и намечать перспективы развития для каждого ученика и коллектива в целом; оригинальность и креативность в выборе задач и методов обучения; умение анализировать и актуализировать содержание учебно-методических комплексов и образовательных программ; способность целесообразно выбирать дополнительную информацию, группировать учебный материал, по-новому организовывать учебную деятельность (Скалкова, 2019; Севастьянова, 2008).

Для оценки уровня и характера реализации творческого подхода в деятельности учителя нужно отслеживать следующие данные:

- организационные (подразумевают анализ динамики организации учебного процесса на протяжении нескольких лет);
- индивидуальные (показатели результативности деятельности учителя и качества знаний учеников за несколько лет) (Максимова, Рогачева, 2021).

Для измерения творческого поведения педагога ученые предлагают использовать шкалу инновационного поведения (IWB), состоящую из 12 утверждений о различных видах деятельности, связанных с инновациями и творчеством учителя (Пантелеева, Кнышева 2016). Они выделили в качестве показателей инновационного развития педагогов 5 составляющих: эмоциональную, когнитивную, организационную, мотивационную и личностную.

Авторы отмечают, что инновации, вносимые учителями в педагогическую практику, играют важную роль в повышении качества образования. Те педагоги, которые постоянно ищут новые решения, показывают в итоге лучшие результаты, чем те, кто руководствуется простыми процедурами и стандартными методиками. Некоторые учителя различаются по своим способностям и готовности к инновациям. Одни из них демонстрируют значительно более высокий уровень творческой активности и больше черт новаторского рабочего поведения, чем другие. Анализ педагогического творчества при сборе данных и на индивидуальном, и на организационном уровнях позволяет изучить, как влияет творчество учителя на качество образовательной деятельности и знания учеников.

Методы исследования. С целью определить влияние творчества учителя на качество знаний школьников нами было организовано исследование. Оно включало анализ мониторинга качества знаний обучающихся средней и старшей школы за 5 лет; диагностику творчества учителя по адаптированной методике В. В. Пантелеевой и Т. П. Кнышевой; анкетирование учителей по вопросам использования инноваций и творчества на методическом, коммуникативном и организационном (самообразовательном) уровне. В исследовании приняли участие 150 педагогов из 10 школ Санкт-Петербурга.

Онлайн-опросник в гугл-форме о творческом подходе и отношении к инновациям, разработанный В. В. Пантелеевой и Т. П. Кнышевой и адаптированный к нашему исследованию, позволил получить данные с помощью методов математической статистики и одновыборочного критерия ранговой корреляции. Переменные величины опросника для нашего исследования — мотивационная, когнитивная, личностная (инструментальная), организационная, уровень инновационного фактора и эмоциональная готовность определили уровень творческого потенциала.

Результаты исследования и анализ анкетирования показали, что 65 % опрошенных позитивно воспринимают творчество и инновации, осознают необходимость трансформации педагогической системы и образовательных технологий в современном мире, понимают особенности вводимых инноваций. Среди педагогов 40 % используют творческий подход на методическом, организационном уровне, что выражается в разработке методических рекомендаций, создании дидактического материала, трансформации структуры и содержания уроков и программ в соответствии с целями, задачами и индивидуальными показателями школьников. 70 % учителей творчески ориентированы в коммуникативной, созидательной деятельности, проявляют новаторство и креативность в об-

щении с учащимися и коллегами, выдвижении и представлении собственных идей, их обосновании и анализе, при этом выражают позитивное эмоциональное отношение к инновациям и творчеству. 53 % педагогов демонстрируют готовность к самообразованию и творческому саморазвитию, мотивацию к саморазвитию, но только 35 % постоянно совершенствуют свой арсенал педагогических технологий на основе критического анализа существующих инноваций и используют личностный потенциал для повышения уровня творческой самореализации (рис. 1).

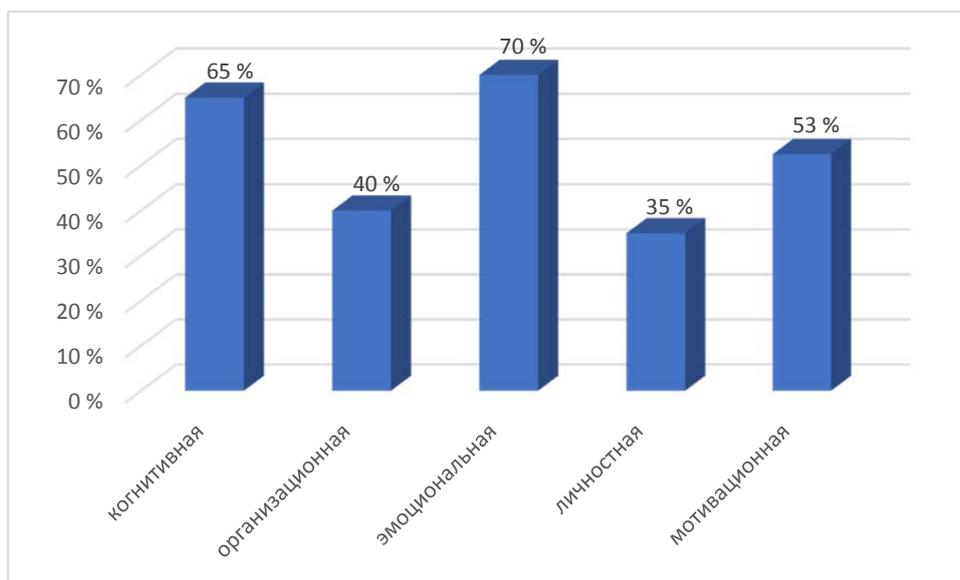


Рис. 1. Показатели творческого саморазвития педагогов (составляющие)

В общих показателях реализации творческого подхода к организации обучения за последние 5 лет, полученных на основе анкетирования и отчетов об участии педагогов в разных профессиональных конкурсах и мероприятиях, также произошли изменения. Количество педагогов, реализующих творчество в своей профессиональной деятельности, увеличилось (рис. 2).

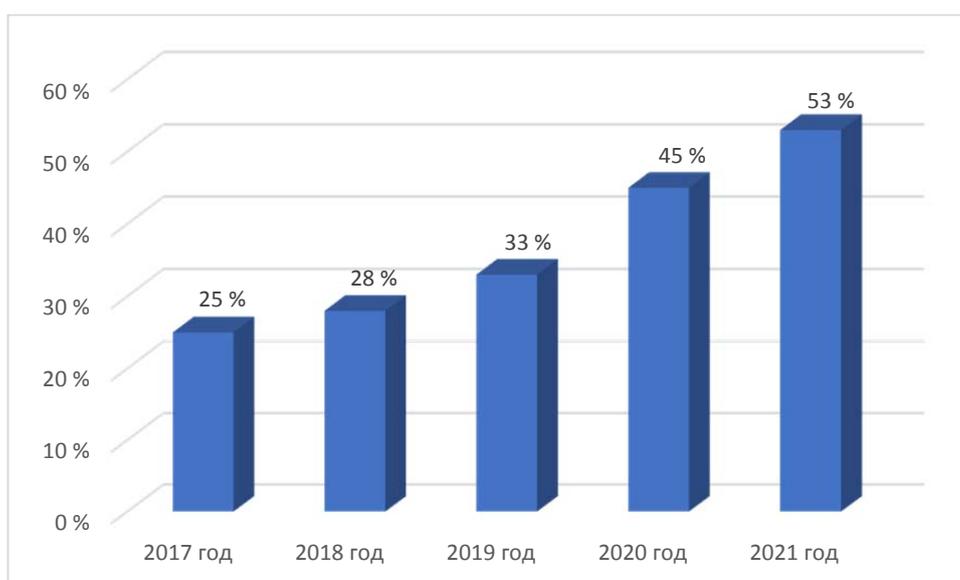


Рис. 2. Динамика количества творческих педагогов на протяжении 5 лет

Анализ мониторинга качества знаний в исследованных школах показал сравнительно небольшие изменения на протяжении 5 лет (рис. 3).

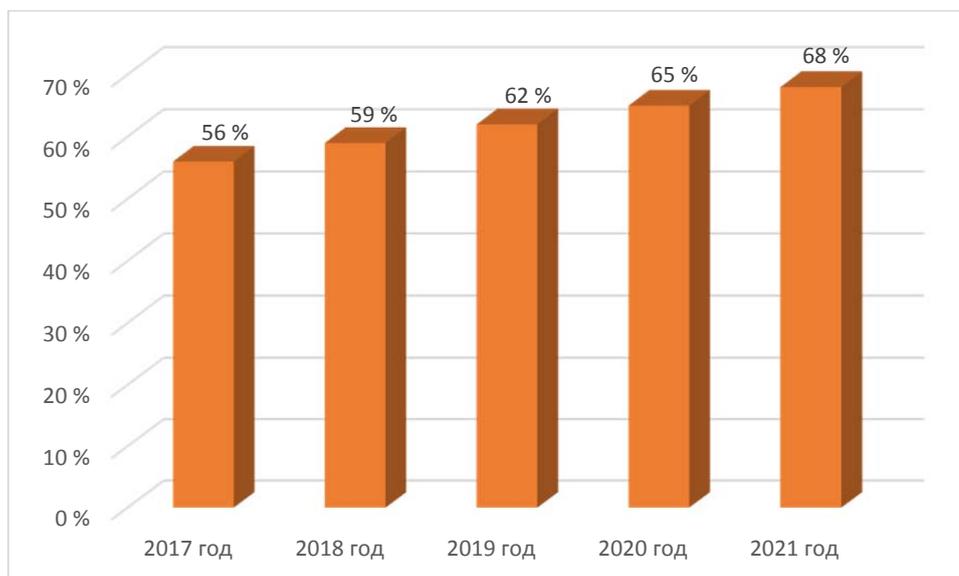


Рис. 3. Показатели качества знаний старшеклассников

Сопоставительный анализ на сегодняшний день показал значимую корреляцию между качеством знаний школьников и уровнем творчества педагогов (рис. 4).

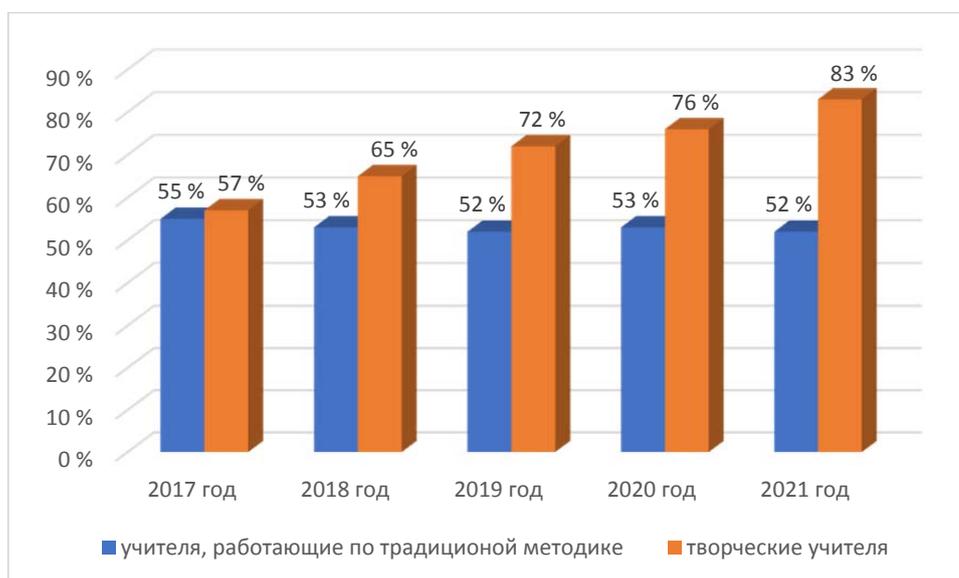


Рис. 4. Соотношение уровня творческого развития педагога и качества знаний обучающихся

Полученные результаты определяют линейную зависимость готовности учителя к творческому саморазвитию, самореализации и внедрению им в практику педагогической деятельности инновационных методов и форм работы, оказывают существенное положительное влияние на повышение качества знаний, эффективность организации образовательного пространства, оптимизацию учебно-воспитательной деятельности.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В современной школе творчество учителя становится основополагающим аспектом, способствующим максимальному достижению образовательных целей и решения профессиональных задач. Только творческий учитель может сформировать компетентную, всесторонне и гармонично развитую личность, способную успешно адаптироваться к условиям динамично меняющегося мира и самореализовываться в профессиональной, личностной и социальной сфере. Результаты исследования будут важны и полезны представителям педагогических коллективов для успешной реализации рабочих программ с инновационными преобразованиями. Проведенное нами исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы, но дополняет педагогическую психологию и открывает возможности для дальнейших поисков в этой области.

Список источников

1. Бермус А. Г. Теоретическая педагогика : учеб. пособие для вузов. — 2-е изд. — М. : Юрайт, 2021. — 159 с.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогика : учеб. для вузов. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2021. — 711 с.
3. Лебидь Н. П. Роль учителя в современном обществе // Проблемы и перспективы развития образования в России. — 2016. — № 45. — С. 132–136.
4. Максимова Е. С., Рогачева Ю. А. Измерение инноваций в образовании // Форум молодых ученых. — 2021. — № 11 (63). — С. 252–255.
5. Остапенко А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия // Южно-российский журнал социальных наук. — 2013. — № 4. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pedagogicheskoy-sistemy-n-v-kuzminoju-genezis-i-sledstviya> (дата обращения: 12.03.2022).
6. Пантелева В. В., Кнышева Т. П. Опросник инновационной готовности персонала // Акмеология. — 2016. — № 3 (59). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/oprosnik-innovatsionnoj-gotovnosti-personala> (дата обращения: 12.03.2022).
7. Севастьянова Е. Л. Проблема творчества учителя в современной педагогической науке // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2008. — № 63/2. — С. 172–175.
8. Скалкова Я. Методология и методы педагогических исследований. — М. : Педагогика, 2019. — 219 с.
9. Щербакова Т. Н. Творчество в деятельности современного педагога // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IV Междунар. науч. конф. — Уфа : Лето, 2013. — С. 21–25.
10. Donina I., Khachaturova K., Donina E. Development Of Students' Leadership Qualities In Research Activities // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS : International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities. — Veliky Novgorod : European Publisher, 2021. — Pp. 480–489.

References

1. Bermus A. G. *Teoreticheskaja pedagogika* [Theoretical Pedagogy]. Moscow, Jurajt Publ., 2021, 159 p. (In Russian).
2. Kodzhaspirova G. M. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Jurajt Publ., 2021. — 711 p. (In Russian).
3. Lebid' N. P. The Role of a Teacher in Modern Society. Problemy i perspektivy razvitija obrazovanija v Rossii [Problems and Prospects of Russian Education]. 2016, no. 45, p. 132–136. (In Russian).
4. Maksimova E. S., Rogacheva Ju. A. Measuring Education Innovations. *Forum molodyh uchennyh* [Forum of Young Teachers]. 2021, no. 11 (63), pp. 252–255. (In Russian).
5. Ostapenko A. A. Theory of N. V. Kuzmina's Pedagogical System: Genesis and Results. *Juzhno-rossijskij zhurnal social'nyh nauk* [Southern Russian Journal of Social Sciences]. 2013, no. 4, URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pedagogicheskoy-sistemy-n-v-kuzminoju-genezis-i-sledstviya> (accessed: 12.03.2022). (In Russian).

6. Panteleeva V. V., Knysheva T. P. A Questionnaire Aimed at Assessing Employees' Innovation Acceptance. *Akmeologija* [Acmeology]. 2016, no. 3 (59), URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/oprosnik-innovatsionnoy-gotovnosti-personala> (accessed: 12.03.2022). (In Russian).

7. Sevast'janova E. L. Teachers' Creativity in Modern Pedagogical Research. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Bulletin of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2008, no. 63/2, pp. 172–175. (In Russian).

8. Skalkova Ja. *Metodologija i metody pedagogicheskikh issledovanij* [Methodology and Methods of Pedagogical Research]. Moscow, Pedagogy Publ., 2019, 219 p. (In Russian).

9. Shherbakova T. N. Modern Teachers' Creativity. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki : materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Relevant Issues of Modern Pedagogy: Proceeding of the 4th International Research Conference]. Ufa, Summer Publ., 2013, pp. 21–25. (In Russian).

10. Donina I., Khachaturova K., Donina E. Development Of Students' Leadership Qualities In Research Activities. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS : International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities*. Veliky Novgorod, European Publisher Publ., 2021, pp. 480–489.

Информация об авторах

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

Донина Ирина Александровна — доктор педагогических наук, профессор, кафедра 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 04.04.2022; одобрена после рецензирования 15.04.2022; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 04.04.2022; approved after reviewing 15.04.2022; accepted for publication 19.04.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 62–75.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 2 (62), pp. 62–75.

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.007

Проблемы психологической безопасности образования

Клепач Юлия Владимировна

Воронежский государственный педагогический университет

Воронеж, Россия

y-klepach@mail.ru

Худякова Татьяна Леонидовна

Воронежский государственный педагогический университет

Воронеж, Россия

tanya.dom@list.ru

Арпентьева Мариям Равильевна

Центр психолого-педагогической, медицинской

и социальной помощи «Содействие»

Калуга, Россия

mariam_rav@mail.ru

Аннотация. В статье представлен анализ источников и условий психологической опасности образования, включая источники насилия.

Основа безопасного образования — принятие себя и других, уважение субъектов образования друг к другу. К этим условиям примыкают психологически безопасные — эмпатические и искренние (аутентичные и конгруэнтные) отношения субъектов образования с собой и миром. Задачей в этом контексте является подготовка специалистов к образовательным взаимодействиям на основе идей безопасности, гармонии и ненасилия в рамках программ сопровождения и коучинга — до и после этапа вузовского обучения. Центральным в этих задачах являются задачи развития осознанности, рефлексии как многоуровневого и многоаспектного понимания себя и мира.

Исследование психологической безопасности образования связано с выделением контекстов и технологий обеспечения психологической безопасности образования. Анализ данных направлений может быть важным шагом на пути к созданию интегративной модели психологической безопасности образования, а также шагом на пути осмысления источников и условий психологической опасности образования.

Ключевые слова: психологическая безопасность, психологическая опасность образования, психологическая угроза, психологическая травма, психологическое насилие, психологическое выгорание, деформация.

Для цитирования: Клепач Ю. В., Худякова Т. Л., Арпентьева М. Р. Проблемы психологической безопасности образования // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 62–75. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.007.

Original article

Ensuring Psychological Safety in the Learning Environment

Klepach Yulia Vladimirovna

Voronezh State Pedagogical University
Voronezh, Russia
y-klepach@mail.ru

Khudyakova Tatyana Leonidovna

Voronezh State Pedagogical University
Voronezh, Russia
tanya.dom@list.ru

Arpentyeva Mariam Ravilyevna

Centre for Psychological, Pedagogical, Medical
and Social Help “Assistance”
Kaluga, Russia
mariam_rav@mail.ru

Abstract. The article analyzes various factors and conditions pertaining to psychological safety in the learning environment, including such factors as violence.

Self-acceptance and acceptance of others are a foundation for safe and secure education. These two factors go hand in hand with factors of psychological safety, such as empathy and genuine and congruent relationships of the participants of the learning process with themselves and the outer world. The main task of pedagogical universities is to coach novice teachers to interact with other participants of the learning environment in a safe, harmonious, and nonviolent environment. The above mentioned task is related to the development of consciousness and reflection as multilevel and multifaceted perception of the self and the world.

The investigation of psychological safety of education focuses on the analysis of contexts and technologies ensuring psychological safety in the learning environment. The aforementioned analysis can be an important step to creating an integrative model of psychological safety in the learning environment and an important step to understanding the factors and conditions pertaining to psychological safety in the learning environment.

Key words: psychological safety, psychological danger, psychological threat, psychological trauma, psychological violence, psychological burnout, deformation.

For citation: Klepach Yu. V., Khudyakova T. L., Arpentyeva M. R. Ensuring Psychological Safety in the Learning Environment // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 2 (62), pp. 62–75. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.007.

Введение. Современные исследователи психологической безопасности образования выделяют многочисленные контексты анализа изучаемой ими проблемы. Анализ является важным шагом на пути к созданию интегративной модели психологической безопасности образования, а также к осмыслению источников и условий психологической опасности образования.

Цель исследования — анализ источников и условий психологической опасности образования, включая источники насилия.

Метод исследования — теоретический анализ проблем психологической опасности образования.

Результаты исследования. Если проанализировать современные исследования психологической безопасности образования, прямо обращенные к этой проблематике, то становится ясно, что традиционно психологическая безопасность образования рассматривается в контексте подготовки/переподготовки, учебной и трудовой деятельности педагогов среднего и высшего образования, психологов-консультантов и иных специалистов, работающих в учреждениях образования разного уровня и типа (Арпентьева, 2016; Сёмина, Шишмарева, 2019; Синякова, Захарова, 2019; Скорова, Качимская, Якушева, 2020).

Много внимания, по мнению ученых, должно уделяться рассмотрению проблемы в контексте задач психологического обеспечения и сопровождения безопасности субъектов образования, в частности с учетом оценки ресурсов безопасности и рисков ее потерь (Баева, 2020; Баева, Тарасов, Лактионова, Баев, Гаязова, Шахова, 2019; Качимская, 2018; Сёмина, Шишмарева, 2019). Ученые разрабатывают типологии рисков и угроз образования (Арпентьева, 2020; Геворкян, 2018; Лаврентьева, Свинаярева, Хамидова, 2020), в том числе в контексте проблем поликультурности и сохранения отечественных традиций и достижений, инклюзивности и эксклюзивности образования, его активизации и индивидуализации («смягчения»), стандартизации и превращения в «непрерывное» и т. д. Безопасность образовательной среды рассматривается как условие и фактор реализации инклюзивного образования (Дунаевская, 2018), поликультурного образования (Масаева, 2018; Масаева, Кагермазова, 2018) и любого иного качественного образования.

Основа безопасного образования — принятие себя и других, уважение субъектов образования друг к другу. К этим условиям примыкают психологически безопасные — эмпатические и искренние (аутентичные и конгруэнтные) отношения субъектов образования с собой и миром. Задачей в этом контексте является подготовка специалистов к образовательным взаимодействиям на основе идей безопасности, гармонии и ненасилия в рамках программ сопровождения и коучинга — до и после этапа вузовского обучения (Футин, 2021; Vardanyan, Ruskina, 2013).

Проблема ненасилия выступает как центральная и сущностная в решении вопросов обеспечения безопасности образования. Ненасилие — важный фактор и условие предотвращения нарушений психологической безопасности и возникновения состояния психологической опасности.

Различные проявления насилия в образовании (между всеми его субъектами и стейкхолдерами) существуют на всех уровнях образования (Мирошниченко, 2017). В частности, есть педагоги, ученики, их родители, сотрудники администрации образовательного учреждения, выступающие источником различных дидактогений в результате случайных ошибок. Например, в силу стресса и невнимательности педагог или ученик могут вести себя в какой-то ситуации таким образом, что поведение не соответствует ни их общему отношению к себе и миру, ни правилам организации. Однако они готовы исправить ошибки и выносят из них важные уроки. Некоторые люди полагают, что дидактогении необходимы в образовании как неременное условие его успешности. Так, некоторые руководители-«менеджериалисты» среднего и высшего звена в целях укрепления «вертикали власти» в образовательных учреждениях или в «вверенных им» подразделениях (институты, кафедры, лаборатории и т. д.) инициируют системный буллинг и травлю, расправы над «ленивыми, непокорными, ненужными» преподавателями, вплоть до их «устрашающего», приводящего пример другим, увольнения. Как правило, практикуется это при поддержке и/или попустительстве вышестоящих руководителей, профсоюза и равнодушии трудового коллектива. Нередки и случаи мести, формирования в коллективах педагогов и учеников отношений ресентимента (зависть и конкуренция), сопровождающихся выбором «козла отпущения» и расправой над ним. Согласно теории трансгрессивных расправ (мести), «козлом отпущения» должен стать наиболее невинный, то есть наиболее компетентный и хорошо работающий сотрудник. Есть те, кто сам становится жертвой насилия и травли со стороны учеников, их родителей, администрации, а также носителем различных дидактоге-

ний в форме педиогений (психологические последствия травмирующих поступков и отношений учителей/преподавателей по отношению к ученикам), матетогений (психологические последствия травмирующих поступков и отношений учеников по отношению к учителям и преподавателям), эдьюктогений (травмирующие учеников и педагогов условия образовательного взаимодействия) (Гриднева, Ташёва, Арпентьева, 2021). Вместе с тем большинство педагогов и учеников обычно стремятся к предотвращению издевательств, продуктивным и эффективным отношениям с другими субъектами и стейкхолдерами образования, что приводит к спаду виктимизации (Ковалева, 2016; Banzon-Librojo, Garabiles, Alampay, 2017; Låftman, Östberg, Modin, 2017).

Проблема насилия своими корнями уходит в самоопределение индивида и сообщества как человеческих, включая определение себя как феноменов природного и социального мира. В одном из самых резонансных фильмов XX века — «Боги Наверное Сошли С Ума» Дж. Уйса — почти утопическая система отношений в племени (не было ни ревности, ни зависти, ни споров о том, кто сильнее и важнее соплеменника), оказалась под угрозой из-за одной пустой бутылки, ставшей объектом и причиной ссор и непонимания, зависти и желания обладать ею: чтобы облегчить свой труд, поднять статус, оказаться уникальным. Упавшая с неба бутылка стала «злой вещью» для целого племени. Будучи уникальной и чуждой для этого мира, она привела к отношениям зависти, потребительства, противостояния. В попытках вернуть свое племя к миру, главный герой фильма совершил путешествие на край света, чтобы вернуть «злую вещь» богам, унести ее им.

В современном «цивилизованном» мире количество «злых вещей» огромно. Невозможно сосчитать, сколько таких «вещей» стало поводом для раздора по поводу обладания ими. Невозможно ни вернуть эти вещи богам, ни уничтожить их: нужно искать пути решения проблемы, однако искать их людям, стремящимся за очередной «злой вещью», некогда. Дж. Уйс, режиссер и сценарист фильма, сравнивая «невинное» родоплеменное бытие и жизнь в капиталистическом мире, отмечает: «Цивилизованные люди не привыкли адаптироваться к среде обитания... они не знают когда нужно остановиться. Чем больше они стараются упростить себе жизнь, тем больше все вокруг усложняют... отказавшиеся от адаптации к натуральной среде, каждый день, каждый час должны приспособливаться под новые условия жизни, созданные ими же» (Уйс Дж., 1980). Бесчисленное множество вещей рождает бесчисленные желания обладать ими («иметь» на языке Э. Фромма), которые выдвигаются «цивилизацией» современности на первый план. На этой неблагоприятной почве и формируется, развивается современное поколение детей, подростков, юношей и девушек. Идея «кто первый встал — того и тапки» становится основой многих «конкурентных» отношений в нынешнем обществе. Ожидать чего-то «необычного», включая любовь и уважение, сотрудничество и взаимопомощь, взаимопонимание и гармонию, от таких отношений невозможно. Люди часто почти буквально «готовы идти по головам», ради достижения своих целей и утверждения собственных мнений, ценностей, моделей поведения. Проблема психологической безопасности в образовании — одно из следствий этой деформации. На то, чтобы преодолеть потребительство и его последствия, может уйти не одно десятилетие. Однако, если оставить все «как есть», то это путь неизбежно приведет в пропасть. Общество, не обремененное духовными рамками, неизбежно деградирует и катится в самый низ, где остаются лишь две истины: 1) кто сильнее, тот и прав; 2) у кого есть власть, тот всегда прав. Современная Россия очень близка к этому состоянию.

Как произошло перемещение из «страны Советов» в страну потребления и эгоизма? Описанные явления отражают процессы, связанные с осмыслением, означиванием феноменов и отношений внутреннего и внешнего мира. Для психолога очевидно, что мир управляется энерго-информационными структурами разного происхождения, имеющими то или иное влияние на человека. Их называют по-разному: «субкультурами», «эгрегорами», «супермемами», «стереотипами» и т. д. Эти структуры связаны со «структурированным» управлением человеком: каждый, ведая или не ведая об этом, находится под при-

стальным наблюдением и управлением извне. Выполняет ли он предписания и запреты своей культуры/субкультуры, своего религиозного, этнического, родового, семейного «эгрегора», живет ли он так, как предписывают это системы стереотипов (схемы/шаблоны и скрипты/эвристики) и организующие их ценности, моральные и идеологические нормативы, во всяком случае они определяют судьбу, возможности и ограничения жизни человека в социуме. Обычно за пределами «универсальной детской амнезии», то есть начиная с 5-летнего возраста, многие достаточно успешно выполняют внешние предписания, забыв о себе «настоящем». Их состояние можно назвать «сон наяву»: такие люди не столько познают внешний мир и самих себя, сколько используют в разной мере иллюзорные результаты познания себя и мира, созданные другими. Пока такой человек «спит», он может действовать не так, как ожидалось бы, если исходить из другой системы стереотипов и скриптов (иного «сна») или из реальности. Когда мы пытаемся применить создаваемые учеными модели психологической безопасности, не учитывающие этот момент, то можем столкнуться с тем, что эти модели не работают: навязанная извне система смысловых искажений, иллюзий как «сон наяву» побуждает человека выбрать не наиболее рациональное и безопасное решение проблем, а то, которое соответствует усвоенным запретам и предписаниям, исходящим из семейно-родового, этнического и религиозного опыта. Это побуждает видеть угрозы там, где диктуют иллюзии и стереотипы, а не там, где они есть на самом деле.

Существуют многочисленные попытки разобраться в отмеченной проблеме, решить ее, но ситуация с каждым годом только обостряется: развенчание одних иллюзий и мифов, преодоление одних запретов и предписаний, не завершает, а порой лишь усиливает стереотипизацию и иллюзорность понимания себя и мира. Одна из причин этого — производство культурой массы «злых вещей», обладание которыми или соблюдение которых полагается залогом «безопасности»/комфорта, превосходства, выживания/размножения. Эти три инстинктивные программы: комфорт, размножение, превосходство — выступают как основа мира современной «массовой культуры» и ее субкультур. В мире, где душа и дух отделены от тела, а природа отделена от культуры, где понимание человеком своих истинных нужд (себя) и реальности (законов жизни) в целом существенно затруднено, эти программы выступают основой умножающихся человеческих желаний. В свою очередь, желания исходят из инстинктов, подменяют инстинкты, возвращаются в инстинкты, превращая человека в живущий стереотипами благополучия, размножения и превосходства автомат. Это отчетливо видно уже начиная с яслей и детских садов, в которых более сильные/агрессивные, успешные/демонстрирующие успех, ревнивые/завистливые дети пытаются утвердить свой статус, контроль происходящего и отношения со взрослыми людьми и детьми, нередко унижая и третируя их, пытаясь подкупить или навязать обязательства, утвердить усвоенное в самом раннем действе понимание себя и мира у других.

Описанные С. Ашем, Ф. Зимбардо, Ст. Милгремом, У. Голдингом, А. И. Донцовым феномены конформности и ресентимента, зависти и буллинга, подчинения насилию и эскалации насилия типичны для человека уже с самого раннего возраста. Эта картина с небольшими изменениями в ту или другую сторону, но чаще всего — как развитие умений и стремлений манипулировать собой и другими людьми, наблюдается на протяжении всей жизни человека. Человек усваивает простую истину: «либо ты преследуешь, либо преследуют тебя». Отношения «хозяин — раб» прочно закреплены в инстинктивных программах и обслуживающих их желаниях многих людей. Существующая альтернатива — «третья сторона» в виде посторонних, нейтральных наблюдателей, зевак и т. п. — часто также не свободна от иллюзий: стечение обстоятельств превращает их либо в жертву, либо в тирана, в том числе тирана более «высокого уровня» — «спасителя».

В психологии конфликтов и виктимологии хорошо известен «треугольник власти», или «треугольник судьбы» Ст. Карпмана, включающий роли «жертва» — «пресле-

дователь» — «спаситель» (Карпман, 2016). Комплементарным ему является «треугольник влияния/самопознания/партнерства»: «ученик» (герой, победитель) — «учитель» (исследователь, философ) — «наблюдатель»/посредник (стратег, мотиватор).

Модель Ст. Карпмана описывает три рутинные, иллюзорные психологические роли, составляющие основу различных ролевых игр в насилии. Люди чаще всего занимают в ситуациях насилия одну из следующих позиций: персонаж, который играет роль жертвы (victim); персонаж, который оказывает давление, принуждает или преследует жертву — преследователь (persecutor); спасатель (rescuer), вмешивающийся в ситуацию из-за желания помочь, но имеющий как минимум смешанный, а чаще все же иной ведущий, хотя и скрытый за помощью, эгоистичный мотив (либо к неразрешению и затягиванию ситуации, либо к достижению успеха), который выгоден для него самого (Berne, 1973, p. 198). Например, «спасателям» присущи чувство самоуважения и значимости, ощущения этого статуса и переживания доверия и нужды в себе со стороны жертв. Иллюзия, что «спасатель» действует исходя из желания помочь, маскирует наличие игры ради выигрыша, выгоды. Жертва менее беспомощна, чем сама себя такой считает, «спасатель» обычно не помогает, а у «преследователя» нет обоснованных претензий.

Каждый из «игроков» ведет себя так, как диктует ему корысть и желание что-то выгадать, перемещается по треугольнику в зависимости от того, как реализуется желание. Однако все избегают истинной ответственности или альтруистичности. Очень типичны отношения созависимости, которые и гарантируют единство иллюзий, соблюдение запретов и предписаний культуры/субкультуры (Битти, 2016). В итоге помощь «спасателя» и сама игра только тормозит реальное разрешение проблем, поскольку вносит путаницу и страдания, требуя подтверждения деструктивных запретов и предписаний, стереотипов в виде схем и скриптов, а не решения, требующего прорыва к реальности, истинным нуждам участников. Внешне великодушный и эмпатичный, «спасатель» часто стремится поднять самооценку, но страдает от своего «креста» (долга) спасательства, испытывает состояние вины (самобичевание), обращен на проблемы других людей и нарушает их границы, утрачивая силы и ресурсы для того, чтобы заниматься собственной жизнью. Этот тип людей играет по принципу «Я пытаюсь Вам помочь». Настоящие же «спасатели» помогают на самом деле, а не «пытаясь».

Роль «жертвы» связана с трансгрессией и постепенной деградацией человека, отказом от культуры, ответственности и поиском тех, кто этот отказ закрепит («преследователя» и «спасателя»). Стремление властвовать над другими, в том числе нападать на других людей, свойственно тем, кто сам подвергся насилию, абьюзу: чувство стыда и беспомощности, которое они пытаются подавить, преследуя других, дополняется отказом от ответственности за то, что причиняет боль другим. Такие люди считают, что другие заслужили подобного отношения: проповедей/отповедей, угрозы и шантажа, игнорирования и конфликтов. Попытка компенсировать собственную несостоятельность, проецируя ее на жертву, включает часто весь треугольник, начиная со «спасателя» (Berne, 1973, p. 307).

«Учитель» может и должен показывать другим, как достичь результата, удовлетворяющего всех, интересуется мнением других и уважает их мнение, отказывается от угроз/шантажа, обвинений и иных вариантов психологической агрессии. «Ученик» рассматривает проблемы как уроки, делает реальные шаги к изменению себя и мира, отмечает развитие собственных способностей и иные успехи, особенно автономности (независимости), своей и других, и самоутверждения. «Посредник» поощряет людей к разрешению разногласий их собственными силами, поддерживает самозащиту и самовыручку, а также взаимозащиту и взаимовыручку участников, дистанцируясь на оптимальную для каждой ситуации дистанцию (невмешательство).

«Жертва», которой приписывается вся вина, вытесняет агрессию и собственные ресурсы совладания («да, но...»), «агрессор» (карающий/активный и пассивный/латентный), а именно вся его злость, вытесняет уязвимость, реагируя на приглашение «жертвы»

участвовать в ее «избиении». «Спаситель» и его «доброта» принимает приглашение поучаствовать в спасении, вытесняя бессилие, обесценивая ресурсы жертвы («почему бы вам не...?»), а также неадекватно оценивая «преследователя».

Почти с самого рождения человека обычно готовят к роли «жертвы»: система запретов и предписаний формирует уже на первых этапах становления человека как личности, партнера и ученика стремление подчиняться, соответствовать, соглашаться. Еще из раннего семейного детства, а потом и с яслей и детского сада ребенок узнает, что если он поступит не так, как сказал кто-то из взрослых, его ждет либо наказание, либо выговор, либо та или иная форма отрицания его существования или ценности существования (игнорирование, «висхолдинг»).

Почти вся система социальных отношений в «цивилизованном мире» строится на идее подчинения — сверху вниз. И поиск так называемой психологической защиты вызывает в лучшем случае скепсис. От поколения, воспитанного в условиях отсутствия ценности образования и духовно-нравственных императивов, не приходится ждать соответствующих отношений и поступков. В отношениях людей есть соревнование, направленное на то, чтобы взять («урвать») от жизни как можно больше, чем другие, и, вероятно, больше из возможного. Вместе с этим непониманием реальности и самого себя почти все средства оказываются хороши, человек идет к своим целям, невзирая ни на что. Он борется с иллюзией угрозы потерять защищенность, статус и т. п., которые часто создал/воссоздал он сам либо создали/воссоздали до него. В итоге веками так и не прекращается противостояние различных по своим возрастным, половым, этническим, религиозным, экономическим, политическим, идеологическим и иным характеристикам слоев и групп (субкультур) сообщества. Особенно сложно этот процесс протекает в многонациональных и поликонфессиональных регионах, странах, где и религиозное, и национальное сознание испытывают значительный упадок. Сейчас этот процесс наблюдается во всем цивилизованном мире: ученые отмечают частичный распад, «грануляцию», кластеризацию сообществ, возникновение новых «племен» людей, которые, благодаря школам и вузам, СМИ, а главное — сходным типам материального и духовного потребления, ставших «храмами» постмодерна, связывают сходные иллюзии, то есть идентичные стереотипы осмысления себя и мира.

Кризис культуры ощущается во всех сферах, неблагоприятно воздействуя на все отношения и общую ситуацию во всем мире. Выход в сложившейся ситуации — лишь один: изучать и постигать духовно-нравственные законы (законы мироздания), осознавать единство и сходство людей как людей — сильных и ранимых, ошибающихся и стремящихся к истине, выживающих самостоятельно и выживающих группой, живых. Стремление обезопасить учащихся от психологического давления — частные стремления, которые не могут быть действенными без глобальных изменений. В иных случаях отчасти сдерживает насилие лишь другое насилие.

С самого раннего возраста в программу обучения и воспитания детей можно и нужно ввести обязательный предмет, не привязанный ни к какой конфессии, посвященный духовным ценностям, сутью которых является жизнь и развитие человека. Первое место в занятиях детей должно занимать изучение самой жизни, ее законов и проявлений, включая развитие осознанности («рефлексия», «критическое мышление»), понимание и т. п.) человека в его повседневной жизни. Не случайно лучшая в мире школа СССР так много внимания уделяла методическим разработкам, в том числе связанным с развитием понимания, умений учиться, чему стоит уделить особое внимание, не только теоретическое, но и практическое. Для начала этого вполне будет достаточно. Как только удастся вырастить поколение, воспитанное на любви к самой жизни, то отпадет надобность многих «мер безопасности», эскалация которых приводит к попыткам превращения целых стран, включая их школы и вузы, в «электронные концлагеря» (как это демонстрирует всему миру современный Китай). Те, кто будет подвергаться психологическим нападкам,

смогут им противостоять с помощью своей осознанности: управлять мнением и поведением другого можно лишь тогда, когда тот живет бессознательно, «спит наяву» и «плывет по течению», не прикладывая усилий ни к осознанию, ни к волевому регулированию своей собственной жизни, когда тот отказался от развития и самоактуализации, заменив их реализацией чужих желаний и инспираций.

Осознанным, самоактуализировавшимся человеком управлять «против его воли» невозможно. Такого человека невозможно оскорбить или унижить: он знает, что волен не принимать такие «подарки», может выбрать не одно из двух, а что-то третье, четвертое, пятое, но свое. Осознанный человек знает, что он есть часть жизни, идет как творец и создатель, а не как жертва. Он гармоничен внутри и снаружи себя, строит отношения с миром на равных, а не как «господин» или «пешка».

Сейчас технику осознанности (рефлексия, «критическое мышление», перепросмотр, перецентрация и т. д.) широко используют те, кто управляет обществом, которое «спит наяву» и не способно за себя постоять. Многое из того, что оно имеет, навязано и не соответствует его истинным нуждам, его бытию. Быть подменяет «иметь», но любые «злые вещи» могут стать «добрыми», если человек и общество обретут в себе силы и желание осознать их истинное предназначение и ценность: как только общество найдет в себе силы и стремление хоть немного «проснуться», исчезнет и необходимость кого-либо защищать. Останется лишь начать жить и строить жизнь, свою и всего общества, по иному сценарию.

Отмеченное прослеживается в самых разных исследованиях, хотя и ученые выделяют многочисленные составляющие и факторы психологической безопасности на этапе профессиональной подготовки будущих специалистов (Андреев, 2019). Многие из элементов связаны с процессами «совладания» с переменами (стрессами новаций и реформ), профилактикой и коррекцией дидактогений, в том числе в форме психологического выгорания (Клепач, Гридяева, Сергеева, 2015; Петросянц, 2017) и деформаций (Красненкова, Клепач, 2020). Важная задача в повышении безопасности образования связана с повышением жизнестойкости, психологического благополучия и стрессоустойчивости педагогов и учеников (Петросянц, 2017; Петросянц, 2016) на разных этапах обучения в вузе и трудовой карьеры (Худякова, Гридяева, Клепач, 2018). Одним из центральных моментов на этом пути мы считаем развитие рефлексии и рефлексивной компетентности (Худякова, Севрюкова, 2015) в совладании с трудными ситуациями (Albakova, Ezhov, Umerkaeva, Antonova, Kidinov, Aigumova, Klepach, 2020; Shukshina, Khammatova, Bezborodova, Zotova, Khudyakova, Kokhova, Kochetkov, 2019), а также совершенствование навыков самоуправления, самодетерминации (Mitina, Vasyakin, Pozharskaya, Berezhnaja, Khudyakova, Kovaleva, 2017).

Выводы. Исследование проблемы психологической безопасности образования позволяет отметить, что, несмотря на кажущуюся простоту вопроса, рассмотреть его оказалось весьма сложно. Всплывает огромный пласт информации, не совпадающий с картиной иллюзорного мира, структурирующего понимание нынешней образовательной системы. Так или иначе, происходит устаревание многих методов и форм самого образования, включая подготовку и работу преподавателей, считающих себя специалистами в своей области. Можно долго и безрезультатно спорить на эту тему, но единственным критерием сделанной работы является ее итог, продукт. В данном случае — это люди, прошедшие полный курс обучения; подготовленные специалисты, способные успешно и результативно решать возникающие проблемы.

Результаты анализа обеспечения психологической безопасности образования позволяют заключить, что в России такой безопасности почти нет, а само современное образование, ориентированное на воспитание потребителя и подготовку «человека одной кнопки» (обслуживающий персонал), по сравнению с образованием СССР середины XX века, с его великой задачей подготовки всесторонне развитого человека, — скорее иллюзия, инсценировка. В постсоветском пространстве колледжи и вузы массово готовят

не всесторонне развитых, самостоятельных, творческих людей, не специалистов, способных влиться в действующий рабочий коллектив и работать на равных с коллегами за короткие сроки профессиональной адаптации, а потребителей. Эти молодые потребители часто стремятся к тому, чтобы, благодаря протекции, собственной «активности» и интригам, деньгам и иным ресурсам, занять «теплые» места (руководителей, менеджеров и т. п.) — бесполезно-паразитарные, квазипрофессиональные позиции, не требующие значительных усилий ни по своим трудовым обязанностям и требованиям к профессиональной компетентности, ни по их осознанию и увеличению. Школы, колледжи и вузы России в своем большинстве массово готовят специалистов, либо не имеющих никакой фундаментальной подготовки, либо имеющих ее отдельные фрагменты. Эти «лоскуты» маргинализируют сознание и деятельность «специалиста», побуждают его вступать в «борьбу за выживание», не разбираясь, нужно ли и полезно ли ему на самом деле то «место под солнцем», за которое он так сражается (Kassymova, Tyumaseva, Valeeva [et al.], 2019).

Основы психологической безопасности образования описаны педагогами века назад, современные исследования в этой сфере в массе своей совсем не новы, в том числе «несмотря на» и благодаря обилию новых терминов. На самом деле существует лишь одна психологическая безопасность, которую можно попытаться дать учащимся. Обеспечить ее может созревший, духовно богатый, бескорыстный человек-преподаватель. И дать безопасность другим он может лишь в том случае, если и сам обладает безопасностью как личность, как партнер и как профессионал (Худик, Фесенко, 2015; Serdiouk, Berry, Gest, 2016; Swearer, Hymel, 2015). Центральное свойство безопасности специалиста — осознанность, которую он может передавать и на уроках, в том числе на специальных, по изучению осознанности, и вне аудиторных занятий. Необходимо задавать студентам домашние задания на эту тему, организовывать дискуссии и т. д.

Список источников

1. Андреев П. В. Факторы психологической безопасности на этапе профессиональной подготовки практических психологов образования // Актуальные проблемы физической культуры и безопасности жизнедеятельности : сб. науч. тр. фак-та физической культуры и безопасности жизнедеятельности / под ред. Л. В. Кашицыной. Саратов : Саратовский источник, 2019. — С. 17–22.
2. Арпентьева М. Р. Идеологические проблемы образования и социальной дифференциации // Вестник Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко. — 2016. — № 1 (1). — С. 6–14.
3. Арпентьева М. Р. Социально-психологические проблемы балльно-рейтинговой системы оценки труда сотрудников образовательных учреждений // Профессиональное образование в современном мире. — 2020. — Т. 10, № 1. — С. 3611–3619.
4. Баева И. А. Психологические проблемы обеспечения безопасности в образовании // Мир психологии. — 2020. — № 2 (102). — С. 184–190.
5. Баева И. А., Тарасов С. В., Лактионова Е. Б., Баев Н. Н., Гаязова Л. А., Шахова Л. И. Психологическое сопровождение безопасности субъектов образования: риск-ресурсный подход // Психологическая безопасность образовательной среды региона: теоретические основы и практика создания. — СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2019. — С. 47–55.
6. Битти М. Спасать или спасаться? Как избавиться от желания постоянно опекать других и начать думать о себе. — СПб. : Эксмо, 2016. — 384 с.
7. Геворкян М. М. Типология рисков поликультурного образования // Педагогика и просвещение. — 2018. — № 1. — С. 39–45.
8. Гриднева С. В., Тащёва А. И., Арпентьева М. Р. Основные направления психолого-педагогического сопровождения учащихся и обучающихся с ОВЗ и их семей в контексте академического консультирования // Профессиональное образование в современном мире. — 2021. — Т. 11, № 1. — С. 226–235.
9. Дунаевская Э. Б. Психологическая безопасность образовательной среды как фактор реализации инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 61/4. — С. 272–275.

10. Карпман Ст. Жизнь, свободная от игр. — СПб. : Метанойя, 2016. — 342 с.
11. Качимская А. Ю. Безопасность личности в образовании и ее психологическое сопровождение // Мир науки. — 2018. — Т. 6, № 4. — С. 45.
12. Клепач Ю. В., Гридяева Л. Н., Сергеева Е. Д. Особенности эмоционального выгорания педагогов // Известия Воронежского государственного педагогического университета. — 2015. — № 1 (266). — С. 258–262.
13. Ковалева Е. А. Личностные предпосылки проявления насилия в педагогической деятельности // Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW). — 2016. — Vol. 45, N 4. — Pp. 49–56. — URL : https://www.academia.edu/32183260/Journal_Psychology_Special_Pedagogy_Social_Work (accessed: 21.03.2021).
14. Красненкова С. А., Клепач Ю. В. Социально-психологические детерминанты профессиональных деформаций личности педагогов высших учебных заведений // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. «Проблемы высшего образования». — 2020. — № 1. — С. 65–68.
15. Лаврентьева И. В., Свинаярева О. В., Хамидова И. В. Риски утраты отечественных педагогических традиций в современных социокультурных условиях // Человеческий капитал. — 2020. — № 7 (139). — С. 139–148.
16. Масаева З. В. Психологическая безопасность в условиях поликультурности дошкольного образования // Воспитание и обучение детей младшего возраста. — 2018. — № 7. — С. 339–340.
17. Масаева З. В., Кагермазова Л. Ц. Обеспечение психологической безопасности в условиях поликультурности дошкольного образования // Акмеология. — 2018. — № 4 (68). — С. 50–53.
18. Мирошниченко А. А. Комплексная оценка деятельности учителя как условие профилактики дидактогении // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2017. — Т. 17, № 2. — С. 162–163.
19. Петросянц В. Р. Жизнестойкость, смысложизненные ориентации и психическое выгорание педагогов: особенности взаимосвязей // Психология обучения. — 2017. — № 3. — С. 87–100.
20. Петросянц В. Р. Представления студентов-психологов о стрессе и стрессоустойчивости // Психология обучения. — 2016. — № 11. — С. 35–40.
21. Семина М. В., Шишмарева Л. В. Эмпирическое исследование рисков психологической безопасности подростков в практике психолога сферы образования // Новые методы обучения и воспитания детей и подростков : коллект. моногр. / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. — Ульяновск : Зебра, 2019. — С. 220–230.
22. Синякова М. Г., Захарова Л. А. Психологическая безопасность обучаемых в учреждениях дополнительного образования детей // Актуальные проблемы психологического знания. — 2019. — № 2 (51). — С. 43–51.
23. Скорова Л. В., Качимская А. Ю., Якушева Ю. А. Представления о психологической безопасности образовательного пространства у будущих педагогов дошкольного образования // Мир науки. Сер. «Педагогика и психология». — 2020. — Т. 8, № 3. — С. 74.
24. Уйс Дж. Боги, наверное, сошли с ума. — ЮАР : Mimosa film, 1980. — URL : https://yandex.ru/video/preview/?filmId=11778214922563406894&parent-reqid=1616425941178056-1162213372952505014804173-prestable-app-host-sas-web-yp-120&path=wizard&text=боги+наверное+сошли+с+ума+фильм+1980&wiz_type=vital (дата обращения: 21.03.2021).
25. Футин В. Н. Психологические ресурсы противодействия насилию в структуре soft skills специалистов гуманитарного профиля // Балтийский гуманитарный журнал. — 2021. — Т. 10, № 1 (34). — С. 295–298.
26. Худик В. А., Фесенко Ю. А. Дидактогения как ошибки воспитания и обучения детей и подростков // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2015. — № 7. — С. 147–151.
27. 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.
28. Худякова Т. Л., Севрюкова А. Н. Рефлексивная компетентность как составляющая профессиональной компетентности психолога образования // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. «Проблемы высшего образования». — 2015. — № 3. — С. 79–82.
29. 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.

30. Banzon-Librojo L. A., Garabiles M. R., Alampay L. P. Relations between Harsh Discipline from Teachers, Perceived Teacher Support and Bullying Victimization among High School Students // *Journal of Adolescence*. — 2017. — Vol. 57. — Pp. 18–22.
31. Berne E. *What do you say after you say hello?* — L.: Bantam Books, 1973. — Pp. 198–307.
32. Farmer Z. T. Revisiting the Gods Must Be Crazy: Revealing the complexity of apartheid South Africa with a comedy classic // *World History Connected University of Illinois*. — 2013. — N 2. — P. 72.
33. Kassymova G. K., Valeeva G. V., Stepanova O. P., Goroshchenova O. A., Gasanova R. R., Kulakova A. A., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Dossayeva S. K., Garbuzova G. V. Stress of the innovation and innovation in education // *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. — 2019. — Vol. 6, N 382. — Pp. 288–300.
34. Kassymova K. G., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Lavrinenko S. V., Arpentieva M. R., Kenzhaliyev B. K., Kosherbayeva A. N., Kosov A. V., Duvalina O. N. Integrative model of student and teacher stress coping: the correction of relations in educational, professional and personal interaction // *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. — 2019. — Vol. 3, N 379. — Pp. 2–11.
35. Kassymova K. G., Valeeva G. V., Muller O. Yu., Anufrieva N. V., Arpentieva M. R., Lavrinenko S. V., Dossayeva S. K. Innovation in education: prevention and correction of the pedioegenias and matetogenias in students and teachers // *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. — 2019. — Vol. 5, N 381. — Pp. 11–18.
36. Låftman S. B., Östberg V., Modin B. School Climate and Exposure to Bullying: A Multilevel Study // *School Effectiveness and School Improvement*. — 2017. — Vol. 28, N 1. — Pp. 153–164.
37. Mitina I. D., Vasyakin B. S., Pozharskaya E. L., Berezhnaja M. S., Khudyakova T. L., Kovaleva N. B. The development of psychological and pedagogical support for the students' social and professional self-determination system // *Modern Journal of Language Teaching Methods*. — 2017. — Vol. 7, N 12. — Pp. 275–285.
38. Serdiouk M., Berry D., Gest S. D. Teacher-Child Relationships and Friendships and Peer Victimization across the School Year // *Journal of Applied Developmental Psychology*. — 2016. — Vol. 46. — Pp. 63–72.
39. 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. em159.
40. Swearer S. M., Hymel S. Understanding the Psychology of Bullying: Moving Toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model // *American Psychologist*. — 2015. — Vol. 70, N 4. — Pp. 344–353.
41. Vardanyan Y. V., Ruskina E. N. The Research of Coach's Preparation to Realization of Strategies of Formation of Psychological Safety of the Subject of Sports Activity // *MiddleEast Journal of Scientific Research*. — 2013. — N 14 (7). — Pp. 965–968. — URL : [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14\(7\)13/15.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14(7)13/15.pdf) (accessed: 21.03.2021).
42. Zych I., Farrington D., Llorent V. J. [et al.]. *Protecting Children against Bullying and its Consequences*. — Switzerland : Springer, 2017. — 83 p.

References

1. Andreev P. V. Factors of Psychological Security in Professional Training of Educational Psychologists. *Aktual'nye problemy fizicheskoy kul'tury i bezopasnosti zhiznedejatel'nosti* [Relevant Issues of Physical Culture Safety and Security]. Kashicyna L. V. (ed.). Saratov, Saratov Source Publ., pp. 17–22. (In Russian).
2. Arpent'eva M. R. Ideological Issues of Education and Social Differentiation. *Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Tarasa Shevchenko* [Bulletin of Lugansk State University named for Taras Shevchenko]. 2016, no. 1 (1), pp. 6–14. (In Russian).
3. Arpent'eva M. R. Social and Psychological Issues of the Point Rating Technique of Job Evaluation in Educational Institutions. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire* [Vocational Education in the Modern World]. 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3611–3619. (In Russian).
4. Baeva I. A. Psychological Problems of Safety and Security in Education. *Mir psihologii* [World of Psychology]. 2020, no. 2 (102), pp. 184–190. (In Russian).

5. Baeva I. A., Tarasov S. V., Laktionova E. B., Baev N. N., Gajazova L. A., Shahova L. I. Psychological Support of Security and Safety in Education: Risk and Resource Approach. *Psichologicheskaja bezopasnost' obrazovatel'noj sredy regiona: teoreticheskie osnovy i praktika sozdanija* [Psychological Safety and Security in Regional Education: Theory and Practice]. St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen Publ., 2019, pp. 47–55. (In Russian).
6. Bitti M. *Spasat' ili spasat'sja? Kak izbavit'sja ot zhelanija postojanno opekat' drugih i nachat' dumat' o sebe* [To Save or to Be Saved? How to Stop Protecting Others and to Start Thinking about Oneself]. St. Petersburg, Jeksmo Publ., 2016. 384 p. (In Russian).
7. Gevorkjan M. M. The Typology of Risks Associated with Multicultural Education. *Pedagogika i prosveshhenie* [Pedagogy and Enlightenment]. 2018, no. 1, pp. 39–45. (In Russian).
8. Gridneva S. V., Tashhjova A. I., Arpent'eva M. R. Basic Trends in Psychological and Pedagogical Support of Students with Health Impairments and their Families in the Context of Academic Counseling. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire* [Professional Education in the Modern World]. 2021, vol. 11, no. 1, pp. 226–235. (In Russian).
9. Dunaevskaja Je. B. Psychological Safety of the Learning Environment as a Factor Promoting Inclusive Education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2018, no. 61/4, pp. 272–275. (In Russian).
10. Karpman St. *Zhizn', svobodnaja ot igr* [Life Free from Games]. St. Petersburg, Metanoia Publ., 2016, 342 p. (In Russian).
11. Kachimskaja A. Ju. Personal Safety and Psychological Support in Education. *Mir nauki* [World of Science]. 2018, vol. 6, no. 4, pp. 45. (In Russian).
12. Klepach Ju. V., Gridjaeva L. N., Sergeeva E. D. Emotional Burnout in Teachers. *Izvestija Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Voronezh State Pedagogical University]. 2015, no. 1 (266), pp. 258–262. (In Russian).
13. Kovaleva E. A. Predisposition for Violent Manifestations in Teaching. *Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work*. 2016, vol. 45, no. 4, pp. 49–56. URL : https://www.academia.edu/32183260/Journal_Psychology_Special_Pedagogy_Social_Work (accessed: 21.03.2021). (In Russian).
14. Krasnenkova S. A., Klepach Ju. V. Social and Psychological Determinants of Professional Deformation in University Teachers. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Problemy vysshego obrazovanija"* [Bulletin of Voronezh State University. Problems of Higher Education series]. 2020, no. 1, pp. 65–68. (In Russian).
15. Lavrent'eva I. V., Svinareva O. V., Hamidova I. V. Risks Associated with Losing Russian Pedagogical Traditions in Modern Sociocultural Reality. *Chelovecheskij kapital* [Human Capital]. 2020, no. 7 (139), pp. 139–148. (In Russian).
16. Masaeva Z. V. Psychological Safety in the Conditions of a Multicultural Preschool Education. *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta* [Education and Upbringing of Junior School Children]. 2018, no. 7, pp. 339–340. (In Russian).
17. Masaeva Z. V., Kagermazova L. C. Ensuring Psychological Safety in the Conditions of Multicultural Preschool Education. *Akmeologija* [Acmeology]. 2018, no. 4 (68), pp. 50–53. (In Russian).
18. Miroshnichenko A. A. Complex Assessment of Teachers' Work as a Prerequisite to Didactogeny Prevention in Teachers. *Voprosy psichicheskogo zdorov'ja detej i podrostkov* [Issues of Psychological Health in Children and Teenagers]. 2017, vol. 17, no. 2, pp. 162–163. (In Russian).
19. Petrosjanc V. R. Resilience, Life Values and Psychological Burnout in Teachers: the Interconnection. *Psichologija obuchenija* [Psychology of Teaching and Learning]. 2017, no. 3, pp. 87–100. (In Russian).
20. Petrosjanc V. R. Psychology Students Ideas about Stress and Stress Resilience. *Psichologija obuchenija* [Psychology of Teaching and Learning]. 2016, no. 11, pp. 35–40. (In Russian).
21. Sjomina M. V., Shishmareva L. V. Empirical Research of Risks Associated with Teenagers' Psychological Safety as Viewed by an Educational Psychologist. *Novye metody obuchenija i vospitanija detej i podrostkov* [New Methods of Education and Upbringing of Children and Teenagers]. Nagornova A. Ju.(ed.). Ulyanovsk, Zebra Publ., 2019, pp. 220–230. (In Russian).
22. Sinjakova M. G., Zaharova L. A. Students' Psychological Safety in Supplementary Schools. *Aktual'nye problemy psichologicheskogo znaniya* [Relevant Issues of Psychology]. 2019, no. 2 (51), pp. 43–51. (In Russian).

23. Skorova L. V., Kachimskaja A. Ju., Jakusheva Ju. A. Novice Preschool Teachers' Ideas about Psychological Safety of the Learning Environment. *Mir nauki. Serija "Pedagogika i psihologija"* [World of Science. Pedagogy and Psychology series]. 2020, vol. 8, no. 3, pp. 74. (In Russian).
24. Ujs Dzh. *Bogi, naverno, soshli s uma* [The Gods Must Be Crazy]. RSA, Mimosa film Publ., 1980. URL: https://yandex.ru/video/preview/?filmId=11778214922563406894&parent-reqid=1616425941178056-1162213372952505014804173-prestable-app-host-sas-web-yp-120&path=wizard&text=bogi+naverno+soshli+s+uma+fil'm+1980&wiz_type=vital (accessed: 21.03.2021). (In Russian).
25. Futin V. N. Psychological Resources Used to Resist Violence in the Structure of Humanitarian Specialists' Soft Skills. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal]. 2021, vol. 10, no. 1 (34), pp. 295–298. (In Russian).
26. Hudik V. A., Fesenko Ju. A. Didactogeny as Mistakes Associated with Children's and Teenagers' Education and Upbringing. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets State University]. 2015, no. 7, pp. 147–151. (In Russian).
27. Hudjakova T. L., Gridjaeva L. N., Klepach Ju. V. Peculiarities of Students' Psychological Wellbeing at Different Stages of University Studies. *Lichnost' v prostranstve i vremeni* [People in Space and Time]. 2018, no. 7, pp. 150–156. (In Russian).
28. Hudjakova T. L., Sevrjukova A. N. Reflexive Competence as a Component of Educational Psychologists' Professional Competence. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Problemy vysshego obrazovaniya"* [Bulletin of Voronezh State University. Issues of Higher Education series]. 2015, no. 3, pp. 79–82. (In Russian).
29. 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.
30. Banzon-Librojo L. A., Garabiles M. R., Alampay L. P. Relations between Harsh Discipline from Teachers, Perceived Teacher Support and Bullying Victimization among High School Students. *Journal of Adolescence*. 2017, vol. 57, pp. 18–22.
31. Berne E. *What do you Say after you Say Hello?* London, Bantam Books Publ., 1973, pp. 198–307.
32. Farmer Z. T. Revisiting the Gods Must Be Crazy: Revealing the Complexity of Apartheid South Africa with a Comedy Classic. *World History Connected University of Illinois*. 2013, no. 2, pp. 72.
33. Kassymova G. K., Valeeva G. V., Stepanova O. P., Goroshchenova O. A., Gasanova R. R., Kulakova A. A., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Dossayeva S. K., Garbuzova G. V. Stress of the Innovation and Innovation in Education. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan (Web of science)*. 2019, vol. 6, no. 382, pp. 288–300.
34. Kassymova K. G., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Lavrinenko S. V., Arpentieva M. R., Kenzhaliyev B. K., Kosherbayeva A. N., Kosov A. V., Duvalina O. N. Integrative Model of Student and Teacher Stress Coping: the Correction of Relations in Educational, Professional and Personal Interaction. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. 2019, vol. 3, no. 379, pp. 2–11.
35. Kassymova K. G., Valeeva G. V., Muller O. Yu., Anufrieva N. V., Arpentieva M. R., Lavrinenko S. V., Dossayeva S. K. Innovation in Education: Prevention and Correction of the Pedagogical and Maternal in Students and Teachers. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. 2019, vol. 5, no. 381, pp. 11–18.
36. Låftman S. B., Östberg V., Modin B. School Climate and Exposure to Bullying: A Multilevel Study. *School Effectiveness and School Improvement*. 2017, vol. 28, no. 1, pp. 153–164.
37. Mitina I. D., Vasyakin B. S., Pozharskaya E. L., Berezhnaja M. S., Khudyakova T. L., Kovaleva N. B. The Development of Psychological and Pedagogical Support for the Students' Social and Professional Self-determination System. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2017, vol. 7, no. 12, pp. 275–285.
38. Serdiouk M., Berry D., Gest S. D. Teacher-Child Relationships and Friendships and Peer Victimization across the School Year. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2016, vol. 46, pp. 63–72.
39. 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.

40. Swearer S. M., Hymel S. Understanding the Psychology of Bullying: Moving Toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model. *American Psychologist*. 2015, vol. 70, no. 4, pp. 344–353.

41. Vardanyan Y. V., Ruskina E. N. The Research of Coach's Preparation to Realization of Strategies of Formation of Psychological Safety of the Subject of Sports Activity. *MiddleEast Journal of Scientific Research*. 2013, no. 14 (7), pp. 965–968. URL : [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14\(7\)13/15.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14(7)13/15.pdf) (accessed: 21.03.2021).

42. Zych I., Farrington D., Llorent V. J. [et al.]. Protecting Children against Bullying and its Consequences. Switzerland, Springer Publ., 2017, 83 p.

Информация об авторах

Клепач Юлия Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической психологии Воронежского государственного педагогического университета.

Худякова Татьяна Леонидовна — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической психологии Воронежского государственного педагогического университета.

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.

Information about the authors

Klepach Yulia Vladimirovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Practical Psychology of Voronezh State Pedagogical University.

Khudyakova Tatyana Leonidovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Practical Psychology of Voronezh State Pedagogical University.

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, Research Psychologist.

Статья поступила в редакцию 08.11.2021; одобрена после рецензирования 13.12.2021; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 08.11.2021; approved after reviewing 13.12.2021; accepted for publication 19.04.2022.

Научная статья

УДК 37.013.73

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.008

Реальные и идеальные ценности в современном образовании: экспериментальный аксиологический подход

Литвинчук Ирина Николаевна

Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского

Симферополь, Россия

irinlitvi@gmail.com

Аннотация. В поиске выхода из затянувшегося кризиса образования целесообразным является обращение к потребностям и ценностным ориентирам обучающихся. Это особенно актуально в условиях стремительных изменений во всех социальных сферах, сопровождающихся трансформацией системы традиционных ценностей.

В статье представлены основные результаты пилотажного исследования ценностных ориентаций обучающихся организаций среднего специального и высшего образования Республики Крым. Учащиеся в возрасте от 18 до 25 лет были задействованы как респонденты. В рамках исследования был применен авторский опросник, ориентированный на следующие направления исследования: а) ценности, которые прививает современное образование; б) ценности, которыми пренебрегают в современном образовании; в) ценности, которые приоритетно должны быть реализованы в современном среднем, среднем профессиональном и высшем образовании; г) ценности, которые соотносятся с профессиональным обликом эффективного педагога; д) индивидуальные ценности респондентов. Выявлены терминальные и инструментальные ценности в рамках каждого из этих направлений. Определены зоны взаимопересечения ценностей в аспекте реального и идеального положения дел в образовании с позиции респондентов, а также зона аксиологической конфликтности.

Новизна исследования обусловлена спецификой региональной образовательной среды Крыма, а также возрастными особенностями Z-поколения, определяющими формирование конкретного набора ценностей. Результаты исследования могут быть применены в сфере образовательного менеджмента и оптимизации отношений в системе «обучающий — обучаемый».

Ключевые слова: ценности, образование, анкетирование, опросник, субъекты образовательной деятельности, аксиология, социальное взаимодействие.

Для цитирования: Литвинчук И. Н. Реальные и идеальные ценности в современном образовании: экспериментальный аксиологический подход // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 76–82. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.008.

Original article

Real and Ideal Values in Modern Education: an Experimental and Axiological Approach

Litvinchuk Irina Nikolayevna

Crimea Federal University named for V. I. Vernadsky

Simferopol, Russia

irinlitvi@gmail.com

Abstract. In a situation of a lingering educational crisis, it is essential that researchers should focus on the investigation of students' needs and values. This acquires special significance, since traditional values undergo transformation.

The article presents the results of a pilot research of values in 18-25 year-old students acquiring education in secondary and tertiary education institutions of the Republic of Crimea. The author uses her own questionnaire to assess a) values developed by modern education, b) values ignored in modern learning environments, c) values that should be prioritized in modern secondary, vocational and higher education, d) values that are related to the image of an efficient teacher, e) respondents' individual values. The research singles out terminal and instrumental values within the abovementioned groups. It investigates the interconnection between real and ideal educational values as viewed by the respondents, as well as axiological aspects of education.

The novelty of the research is accounted for by the peculiarities of educational environment in the Republic of Crimea and the peculiarities of GenZers, which account for development of educational values. The results of the research are associated with the sphere of education management and with the teaching-learning-based optimization.

Key words: values, education, survey, questionnaire, participants in the educational process, axiology, social interaction.

For citation: Litvinchuk I. N. Real and Ideal Values in Modern Education: an Experimental and Axiological Approach // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 2 (62), pp. 76–82. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.008.

Актуальность исследования. В современную эпоху тектонических социально-политических сдвигов ценностные ориентиры без преувеличения определяют судьбу народов и даже цивилизаций. Именно образование во многих аспектах формирует ценностный аппарат субъектов социального взаимодействия. Ценности — сложная и динамично развивающаяся категория, которая входит в междисциплинарную исследовательскую парадигму таких наук, как философия, психология, педагогика, социология, культурология.

Аппарат ценностей имеет существенные отличия в различных культурных контекстах (Schwartz, 2017). В соответствии с подходом М. Рокича все ценности разделяются на два класса: терминальные, которые представляют собой убеждения в том, что конечная цель жизни изначально важна и стоит того, чтобы ее добиваться, и инструментальные, то есть убеждения, что определенный образ действий или качество личности предпочтительны в любой ситуации (Tuulik, Õunapuu, Kuimet, Titov, 2016).

В исследованиях А. В. Брушлинского (Брушлинский, 2002), В. А. Слостёнина (Слостёнин, 2003), С. А. Смирнова (Смирнов, 2014) освещаются различные аспекты аксиологического подхода к актуальным проблемам педагогической деятельности. Л. Н. Гнутовой было осуществлено изучение системы важнейших ценностей в профессиональной подготовке педагогов (Гнутова, 2006). Объектом исследования С. В. Тимофеевой являются аксиологические основы организации образовательного процесса в аспекте его направленности на формирование духовного и творческого начала в личности обучающихся (Тимофеева, 2009).

В работах отечественных исследователей обосновывается положение о том, что значимой ценностью в образовании является достижение моральной, психологической и социальной зрелости личности (Сидельник, 2016) и делается особый акцент на необходимости дальнейшего развития концептуального аппарата педагогической аксиологии, в соответствии с которым определяется значение ценностно-смысловых компетенций в образовательной деятельности (Маслов, 2013).

Среди трудов, ориентированных на изучение структуры и динамики ценностных ориентаций субъектов социального взаимодействия, в том числе педагогического, выделяются и исследования, в которых подвергаются критике тенденции к разрушению традиционных ценностей (Овчинников, 2012).

Взаимосвязь и взаимообусловленность ценностей и образования сохраняли свою актуальность на протяжении всей истории развития психолого-педагогической мысли (Сластёнин, 2003). Образование содержательно ориентировано на трансляцию и воспроизводство ценностей. В его процессе ценностные ориентации субъектов социального взаимодействия претерпевают качественные трансформации. Образовательные ценности определяют вектор самоорганизации, саморазвития обучающихся и обучающихся, представляя собой квинтэссенцию их представлений о том, что не только желательно, но и необходимо для эффективного социального развития (Авдонина, 2019). Ценности, которые прививаются в процессе образования, во многих аспектах детерминируют благополучие субъекта социального взаимодействия или, напротив, его дезадаптацию как результат неприятия доминирующих социальных ценностей. Мониторинг актуального набора ценностей и их содержания в восприятии различных субъектов образовательной деятельности обусловлен поиском ответов на вопрос «Что представляют собой основные проблемы современного отечественного образования, каковы их причины и пути решения?». Целесообразным является изучение ценностных ориентаций обучающихся на всех уровнях системы образования, поскольку именно комплексный подход позволяет выявить особенности отношения к образованию, определить, какие ценности юных членов общества реализуются, а какие требуют особого внимания в аспекте воплощения в образовательном процессе.

В качестве *гипотезы* исследования выступило предположение о том, что у обучающихся имеются определенные различия в наборе ценностей, касающихся видения реального и идеального «положения дел» в современной системе образования.

Цель исследования — изучение ценностных ориентиров обучающихся учреждений среднего специального и высшего образования Республики Крым, которые являются представителями поколения Z, в аспекте видения ими действительных и желаемых черт и характеристик образования. *Новизна* работы обусловлена возрастной спецификой Z-поколения, которое детерминирует формирование определенного набора ценностей, и региональными особенностями респондентов, а также применением в процессе анкетирования авторского опросника «Ценности в образовании».

Методы и процедура исследования. Пилотажное исследование ценностных ориентаций обучающихся осуществлено в рамках учебного проекта «Ценности в образовании» в 2021 году. Студенты Института филологии и других структурных подразделений ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» принимали активное участие в обсуждении вопросов исследования, поиске респондентов и распространении опросника.

В качестве респондентов выступили 258 обучающихся специальных учебных заведений и учреждений высшего образования Крыма в возрасте 18–25 лет.

Респондентам было предложено ответить на открытые вопросы в свободной форме. Большинство (более 90 %) ответов респондентов представляют собой отдельные слова и словосочетания, меньшая часть — предложения, которые не являются объектом статистического, описательного и компаративного анализа в этой статье. Кроме того, в рамках исследования были осуществлены ассоциативный эксперимент и анкетирование посредством закрытых вопросов, однако обсуждение их результатов выходит за рамки данной статьи.

Основные результаты. Ниже представлена частотность ответов (в скобках) респондентов на каждый из анализируемых открытых вопросов.

На вопрос «Какие ценности, по Вашему мнению, в первую очередь должны быть реализованы в современном образовании?» были получены следующие ответы: морально-нравственные (46), честность (41), духовные (35), взаимоуважение (27), любовь (19), активность (16), знания и творчество (по 12), толерантность (9), свобода (8), динамизм (5), профессионализм (3), конкурентоспособность, взаимопонимание, доброта, ответственность, доступность образования, воспитанность, патриотизм, дисциплина, гуманизм,

уважение к индивидуальности (по 2), глубокие знания, доступность информации, сострадание к бедным ученикам, новаторство, целеустремленность, уверенность, сочувствие, актуальность знаний, интерес, бескорыстие, хорошая подготовка кадров, профилактика психического здоровья, этика, грамотность, солидарность, социализация, книги, сексуальное просвещение, жизненно необходимые вещи, самореализация, вежливость, толерантность, владение современными технологиями, внимание, гибкость, критичность, сотрудничество, мобильность, демократизм, вера, трудолюбие, идентичность, совесть, доверие, системность, эффективность, достоинство, здоровый образ жизни, карьера, здоровый эгоизм, стрессоустойчивость, финансовая грамотность (по 1).

На вопрос «*Какими ценностями сегодня пренебрегают в отечественном образовании?*» респонденты ответили следующим образом: моральными (54), духовными (31), активностью (20), взаимопониманием (18), любовью (16), взаимоуважением (11), вниманием (10), семьей (9), адекватностью (7), воспитанием, гуманизмом, толерантностью (по 6), добротой, доверием, знаниями, индивидуальностью, творчеством (по 5), креативом (4), инициативностью, смелостью, честностью, историческими знаниями (по 3), качественными знаниями, компетентностью, личностными ценностями, мнением учеников, отдыхом, ответственностью, профессионализмом (по 2), свободой мысли, гибкостью, критичностью, индивидуальностью, интересом, заботой о ментальном состоянии людей, социальной активностью, дружелюбием, комфортом, подготовкой детей к реалиям взрослой жизни, сексуальным образованием (по 1).

Ответами на вопрос «*Какие ценности, по вашему мнению, прививает современное образование?*» были следующие: затрудняюсь ответить (52), никаких (47), материальные (40), патриотизм (34), целеустремленность (30), трудолюбие (8), ответственность (5), взятки, самореализация, не выделяться в толпе (по 2), честность, здоровье, этика, долг, религиозные, общественные, самоорганизация, самообразование, гуманность, милосердие, бесполезность полученной специальности, свобода, профессионализм, постоянное развитие и практика знаний, почтение к старшим, морально-нравственные, покорность, интернет-зависимость, умение готовить презентации, любовь к природе, оценки важнее знаний, сплоченность, самопознание, внимательность, алгоритмическое мышление, способность справляться с жизненными сложностями самостоятельно, способность к анализу, чтение современной литературы, умение находить информацию, толерантность, творчество, самодостаточность, думать шаблонами общества (по 1).

Вопрос «*Какими ценностями должен руководствоваться в своей профессиональной деятельности учитель/преподаватель?*» вызвал следующие ответы респондентов: морально-нравственными (38), духовными (30), справедливостью (16), профессионализмом (15), честностью (12), наставничеством (10), ответственностью (10), уважением (7), терпением (6), любовью к детям (4) и своему предмету (3), миролюбием, искренностью (по 3), самодисциплиной (2), практическим применением знаний и навыков, толерантностью, конкурентностью, образованием, простотой в общении, знаниями, умением оставаться человеком, индивидуальным подходом к каждому, готовностью ко всему, умением направлять, ценностью личности, уважением к личности ребенка, доброжелательностью, любовью к своему делу, оптимизмом, желанием сделать мир лучше, пониманием, познанием, развитием, дружбой, родиной, обучением, качеством знаний, стабильностью, мудростью, социальными, свободой, взаимопониманием, самоконтролем, трудолюбием, равноправием, взаимопониманием, духовными, вовлечением в процесс, воспитанностью, опытом, гуманностью, коммуникабельностью, желанием научить чему-то детей, активностью, творчеством, одинаковым отношением ко всем, адекватностью, спокойствием, альтруистическими, умением оставаться человеком, правильно и интересно преподносить информацию (по 1).

На вопрос «*Какие ценности наиболее важны для вас?*» были получены следующие ответы респондентов: семья (37), честность (32), здоровье (30), справедливость (19), любовь (16), добро (10), окружающие люди (9), уважение (8), духовные (7), морально-

нравственные, искренность (по 5), саморазвитие (3), позитив, открытость, профессионализм, тактичность, деньги, целеустремленность, ненасилие, самореализация, отзывчивость, взаимопонимание, ответственность (по 2), успех, ценность отдельной личности, труд, вклад, баланс, забота об окружающей среде, качественные знания, умения, навыки, здоровый эгоизм, верность принципам, широта взглядов, самоконтроль, поддержка, достойная оплата труда, образование, гуманность, совесть, умение работать в команде, слушать и слышать, выходить из конфликтных ситуаций, терпеливость, самопознание, готовность идти на компромисс, любовь к своему делу, расширение кругозора, стремление к лучшему, сочувствие, адекватность, независимость, рефлексивность, сообразительность, умение отстраняться от проблем людей и здраво их оценивать, помогать людям, знания, результативность, пунктуальность, последовательность, спланированность действий, материальные, устойчивые принципы, порядочность, чуткость, целеустремленность, любовь к Родине, толерантность (по 1).

Интерпретация результатов, выводы. Как демонстрируют результаты опроса, для обучающихся более актуальны ценности, которые затрагивают различные аспекты духовной, моральной и нравственной жизни, а также те, которые формируют в процессе образования положительные качества и помогают в социализации. Однако анализ ответов позволил выявить конфликт ценностей, которые клишированно обозначены как «морально-нравственные» в ядерной зоне ценностей (к их реализации нужно стремиться) и которыми пренебрегают в отечественном образовании. Количество упоминаний «морально-нравственных» ценностей сопоставимо в перечне реакций для идеального, желаемого положения дел в образовании и для реальной ситуации в нем (соответственно 46 и 54 случаев).

Такая терминальная (по М. Рокичу) ценность, как честность, входит в число наиболее предпочитаемых респондентами во всех исследуемых аспектах реализации ценностного подхода к образованию и лидирует, занимая второе место после семьи, в перечне ценностей, персонально для них значимых. Большее количество упоминаний этой ценности в перечне идеального (41 ответ), чем реального положения дел (2 ответа) может свидетельствовать о ее дефиците.

Обращает на себя внимание, что 20 % участников опроса осознанно затруднились ответить на вопрос о том, какие ценности прививает современное образование; 18 % из них сочли, что образование не прививает никаких ценностей; материальные терминальные (по М. Рокичу) ценности упомянули 15 % респондентов. К высокорейтинговым ценностям 13 % студентов отнесли патриотизм и 11 % — целеустремленность, а к неважным — терминальные ценности здоровья, свободы, самопознания и т. п.

При ответе на вопрос о том, какими ценностями должен руководствоваться в своей деятельности современный педагог, респонденты подробно раскрыли содержание «ядерных» ценностей (морально-нравственные и духовные). На их периферии оказались классические инструментальные коммуникативные ценности (простота в общении, взаимопонимание, умение относиться ко всем одинаково, умение оставаться человеком и др.); ценности, обеспечивающие дидактическую компетентность педагога (практическое применение знаний и навыков, индивидуальный подход к каждому, уважение к личности ребенка и т. д.) и определяющие свойства личности преподавателя, призванные обеспечить высокое качество процесса обучения (терпение, трудолюбие, гуманность, мудрость, свобода, творчество, активность, дружба, любовь). Многие обучающиеся отказались отвечать на этот вопрос, возможно, ввиду того, что не рефлексировали содержание социальной и профессиональной роли учителя/преподавателя в учебном процессе и системе образования в целом и не проявляли эмпатию по отношению к тем, кто их обучает.

Состав доминирующих, ядерных ценностей, которые респонденты считают важными для себя лично, кардинально отличается от ядерных высокочастотных ценностей, отмеченных в ответах на другие вопросы. Так, наиболее личностно важными являются семья, здоровье, любовь, справедливость. В околоядерную зону для себя входят духовные

и моральные ценности, которые значительно реже упоминаются в ответах на вопросы о ценностях в образовании. Также среди личностно релевантных ценностей много инструментальных, которые полностью отсутствуют в ответах на другие вопросы. Вместе с этим образование как ценность нашло отражение в ответе только одного респондента.

В ответах на вопрос о прикладном, результативном аспекте образования («Какие ценности, по вашему мнению, прививает современное образование?») отмечаются антиценности (взятки, покорность, желание не выделяться в толпе и пр.), однако они низкочастотны, что дает повод для оптимизма.

Результаты исследования могут быть применены в решении актуальных проблем аксиологического характера, предопределяющих развитие перспективных направлений эффективного образовательного менеджмента.

В перспективе будет целесообразным проведение полномасштабного экспериментального исследования ценностей в образовании с привлечением большей выборки респондентов.

Список источников

1. Авдони́на Н. С. Ценности либерального образования // Ценности и смыслы. — 2019. — № 2 (60). — С. 63–75.
2. Брушлинский А. В. Современная психология: состояние и перспективы исследований : материалы юб. науч. конф. ИП РАН / отв. ред. А. В. Брушлинский, А. Л. Журавлев. — М. : Ин-т психологии РАН, 2002. — 312 с.
3. Гнутова Л. Н. Социально-педагогические аспекты современного поликультурного образования // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. — 2006. — № 2. — С. 91–94.
4. Маслов С. И., Маслова Т. А. Аксиологический подход в педагогике // Известия Тульского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». — 2013. — № 3 (2). — С. 202–212.
5. Овчинников А. И. Идеология российской государственности в контексте модернизации: базовые ценности и приоритеты // Северо-Кавказский юридический вестник. — 2012. — № 1. — С. 20–25.
6. Сидельник В. В. Аксиология образования // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. — 2016. — № 1. — С. 180–182.
7. Слостёнин В. А., Чижакова В. А. Введение в педагогическую аксиологию. — М. : Академия, 2003. — 192 с.
8. Смирнов С. А. Педагогика и психология высшего образования // От деятельности к личности : учеб. пособие. — М. : Academia, 2014. — 400 с.
9. Тимофеева С. В. Аксиологический подход в образовании —наиважнейший фактор воспитания духовного и творческого начал в личности // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. — 2009. — № 3. — С. 251–257.
10. Schwartz S. H. The refined theory of basic values // Values and behavior : Taking a cross-cultural perspective / S. Roccas, L. Sagiv (eds.). — Springer, 2017. — Pp. 51–72. — URL : <https://www.researchgate.net/publication/306432422> (accessed: 17.12.2021).
11. Tuulik K., Õunapuu T., Kuimet K., Titov E. Rokeach's instrumental and terminal values as descriptors of modern organisation values // International Journal of Organizational Leadership. — 2016. — N 5. — Pp. 151–161. — URL : <https://doi.org/10.33844/ijol.2016.60252> (accessed: 14.12.2021).

References

1. Avdonina N. S. Value of Liberal Education. *Cennosti i smysly* [Values and Meanings]. 2019, no. 2 (60), pp. 63–75. (In Russian).
2. Brushlinskij A. V. *Sovremennaja psihologija: sostojanie i perspektivy issledovanij : materialy jubilejnoj nauchnoj konferencii Instituta psihologii Rossijskoj akademii nauk* [Modern Psychology: Current and Prospective Research: Proceedings of Jubilee Research Conference of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences]. Brushlinskij A. V., Zhuravlev A. L. (eds.). Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2002, 312 p. (In Russian).

3. Gnutova L. N. Social and Pedagogical Aspects of Modern Multicultural Education. *Vestnik Taganrogskego instituta imeni A. P. Chehova* [Bulletin of Taganrog Institute named for A. P. Chekhov]. 2006, no. 2, pp. 91–94. (In Russian).
4. Maslov S. I., Maslova T. A. Axiological Approach to Pedagogy. *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Gumanitarnye nauki"* [Bulletin of Tula State University. Humanities series]. 2013, no. 3 (2), pp. 202–212. (In Russian).
5. Ovchinnikov A. I. The Ideology of Russian Nationhood in the Context of Modernization: Basic Values and Priorities. *Severo-Kavkazskij juridicheskij vestnik* [Northern Caucasus Legal Bulletin]. 2012, no. 1, pp. 20–25. (In Russian).
6. Sidel'nik V. V. Axiology of Education. *Vestnik Taganrogskego instituta imeni A. P. Chehova* [Bulletin of Taganrog Institute named for A. P. Chekhov]. 2016, no. 1, pp. 180–182. (In Russian).
7. Slastjonin V. A., Chizhakova V. A. *Vvedenie v pedagogicheskuju aksiologiju* [Introduction to Pedagogical Axiology]. Moscow, Academy Publ., 2003, 92 p. (In Russian).
8. Smirnov S. A. Pedagogy and Psychology of Higher Education. *Ot dejatel'nosti k lichnosti* [From Activity to Personality]. Moscow, Academia Publ., 2014, 400 p. (In Russian).
9. Timofeeva S. V. Axiological Approach to Education, as an Important Factor of Spiritual and Creative Education. *Vestnik Krasnojarskego gosudarstvennogo agrarnogo universiteta* [Bulletin of Krasnoyarsk State Agrarian University]. 2009, no. 3, pp. 251–257. (In Russian).
10. Schwartz S. H. The Refined Theory of Basic Values. *Values and Behavior : Taking a Cross-Cultural Perspective*. Roccas S., Sagiv L. (eds.). Springer, 2017, pp. 51–72. URL : <https://www.researchgate.net/publication/306432422> (accessed: 17.12.2021).
11. Tuulik K., Õunapuu T., Kuimet K., Titov E. Rokeach's Instrumental and Terminal Values as Descriptors of Modern Organization Values. *International Journal of Organizational Leadership*. 2016, no. 5, pp. 151–161. URL : <https://doi.org/10.33844/ijol.2016.60252> (accessed: 14.12.2021).

Информация об авторе

Литвинчук Ирина Николаевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и культуры речи Института филологии Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского.

Information about the author

Litvinchuk Irina Nikolayevna — Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of the Russian Language and Culture of Speech Standards of the Institute of Philology of Crimean Federal University named for V. I. Vernadsky.

Статья поступила в редакцию 11.03.2022; одобрена после рецензирования 05.04.2022; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 11.03.2022; approved after reviewing 05.04.2022; accepted for publication 19.04.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 83–90.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 2 (62), pp. 83–90.

Научная статья

УДК 37.035.8-057.36:323.283

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.009

Особенности воспитательной военно-политической работы по противодействию влиянию идеологии экстремизма на военнослужащих Росгвардии

Меркулов Сергей Владимирович

Новосибирский военный ордена Жукова институт
имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации
Новосибирск, Россия
sergeyivanoff2015@yandex.ru

Сорокоумова Светлана Николаевна

Российский государственный социальный университет
Москва, Россия;
Новосибирский военный ордена Жукова институт
имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации
Новосибирск, Россия;
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт
войск национальной гвардии Российской Федерации
Санкт-Петербург, Россия
4013@bk.ru

Аннотация. В связи со складывающейся общественно-политической обстановкой в мире, на фоне усиливающего соперничества стран за установление новых принципов миропорядка нарастают темпы распространения экстремистской идеологии. Для этого применяются любые ресурсы, но в первую очередь информационно-телекоммуникационная сеть (интернет). Военнослужащие Росгвардии активно ее используют, поэтому подвергаются влиянию идеологии экстремизма.

Командиры воинских частей и подразделений Росгвардии уделяют особое внимание организации мероприятий военно-политической работы по противодействию влиянию идеологии экстремизма на подчиненные воинские коллективы, однако такая работа имеет специфические особенности.

В статье раскрываются особенности военно-политической работы, направленной на противодействие влиянию идеологии экстремизма на военнослужащих Росгвардии, по результатам проведенной экспериментальной работы в воинских частях.

Ключевые слова: воспитание военнослужащих, педагогическая ситуация, военно-политическая работа, агитационно-пропагандистская работа, правосознание, противодействие влиянию идеологии экстремизма.

Для цитирования: Меркулов С. В., Сорокоумова С. Н. Особенности воспитательной военно-политической работы по противодействию влиянию идеологии экстремизма на военнослужащих Росгвардии // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 83–90. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.009.

Original article

The Ideological and Political Education of Military Personnel of the National Guard of the Russian Federation Aimed at Tackling Violent Extremist Ideologies

Merkulov Sergey Vladimirovich

Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute
of the National Guard of the Russian Federation
named for Army General I. K. Yakovlev
Novosibirsk, Russia
sergeyivanoff2015@yandex.ru

Sorokoumova Svetlana Nikolayevna

Russian State Social University
Moscow, Russia
Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute
of the National Guard of the Russian Federation
named for Army General I. K. Yakovlev
Novosibirsk, Russia
St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute
of the National Guard of the Russian Federation
St. Petersburg, Russia
4013@bk.ru

Abstract. Violent extremist ideologies are being widely promoted on the Internet against the background of the current social and political situation in the world, against the background of rivalry between different countries for the establishment of new principles of the changing world order. Military personnel of the National Guard of the Russian Federation are active users of the Internet, therefore they can fall victims to extremist ideology.

Commanding officers of military units of the National Guard of the Russian Federation pay heed to organizing events aimed at ideological and political education of military personnel aimed at tackling violent extremist ideologies.

The article assesses the results of ideological and political education of military personnel of the National Guard of the Russian Federation aimed at tackling violent extremist ideologies and describes the peculiarities of such endeavours.

Key words: educating military personnel, pedagogical situations, ideological and political education of military personnel, propaganda and agitation, legal awareness, tackling violent extremist ideologies.

For citation: Merkulov S. V., Sorokoumova S. N. The Ideological and Political Education of Military Personnel of the National Guard of the Russian Federation Aimed at Tackling Violent Extremist Ideologies // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 2 (62), pp. 83–90. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.009.

Введение. В 2021 году мир потрясла новость о том, что Соединенные Штаты Америки решили вывести контингент своих войск с территории Афганистана. Вскоре после принятия такого решения группировка «Талибан», признанная в Российской Федерации (РФ) экстремистской организацией, захватила органы власти в стране. На этом фоне распространение идеологии экстремизма стало увеличиваться в геометрической прогрессии. На итоговом заседании Национального антитеррористического комитета за 2021 год акцентировано внимание на том, что в результате превентивных мер, принимаемых

Федеральной службой безопасности совместно с Росгвардией, удалось на стадии приготовления пресечь 65 террористических актов, готовящихся к осуществлению на территории РФ. «В ходе специальных мероприятий нейтрализовано 23 бандита, задержаны 312 боевиков и 821 пособник. Пресечена деятельность 211 преступных групп, специализировавшихся на изготовлении средств поражения. Изъято большое количество оружия, боеприпасов, взрывчатых веществ и взрывных устройств» (Итоговое заседание Национального антитеррористического комитета за 2021 год).

Основным источником распространения идеологии экстремизма на сегодняшний день является информационно-телекоммуникационная сеть (интернет). Так как военнослужащие Росгвардии активно используют ресурсы интернета, то могут прямо или косвенно оказаться в числе объектов влияния идеологии экстремизма. Следовательно, организация военно-политической работы в воинских частях, направленная на противодействие влиянию идеологии экстремизма, становится приоритетной задачей командиров и их заместителей по военно-политической работе.

Результаты исследования. Росгвардия прошла этапы своего становления и развития. Сложившаяся годами система воспитания военнослужащих ведомства, учитывая вызовы и угрозы современности, претерпевала корректировку не один раз. 2021 год оказался переломным, так как в Росгвардии сформировали, а точнее воссоздали, Главное военно-политическое управление и военно-политические органы, аналогичные по структуре Министерству обороны РФ. Такое направление развития морально-психологического обеспечения связано с реализацией предложений Верховного главнокомандующего В. В. Путина по созданию военно-политических органов во всех войсках (Воспитать защитника // Российская газета. 2020). В кратчайшие сроки были выработаны соответствующие нормативные документы и методические рекомендации по организации военно-политической работы (ВПП) по направлениям деятельности.

Основы ВПП изложены в «Наставлении по организации в войсках национальной гвардии Российской Федерации военно-политической (политической) работы» (Наставление по организации в войсках национальной гвардии Российской Федерации военно-политической (политической) работы). Главной задачей ВПП в войсках является поддержание высокого уровня морально-политического и психологического состояния военнослужащих. В этих целях она организуется по следующим направлениям: агитационно-пропагандистская работа, психологическая работа, укрепление и поддержание воинской и служебной дисциплины и правопорядка, военно-патриотическая работа и взаимодействие с общественными объединениями, военно-социальная работа; культурно-досуговая работа (Лаптев, Сорокоумова, Юдин, 2021; Сорокоумова, Лаптев, 2020; Сорокоумова, Шаповалов, 2020; Лаптев, Наумов, Сорокоумова, 2020). Из перечисленных направлений наиболее актуальным для проводимого исследования является агитационно-пропагандистская работа, одной из форм которой является защита войск от негативного информационно-психологического воздействия. В статье «Готовность к противодействию идеологии экстремизма как направление защиты военнослужащих Росгвардии от негативного информационно-психологического воздействия» нами выявлено, что негативным информационно-психологическим воздействием на военнослужащих Росгвардии будет являться распространение идеологии экстремизма, «направленной на политическую, националистическую, религиозную вражду между населением внутри страны» (Меркулов, 2021, с. 175). Защита военнослужащих от воздействия идеологии экстремизма станет основной формой противодействия ее влиянию и распространению в воинских частях Росгвардии.

Заострять внимание на какой-либо одной форме ВПП недостаточно, поскольку необходим комплекс мероприятий, проводимый систематически и в рамках остальных вышеуказанных направлений этой работы.

Далее мы рассмотрим особенности организации отдельных направлений ВПП с военнослужащими, исходя из экспериментальной работы, проведенной в воинских частях Росгвардии. Для организации экспериментальной работы были подобраны учебные

воинские части, расположенные в Северо-Западном, Уральском и Сибирском округах Росгвардии, что позволило осуществить достаточный охват военнослужащих силовой структуры. Учебные воинские части были выбраны не случайно: на их базе организуется общевойсковая подготовка военнослужащих, заключивших первый контракт о прохождении военной службы в Росгвардии. Учебные дисциплины программы общевойсковой подготовки довольно специфичны и направлены на развитие необходимых знаний, умений и навыков обучающихся как военных специалистов. Вместе с тем проведение тестирования среди военнослужащих показало низкий уровень развития необходимых эмоционально-волевых качеств, которые способствуют защите военнослужащего от влияния идеологии экстремизма. Такое положение дел вызвано тем, что проведение учебных занятий не способствует формированию у них наблюдательности, чуткости, самостоятельности, низкого уровня внушаемости, суггестивности и других личностных качеств, способствующих неприязни идеологии экстремизма.

На первый план в формировании у военнослужащих эмоционально-волевых качеств выходит агитационно-пропагандистская работа. Ее основная форма — военно-политическая подготовка, проводимая в рамках боевой подготовки с военнослужащими. В комплекс проведения военно-политической подготовки включены темы, касающиеся распространения идеологии экстремизма. Особенность занятия по такой теме с военнослужащими во время эксперимента заключалась в форме его проведения — проблемная лекция и лекция-провокация. Так, при проведении занятия учебный материал военнослужащим не преподносился в готовом виде, а был закрыт в составе проблемных задач или ситуаций, заданных офицером (руководителем занятия). В ходе активного мыслительного поиска решения преподнесенных проблемных задач военнослужащие самостоятельно находили искомый материал в виде, например, способов действий или содержания материала. При такой организации занятия офицер учитывал имеющийся уровень знаний и опыт противодействия экстремизму.

Военнослужащие Росгвардии активно участвуют в общественно-политической жизни, поэтому значимую роль приобретает их военно-политическое информирование об общественно-политической и социально-экономической обстановке в мире и стране, участии подразделений Росгвардии и других силовых структур в мероприятиях по предупреждению экстремизма, а также других преступлений и правонарушений. Военно-политическое информирование по изучаемой тематике проводилось еженедельно в ходе освоения военнослужащими программы общевойсковой подготовки.

Социальные сети и интернет в целом являются приоритетными в социальной коммуникации современности, поэтому грани между реальным и виртуальным исчезают. Военнослужащие могут осуществлять «репосты» ярких и, по их мнению, интересных источников информации в социальных сетях, привлекая внимание идеологов экстремизма, которые в свою очередь начинают применять к ним специальные механизмы воздействия и рекрутирования. С учетом этого, а также опыта великого педагога В. А. Сухомлинского, который считал, что «воспитывающая сила коллектива начинается с того, что есть в каждом отдельном человеке, какие духовные богатства имеет каждый человек, что он привносит в коллектив, что дает другим, что от него берут люди» (Сухомлинский, 1987, с. 171), особенно актуальной становится индивидуальная воспитательная работа. После прибытия военнослужащих в подразделение его командир изучает документы, характеризующие подчиненных, обобщает независимые характеристики, анализирует результаты их обучения до поступления на военную службу. В личной беседе, которая может сыграть поддерживающую или корректирующую роль, офицер выясняет наклонности, пристрастия (к литературе, видеоиграм), может внести корректировки и направить на правильный жизненный путь, наметить перспективы становления военнослужащего как личности, его дальнейшее развитие в воинском коллективе. Именно после индивидуальной воспитательной работы у командира появляются данные об имеющихся знаниях и опыте

деятельности каждого военнослужащего по противодействию идеологии экстремизма, что в дальнейшем способствует организации дифференцированного подхода в организации мероприятий военно-политической работы. В ходе экспериментальной работы это выразалось в том, что военнослужащие, которые имели опыт противодействия экстремизму или как-то в той или иной степени сталкивались с этим явлением, становились настоящими помощниками офицера в организации мероприятий военно-политической работы. Например, некоторые выступали в роли экспертов на тренинговых занятиях и дебатах, готовили самостоятельные выступления и доклады, возглавляли команды при организации занятий по решению задач ценностно-смыслового выбора.

Учитывая меткое выражение А. С. Макаренко «воспитывает каждый квадратный сантиметр нашей действительности» (Макаренко, 1971, с. 348), даже для редакционных коллегий взводов в ходе экспериментальной работы были организованы конкурсы стенных и фотогазет, информационно-справочных бюллетеней по тематике, направленной на противодействие экстремизму. На информационных стендах ежемесячно оформлялась информация, освещающая положительный опыт деятельности подразделений Росгвардии в борьбе с экстремизмом и иными правонарушениями. Такие мероприятия способствовали развитию творческих способностей военнослужащих, их нелинейного мышления, воображения, смекалки и разумной инициативы.

В рамках укрепления и поддержания воинской дисциплины проводилось правовое обучение военнослужащих с разъяснением ответственности за совершение правонарушений и преступлений экстремистской направленности, в том числе и в интернете. Воздействие на правосознание военнослужащих — одна из ключевых особенностей организации мероприятий военно-политической работы. В этой работе основной акцент делается на военнослужащих, которые отличаются особыми личными заслугами в боевой подготовке и при выполнении служебно-боевых задач. В подразделениях вывешиваются молнии с положительными примерами отличившихся военнослужащих. Также до воинских коллективов доводятся негативные случаи (проступки военнослужащих) и меры наказания с целью повышения уровня правосознания остального контингента.

Огромный потенциал для повышения морально-политического и психологического состояния военнослужащих несет в себе военно-патриотическая работа. В этом направлении с военнослужащими проводились круглые столы и викторины по темам «Бесконфликтное развитие многоконфессионального общества», «Толерантность и солидарность — качества личности, способствующие неприязни идеологии экстремизма», «Предпосылки зарождения экстремизма в России» и др., просмотр и обсуждение кинофильмов и видеороликов «Профилактика и предупреждение экстремизма и терроризма», «Игил. Восточный капкан», «Шугалей», «Шугалей 2», «Росгвардия. Новая война», «Экстремизм. Угроза безопасности» и т. п., ознакомление военнослужащих с культурными достопримечательностями города и области, посещение театров и музеев. Проводились и другие мероприятия в рамках военно-патриотической работы, направленные на восприятие военно-исторических и духовных традиций русского воинства. На момент публикации статьи вышел в свет фильм «Шугалей 3», документальный фильм Аркадия Мамонтова «Вторжение» и еще ряд подобных.

Перечисленные мероприятия, проводимые в рамках различных направлений ВПР, в большей степени традиционны. В предыдущем исследовании нами выявлено, что перспективными формами станут «тренинговые занятия, занятия по разрешению проблемных ситуаций и рефлексивных задач, деловые игры и дебаты» (Меркулов, 2021, с. 178).

С. М. Марченко (2017) в своих трудах раскрыл возможности не используемой ранее формы в процессе организации ВПР с военнослужащими — психолого-педагогического тренинга. Автор применял такую форму при работе с курсантами в военных образовательных организациях высшего образования, где имеется достаточно квалифицированных сотрудников. В учебных воинских частях ситуация иная: в штате толь-

ко один старший помощник начальника группы по военно-политической работы — психолог. Исходя из этого, при организации экспериментальной работы мы применяли тренинги, распределенные таким образом, что они позволили выполнять должностному лицу свои обязанности и качественно организовать занятие с военнослужащими экспериментальной группы.

Тренинговое занятие имеет своей целью выработку у его участников уверенности в вербальной коммуникации, развитие эмоциональной стрессоустойчивости, самоконтроля и рефлексивной позиции. В ходе тренинговых занятий военнослужащие осуществляли работу над собой, самосовершенствовались, анализируя ошибки и преодолевая свои слабости. В основном это происходило через упражнения «Приветствие без слов», «Геометрические фигуры», «Пройдите собеседование», «Обвинение и защита», «Построиться по признаку», «Лифт», «Вулкан», «Сильные и слабые стороны», «Убежище» или обыгрывание деловой игры «Любитель путешествий», диспута «Диалог». В конце тренингового занятия каждый военнослужащий проводил анализ полученных результатов по формированию в себе новых или совершенствованию имеющихся эмоционально-волевых качеств. Тренинги способствовали повышению у военнослужащих уверенности в конструктивном социальном взаимодействии, развитию эмоциональной стрессоустойчивости и раскрытию возможности принимать рефлексивную позицию по отношению к идеологии экстремизма.

Потенциал использования рефлексивных задач рассматривается в исследовании Н. В. Максимова (2019). Разработанные рефлексивные задачи, связанные с противодействием идеологии экстремизма, обсуждались с военнослужащими в ходе эксперимента в часы самостоятельной работы, что позволило поддерживать оптимальный уровень их активности, а также развивать такие личностные качества, как умение оценивать и осмысливать накопленный опыт противодействия идеологии экстремизма, анализировать просчеты и ошибки, прогнозировать развитие собственных регуляторных возможностей и эмоционального состояния. Кроме того, в ходе педагогического эксперимента при организации ВПР с военнослужащими были внедрены занятия по решению задач ценностно-смыслового выбора. На таких занятиях военнослужащий оказывался в педагогической ситуации выбора, от которого зависит ход дальнейших событий. Благодаря «погружению» в проблемную ситуацию предстояло принимать решение, связанное с ценностно-смысловым выбором, аналогичным тому, который может возникнуть при выполнении реальных служебно-боевых задач.

Проведение деловой игры по теме «Экстремист с одной стороны — борец за свободу с другой» позволило военнослужащим более подробно разобраться в проблеме экстремизма, повысить уровень знаний, полученных на занятиях по военно-политической подготовке, осознать необходимость противодействия идеологии экстремизма. Дебаты заключались в публичном обмене мнениями, что предоставляло участникам экспериментальной работы возможность высказать свою точку зрения по обсуждаемой проблеме и сформулировать общее мнение либо четко разграничить позиции сторон. В ходе дебатов по теме «Осуществление контроля за распространением информации экстремистской направленности в сети Интернет: результативность, успехи и недостатки» военнослужащие полноценно стали участниками интерактивного общения, оценивая деятельность государственных и общественных органов. Обретенные ценности и идеалы, направленные на противодействие идеологии экстремизма, в дальнейшем будут использоваться военнослужащими в профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, особенностями ВПР, направленной на противодействие влиянию идеологии экстремизма на военнослужащих Росгвардии станут комплексное сочетание всех направлений военно-политической работы с учетом общественно-политической и социально-экономической обстановки в районе дислокации воинской части; применение совместно с традиционными передовых форм организации ВПР; исполь-

зование форм проведения мероприятий ВПР, предложенных в диссертационных исследованиях по рассматриваемой проблеме; качественное изучение социальных личных данных военнослужащих; систематическое проведение мероприятий культурно-досуговой работы; поощрение и материальное стимулирование отличившихся военнослужащих в борьбе с экстремизмом и противодействии распространению его идеологии. Более того, необходимо помнить, что личный пример офицера (командира, начальника), качественная организация боевой службы, использование воспитательных возможностей боевой подготовки, индивидуальная работа с подчиненными также отражаются на эффективности работы военнослужащих в воинских частях Росгвардии.

Список источников

1. Воспитать защитника // Российская газета — Федеральный выпуск. — 2020, 14 дек. — № 274 (8328). — URL : <https://rg.ru/2020/12/03> (дата обращения: 18.01.2022).
2. Итоговое заседание Национального антитеррористического комитета за 2021 год. — URL : <https://nac.gov.ru/> (дата обращения: 18.01.2022).
3. Лаптев А. А., Наумов П. Ю., Сорокоумова С. Н. Актуальные вопросы формирования профессионализма будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации // Педагогический журнал. — 2020. — Т. 10, № 6/1. — С. 24–30.
4. Лаптев А. А., Сорокоумова С. Н., Юдин О. А. Психологическое воздействие на личность и ее безопасность: постановка проблемы // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 4 (60). — С. 144–156.
5. Макаренко А. С. Собр. соч. : в 5 т. / под общ. ред. А. Терновского. — М. : Правда, 1971. — Т. 2. — 384 с.
6. Максимов Н. В. Формирование ценностного отношения к противодействию экстремизму у курсантов вузов войск национальной гвардии Российской Федерации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2019. — 27 с.
7. Марченко С. М. Модель воспитания готовности к противодействию героизации нацистских преступников и их пособников у военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2017. — 23 с.
8. Меркулов С. В. Приоритетные направления в воспитании готовности к противодействию идеологии экстремизма у военнослужащих Росгвардии // Педагогика. Вопросы теории и практики. — Тамбов : Грамота, 2021. — Т. 6, № 2. — С. 175–181.
9. Наставление по организации в войсках национальной гвардии Российской Федерации военно-политической (политической) работы : приказ Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 20 апр. 2021 г. № 122. — М. : Ред. Росгвардии, 2021. — 21 с.
10. Сорокоумова С. Н., Лаптев А. А. Теоретические и практические аспекты формирования профессиональных ценностей будущих офицеров : моногр. — Тамбов : Державинский, 2020. — 160 с.
11. Сорокоумова С. Н., Шаповалов И. В. Формирование профессиональной ответственности будущих офицеров национальной безопасности: понятие, структура, условия и средства // Педагогический журнал. — 2020. — Т. 10, № 2А. — С. 135–141.
12. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. — М. : Прогресс, 1987. — 382 с.

References

1. To Educate a Defender. *Rossijskaja gazeta — Federal'nyj vypusk* [Russian Newspaper — Federal Issue]. 2020, December 14, no. 274 (8328). URL : <https://rg.ru/2020/12/03> (accessed: 18.01.2022). (In Russian).
2. *Itogovoe zasedanie Nacional'nogo antiterroristicheskogo komiteta za 2021 god* [The Final Assembly of the National Antiterrorist Committee. 2021]. URL : <https://nac.gov.ru/> (accessed: 18.01.2022). (In Russian).
3. Laptev A. A., Naumov P. Ju., Sorokoumova S. N. Relevant Issues of Professional Qualities Formation in Novice Officers of the National Guard of the Russian Federation. *Pedagogicheskij zhurnal* [Pedagogical Journal]. 2020, vol. 10, no. 6/1, pp. 24–30. (In Russian).
4. Laptev A. A., Sorokoumova S. N., Judin O. A. Psychological Impact of Personality and Personal Security: Outlining the Issue. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2021, no. 4 (60), pp. 144–156. (In Russian).

5. Makarenko A. S. *Sobranije socinnij v 5 tomah* [Collected Essays in 5 volumes]. Ternovskij A. (ed.). Moscow, Truth Publ., 1971, vol. 2, 384 p. (In Russian).
6. Maksimov N. V. *Formirovanie cennostnogo otnoshenija k protivodejstviju jekstremizmu u kursantov vuzov vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii* [The Formation of Value Approach to Countering Extremism in Military Students of the National Guard of the Russian Federation]. Chelyabinsk, 2019, 27 p. (In Russian).
7. Marchenko S. M. *Model' vospitaniya gotovnosti k protivodejstviju geroizacii nacistskih prestupnikov i ih posobnikov u voennosluzhashchih vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii* [A Model of Preparing Military Students of the National Guard of the Russian Federation to Counter Actions Aimed at Promoting Nazi Criminals]. St. Petersburg, 2017, 23 p. (In Russian).
8. Merkulov S. V. Priority Trends in Teaching Military Students of the National Guard to Counter the Ideology of Extremism. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Theoretical and Practical Issues]. Tambov, Literacy Publ., 2021, vol. 6, no. 2, pp. 175–181. (In Russian).
9. *Nastavlenie po organizacii v vojskakh nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii voenno-politicheskoy (politicheskoy) raboty : prikaz Federal'noj sluzhby vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii ot 20 aprlja 2021 goda № 122* [Preparing Military Forces of the National Guard of the Russian Federation to Organize Military and Political Campaigns: Order of the Federal Service of the Military Forces of the National Guard of the Russian Federation of April 20, 2021, no 122]. Moscow, National Guard Publ., 2021, 21 p. (In Russian).
10. Sorokoumova S. N., Laptev A. A. *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty formirovanija professional'nyh cennostej budushchih oficerov* [Theoretical and Applied Aspects of the Formation of Novice Officers' Professional Values]. Tambov, Derzhavinskij Publ., 2020, 160 p. (In Russian).
11. Sorokoumova S. N., Shapovalov I. V. The Formation of Professional Responsibility in Novice Officers Responsible for National Security: the Notion, Structure, Conditions and Means. *Pedagogicheskij zhurnal* [Pedagogical Journal]. 2020, vol. 10, no. 2A, pp. 135–141. (In Russian).
12. Suhomlinskij V. A. *Rozhdenie grazhdanina* [The Genesis of a Citizen]. Moscow, Progress Publ., 1987, 382 p. (In Russian).

Информация об авторах

Меркулов Сергей Владимирович — адъюнкт Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации.

Сорокумова Светлана Николаевна — доктор психологических наук, профессор; профессор Российской академии образования, факультета психологии Российского государственного социального университета, кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; кафедры военно-научных исследований факультета повышения квалификации кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации.

Information about the authors

Merkulov Sergey Vladimirovich — Adjunct Professor at Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation named for Army General I. K. Yakovlev.

Sorokoumova Svetlana Nikolayevna — Doctor of Psychology, Professor; Professor of the Russian Academy of Sciences; Professor in the Department of Military Pedagogy and Psychology at Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation named for Army General I. K. Yakovlev; Professor in the Department of Military Research of the Faculty of Continuous Vocational Education at St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 07.04.2022; одобрена после рецензирования 18.04.2022; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 07.04.2022; approved after reviewing 18.04.2022; accepted for publication 19.04.2022.



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 91–99.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 2 (62), pp. 91–99.

Научная статья

УДК 159.923.2-053.6

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.010

Особенности самопознания и психологическое благополучие подростков

Грибоедова Оксана Ивановна

Российский новый университет

Москва, Россия;

Тульский государственный университет

имени Л. Н. Толстого,

Тула, Россия

oksi19753@mail.ru

Аннотация. Результаты многочисленных научных исследований и выводы ученых разных веков отводят особое место самопознанию в жизни и благополучии человека. Однако до настоящего времени вопрос связи самопознания и психологического благополучия личности изучался крайне мало, давая лишь фрагментарные представления о наличии или отсутствии этой связи. Особенно этот вопрос необходим для изучения в подростковом возрасте, важном для гармоничного формирования личности и связанном с активизацией развития процессов самосознания и самопознания.

В статье содержатся результаты изучения значимых факторов самопознания подростков, определяющих их психологическое благополучие. Актуальность проведенного исследования обусловлена особой необходимостью интеграции научных знаний о внутриличностных факторах, способствующих формированию психологического благополучия. Научная новизна проведенной работы состоит в том, что самопознание подростков в контексте их психологического благополучия является малоизученной темой и исследуется впервые.

Респондентами исследования стали подростки 13–17 лет из тульских и московских школ, психологическое благополучие которых было определено с помощью методики «Шкала психологического благополучия К. Рифф» (адаптированный вариант Т. Шевеленковой и П. Фесенко), а особенности самопознания изучены с использованием семи психологических методик. После статистической обработки с помощью программы обработки данных SPSS 21.0 был проведен факторный анализ 59 признаков, связанных с самопознанием и оказывающих влияние на психологическое благополучие изучаемых подростков. В исследуемой группе в разрезе разных уровней психологического благополучия удалось выявить от 6 до 16 факторов.

Описаны общие и специфичные факторы самопознания, значимые для подростков с высоким, средним и низким уровнями психологического благополучия. Общими для всей выборки стали стремление к рефлексивному анализу себя, осмысленному восприятию своего будущего, успешному общению, физической гармонии. Кроме этого, описаны специфичные факторы, значимые для каждой уровневой группы.

Вывод о том, что психологическое благополучие подростков обусловлено факторами, связанными с самопознанием, подтверждают результаты данного исследования.

Полученные результаты будут интересны ученым, занимающимся поиском внутриличностных способов повышения психологического благополучия подростков, а также важны для разработки образовательных программ и проектов, направленных на обеспечение психологического благополучия подростков.

Ключевые слова: подростки, самопознание, психологическое благополучие.

Для цитирования: Грибоедова О. И. Особенности самопознания и психологическое благополучие подростков // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 91–99. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.010.

Original article

Teenagers' Self-reflection and Psychological Well-being

Griboyedova Oksana Ivanovna

Russian New University

Moscow, Russia;

Tula State University named for L. N. Tolstoy

Tula, Russia

oksi19753@mail.ru

Abstract. Numerous studies attach great importance to one's self-reflection and well-being. However, the interconnection between one's self-reflection and one's well-being is largely underinvestigated. The interconnection between one's self-reflection and one's well-being is especially significant in adolescence when it ensures harmonious personality development and self-reflection.

The article presents the results of a survey aimed at the investigation of important factors pertaining to teenagers' self-awareness predetermining teenagers' psychological wellbeing. The relevance of the research is accounted for by the necessity to integrate scholarly research about intrapersonal factors related to psychological well-being. Scientific novelty of the research consists in the fact that teenagers' self-awareness in the context of their psychological well-being is a largely understudied issue.

The survey involved 13–17 year-old teenagers from schools of Tula and Moscow. To evaluate schoolchildren's psychological well-being, the authors use K. Riff's Scale of Psychological Well-being (adapted by T. Shevelenkova and P. Fesenko). To evaluate schoolchildren's self-awareness, the authors use seven psychological techniques. The data are statistically processed with SPSS Statistics 21.0. Factor analysis is applied to explore 59 descriptors connected with self-awareness and influencing teenagers' well-being. The investigation shows that there are 6–16 factors related to different levels of teenagers' psychological well-being.

The article describes general and specific factors of self-awareness for teenagers with high, medium and low levels of psychological well-being. All respondents demonstrate the desire to improve their self-reflection, to be aware of their future, to ensure effective communication, to ensure harmonious physical development. The article also describes specific factors typical of each group.

The authors conclude that teenagers' psychological wellbeing is interrelated with teenagers' self-reflection.

The results of the research are relevant to the investigation of intrapersonal means of improving teenagers' psychological wellbeing and are an essential prerequisite for the development of educational programs and projects aimed at ensuring teenagers' psychological wellbeing.

Key words: teenager, self-awareness, psychological well-being.

For citation: Griboyedova O. I. Teenagers' Self-reflection and Psychological Well-being // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 2 (62), pp. 91–99. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.010.

Введение. Реализация поставленных нашим государством задач в сфере образования, связанных с воспитанием гармонично развитой личности, требует особого внимания к формированию психологически комфортной (безопасной) образовательной

среды, сохранению психологического здоровья и повышению психологического благополучия обучающихся и воспитанников.

Одним из механизмов выполнения новых образовательных задач является развитие психологической службы в системе образования и проведение научных исследований по выявлению основ формирования психологического благополучия детей и подростков (Феоктистова, 2009; Феоктистова, Калинин, Приходько, 2020; Феоктистова, Беляев, 2021).

Понимая важность подросткового периода для формирования личности и создания основ благополучия человека, современные ученые продолжают исследования психологии подростков (Водяха, Водяха, 2020; Дубровина, 2017; Данилова, Рыкман, 2018; Дубров, 2016; Микляева, Хороших, Волкова, 2019; Реан, Шагалов, 2018; Сорокоумова, Цынзарь, 2019 ; и др.). Однако на сегодняшний день в науке недостаточно изучены вопросы внутренних факторов и механизмов формирования психологического благополучия подростков, а поиск личностных детерминат, влияющих на его становление, по-прежнему остается важной задачей отечественных и зарубежных ученых.

За последние десятилетия в науке неоднократно делались попытки понять, каков он, современный подросток, и что ему помогает чувствовать себя психологически благополучным. Одни ученые находили ответ на этот вопрос, описывая результаты исследования связей между психологическим, субъективным благополучием, жизненной удовлетворенностью и самоотношением, самооценкой, осознанностью и рефлексивностью подростков (Бондарева, Ткач, 2014; Klein, Kihlstrom, Loftus, 2000; Бызова, Калашникова, 2016; Косикова, 2019; Пуговкина, Шильникова, 2014; Nouyer, 2000; Schneider, 2002). Другими исследователями были изучены такие факторы и условия повышения психологического благополучия подростков, как знание семейной истории своего рода (Якимова, Бондаренко, 2014), положительно окрашенные отношения с родителями и друзьями (Идобаева, Подольский, 2012), эмоциональный интеллект (Водяха, Водяха, 2020), вера в Бога, людей, природу, в себя как в источники справедливости (Астанина, 2016), количество личного времени и личного пространства (Силина, 2016), социальная активность личности (Бочарова, 2012). Всеми авторами психологически благополучный подросток определяется как человек, имеющий внутреннюю гармонию, которую обеспечивают самосознание, самопознание и саморегуляция. Роль самопознания при этом является ключевой, так как именно оно помогает саморазвитию, самоопределению, самоизменению, самопроектированию, самосовершенствованию и самоактуализации подростков, повышению их социально-психологической компетентности (Абдурахманов, 2007).

Важное научное значение для определения внутриличностных основ и механизмов благополучия подростков имеет исследование самопознания и его роли в формировании психологического благополучия.

Цель и задачи исследования. Одной из задач проведенного нами основного научного исследования содержательных, процессуальных и функциональных особенностей самопознания подростков с разным уровнем психологического благополучия стало выполнение факторного анализа для выделения факторов, связанных с самопознанием подростков и оказывающих воздействие на их психологическое благополучие. Представление полученных результатов было целью данной статьи.

Гипотеза исследования: предположение о связи между самопознанием и психологическим благополучием подростков и наличием факторов самопознания, определяющих психологическое благополучие подростков. Частной гипотезой является мнение о потенциально возможных группах общих и специфических факторов для общей выборки подростков и респондентов с разным уровнем психологического благополучия.

Организация и методики исследования. В исследовании приняли участие 500 подростков из школ Тульской и Московской областей. После анализа данных использованных психологических методик (Индекс жизненной удовлетворенности Н. В. Паниной, Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко, Шкала субъективного благополучия в адаптации М. В. Соколовой и Шкала личностной тревожности А. М. Прихожан) с учетом уровней выраженности психологического благополучия

для дальнейшей исследовательской работы были выделены группы подростков с высоким, средним и низким уровнем диагностируемого состояния.

В полученных уровневых группах подростков с помощью опросников (выраженности потребности в самопознании А. В. Калашник, рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой, самооотношения В. В. Столина, С. Р. Панталева, самооценки Г. Н. Казанцевой, стиля саморегуляции поведения В. И. Моросановой, стратегий самопредъявления И. П. Шкуратовой) и методики «Кто Я» М. Куна, Т. Маркпартленда в модификации Т. В. Румянцевой были изучены степень выраженности и особенности самопознания респондентов.

Для выделения факторов, связанных с самопознанием подростков разных уровневых групп и оказывающих воздействие на их психологическое благополучие, нами был проведен факторный анализ с применением пакета программы SPSS 21.0, которому были подвергнуты 59 признаков с использованием метода выделения (анализ методом главных компонент).

Факторный анализ с применением процедуры варимакс-вращения с нормализацией Кайзера (вращение сошлось за 25 итераций) позволил установить характер взаимосвязи параметров самопознания подростков и их психологического благополучия в исследуемых группах респондентов. Выделенные факторы интерпретировались нами как основания переживания психологического благополучия, связанные с самопознанием.

Обсуждение основных результатов исследования. Представим выявленные в результате анализа факторы, наиболее значимые для подростков исследуемых нами уровневых групп по психологическому благополучию (табл. 1).

Таблица 1

Факторы самопознания подростков,
связанные с психологическим благополучием

Группа подростков с высоким уровнем психологического благополучия	Группа подростков со средним уровнем психологического благополучия	Группа подростков с низким уровнем психологического благополучия
Стремление к социальной значимости	Стремление узнать себя	Стремление узнать себя
Стремление к самопринятию через самопознание	Стремление к положительному восприятию себя	Стремление к физической гармонии
Стремление к рефлексивному анализу себя	Стремление к удовлетворенности своим здоровьем	Стремление к пониманию себя как источника собственной активности
Стремление к уверенному общению	Стремление к рефлексивному анализу себя	Стремление к познанию особенностей своего здоровья
Стремление к физической гармонии	Стремление к успешному общению	Стремление ощутить собственную значимость для себя и окружающих
Стремление к осмысленному восприятию своего будущего	Стремление к пониманию себя как источника собственной активности	Стремление к рефлексивному анализу себя
	Стремление быть принятым окружающими	Стремление к уверенности в деятельности
	Стремление к успешной деятельности на фоне симпатии к себе и принятия себя	Стремление к успешному общению
	Стремление к осмысленному восприятию своего будущего	Стремление к осмысленному восприятию своего будущего
	Стремление к восприятию себя как владельца материальных благ	Стремление к адекватности самообвинения в ситуации общения
	Стремление к адекватности самообвинения	Стремление к пониманию себя и других
	Стремление к физической гармонии	Стремление к принятию себя
<i>Я как источник собственной активности</i>	<i>Я — принятый и понятый окружающими</i>	<i>Я — физически гармоничный</i>

В результате факторного анализа *подростков с высоким уровнем психологического благополучия* выделено 6 факторов с общей дисперсией 100 %. Мы определили их как «стремление к социальной значимости», «стремление к принятию себя через самопознание», «стремление к рефлексивному анализу себя», «стремление к уверенному общению», «стремление к физической гармонии», «стремление к осмысленному восприятию своего будущего».

Обнаруженные корреляционные связи и содержание выделенных факторов, где образ «деятельное Я» присутствует в четырех разных факторах из шести, позволяют утверждать, что рефлексия своей деятельности и восприятие себя источником собственной активности является отличительным признаком высокоблагополучных подростков, а их симпатию к себе и саморуководство (являются высокозначимыми в трех факторах из шести) можно считать факторами формирования психологического благополучия подростков данной уровневой группы.

В группе *подростков со средним уровнем психологического благополучия* факторный анализ эмпирических данных позволил выделить 16 факторов с общей (кумулятивной) дисперсией 75,5 %. Представим из них факторы с более значимым вкладом в общую суммарную дисперсию. Это определенные нами «стремление узнать себя», «стремление к положительному восприятию себя», «стремление к удовлетворенности здоровьем», «стремление к рефлексивному анализу себя», «стремление к успешному общению», «стремление к пониманию себя как источника собственной активности», «стремление быть принятым окружающими», «стремление к успешной деятельности на фоне симпатии к себе и принятия себя», «стремление к осмысленному восприятию своего будущего», «стремление к восприятию себя через ощущение себя как владельца материальными благами», «стремление к адекватности самообвинения», «стремление к физической гармонии».

Обнаруженные корреляционные связи и содержание выделенных факторов, где ожидаемое отношение от других, симпатия к себе и принятие себя выражаются в нескольких разных факторах и позволяют утверждать, что стремление быть понятым и принятым окружающими, влияющее на укрепление симпатии к себе и принятие себя, является предиктором психологического благополучия подростков данной уровневой группы.

Выделенные 15 факторов в *группе подростков, показавших низкий уровень психологического благополучия*, имеют общую (кумулятивную) дисперсию 83,8 %. Представим те, которые внесли наиболее значимый вклад в общую суммарную дисперсию. К ним мы отнесли «стремление узнать себя», «стремление к ощущению физической гармонии», «стремление к пониманию себя как источника активности в своей жизни», «стремление к ощущению собственной значимости для себя и окружающих», «стремление к рефлексивному анализу себя», «стремление к уверенности в деятельности», «стремление к успешному общению», «стремление к осмысленному восприятию своего будущего», «стремление к адекватности самообвинения», «стремление к пониманию себя и других», «стремление к принятию себя».

Выявленные корреляционные связи и содержание выделенных факторов, где идентификационная характеристика «физическое Я» представлена в нескольких разных факторах, свидетельствуют о том, что стремление подростка ощущать свою физическую целостность и переживания по поводу ее нарушения или несовершенства становятся предиктором психологического благополучия подростков данной уровневой группы.

Следует отметить, что анализ факторной матрицы, составленной по общей выборке подростков, позволил определить особую значимость таких переменных, как рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми, уважение к себе, симпатия к себе, принятие себя, характеристики «рефлексивное Я», «физическое Я» и самооценка для осмысления взаимосвязи самопознания и психологического благополучия подростков.

Для всех изучаемых подростков также были выявлены *общие* и *специфичные* для каждой уровневой группы респондентов факторы, связанные с самопознанием — основания переживания психологического благополучия подростков.

Общими (доминирующими) для всех подростков оказались факторы, связанные со стремлением к рефлексивному анализу себя, успешному общению, ощущению физической гармонии и осмысленному восприятию своего будущего. Выделение данных факторов свидетельствует о значимости этих характеристик для ощущения подростками удовлетворенности жизнью, субъективного и психологического благополучия в целом. Отметим, что выявление этих факторов логично для психологии подросткового возраста, их содержание описано учеными как психологические новообразования личности.

В результате исследования были выявлены сходные факторы для подростков со средним и низким уровнем психологического благополучия. Полученные результаты показывают связь психологического благополучия исследуемых с их стремлением узнать себя, быть удовлетворенными своим здоровьем, принятыми и значимыми для окружающих, понимать себя как источник собственной активности, а также со стремлением к адекватности самообвинения. Отличие в значимости данных факторов именно в этих уровневых группах и их отсутствие у подростков с высоким уровнем психологического благополучия может объяснять более низкий уровень психологического благополучия этих респондентов. Можно предположить, что недостаток выраженности данных характеристик, связанных с самопознанием, ведет к ощущению подростками личностных дефицитов, к восполнению которых они стремятся для достижения большего психологического благополучия.

Особый интерес представляют специфичные для каждой уровневой группы подростков факторы, которые обнаружены нами в результате проведенного анализа и показывают различия в основаниях переживания психологического благополучия, связанных с самопознанием, у подростков с высоким, средним и низким уровнем психологического благополучия. Этими факторами оказались:

– стремление к самопринятию через самопознание и к социальной значимости на фоне симпатии и уважения к себе (для подростков с высоким уровнем психологического благополучия);

– стремление к положительному восприятию себя, успешной деятельности на фоне симпатии к себе и принятия себя, восприятию себя как владельца материальными благами (для подростков со средним уровнем психологического благополучия);

– стремление к уверенности в деятельности, пониманию себя и других и принятию себя через симпатию к себе и физическую гармонию, ощущение собственной значимости для себя и окружающих (для подростков с низким уровнем психологического благополучия).

Полученные данные позволяют предположить, что, имея общие факторы, соотносящиеся с самопознанием, и являющиеся основаниями для психологического благополучия всех изучаемых респондентов, подростки с разным уровнем психологического благополучия демонстрируют особую значимость факторов, отражающих их дефицит, связанный с самопознанием и снижающий на момент исследования их психологическое благополучие. В связи с этим знание специфичных для каждой уровневой группы факторов помогает понять причины недостаточно высокого психологического благополучия и разработать разные способы помощи таким подросткам.

Выводы и перспективы исследования. Существуют общие для всех подростков и специфичные для подростков с высоким, средним и низким уровнем психологического благополучия факторы самопознания, обеспечивающие психологическое благополучие.

Подростки с разными уровнями психологического благополучия демонстрируют особую значимость факторов, отражающих их дефицит, который соотносится с самопознанием и снижает это благополучие. Следовательно, знание специфичных для каждой уровневой группы факторов помогает понять причины их недостаточно высокого психологического благополучия и разработать способы помощи подросткам.

Рефлексия своей деятельности и восприятие себя источником собственной активности является отличительным признаком подростков с высоким уровнем психологического благополучия, а их симпатия к себе и саморуководство являются факторами формирования психологического благополучия подростков данной уровневой группы.

Стремление быть понятым и принятым окружающими, влияющее на укрепление симпатии к себе и принятие себя, является значимым фактором для формирования психологического благополучия подростков со средним уровнем психологического благополучия.

Стремление ощущать свою физическую целостность и переживания по поводу ее нарушения или несовершенства является фактором для формирования психологического благополучия подростков с низким уровнем психологического благополучия.

Перспективами исследования является разработка программы повышения психологического благополучия подростков через развитие компонентов их самопознания, а также более детальное изучение личностных особенностей подростков с разными уровнями психологического благополучия.

Список источников

1. Абдурахманов Р. А. Социальная психология. Модуль 1 : Социальная психология как наука и история ее развития. — М : Рос. нов. ун-т, 2007. — 68 с.
2. Астанина Н. Б. Вера в справедливый мир как коррелят психологического благополучия подростков // Клиническая и специальная психология. — 2016. — Т. 5, № 4. — С. 26–38.
3. Бондарева М. Ю., Ткач Е. Н. Специфика содержания эмоционального благополучия личности в подростковом возрасте // Акмеология. — 2014. — № 1/2. — С. 216–218.
4. Бочарова Е. Е. Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросс-культурный аспект // Социальная психология и общество. — 2012. — № 4. — С. 53–63.
5. Бызова В. М., Калашникова Ю. А. Психическая регидность и рефлексивность как факторы психологического благополучия // Ананьевские чтения — 2016. Психология: вчера, сегодня, завтра : материалы Междунар. науч. конф. / отв. ред. А. В. Шабола, Н. В. Гришина [и др.]. — СПб., 2016. — С. 5–6.
6. Водяха С. А., Водяха Ю. Е. Эмоциональный интеллект и школьное благополучие современных подростков // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 1. — С. 103–108.
7. Данилова М. В., Рыкман Л. В. Психоэмоциональное благополучие и особенности саморазвития подростков с разным семейным статусом // Психологическая наука и образование. — 2018. — Т. 23, № 5. — С. 40–50.
8. Дубровина И. В. Психологические ресурсы личностного развития современных школьников // Вестник практической психологии образования. — 2017. — № 2 (51). — С. 44–52.
9. Дубров Д. И. Внутрисемейный социальный капитал как предиктор субъективного благополучия родителей и подростков // Казанский педагогический журнал. — 2016. — № 6. — С. 184–190.
10. Идобаева О. А., Подольский А. И. Психологическое благополучие современных подростков: актуальный уровень и пути его повышения : моногр. — М. : Эко-Пресс, 2012. — 200 с.
11. Косикова Л. В. Особенности смысложизненных ориентаций старшеклассников с разным уровнем рефлексивности // Психология обучения. — 2019. — № 1. — 124 с.
12. Микляева А. В., Хороших В. В., Волкова Е. Н. Субъективные факторы психологического благополучия одаренных подростков: теоретическая модель // Science for Education Today. — 2019. — № 4. — С. 36–55.
13. Пуговкина О. Д., Шильникова З. Н. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия // Современная зарубежная психология. — 2014. — Т. 3, № 2. — С. 18–28. — URL : <https://psyjournals.ru/jmfp/2014/n2/70100.shtml> (дата обращения: 15.01.2022).
14. Реан А. А., Шагалов И. Л. Личностные ценности как предикторы переживания счастья подростками // Вопросы психологии. — 2018. — № 6. — С. 16–28.
15. Силина О. В. Границы Я и психологическое благополучие детей 2–10 лет // Клиническая и специальная психология. — 2016. — Т. 5, № 3. — С. 116–129.
16. Сорокоумова Е. А., Цынцарь А. Л. Подростки в дистантных семьях: становление самосознания : моногр. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2019. — 192 с.
17. Феоктистова С. В. Взаимодействие субъектов образовательной организации по решению задачи адаптации детей к обучению в школе // Цивилизация знаний: глобальный кризис и инновационный выбор России : тр. Междунар. науч. конф. — М. : Рос. нов. ун-т, 2009. — С. 397–398.

18. Феоктистова С. В., Калинкина Е. А., Приходько Е. В. Исследование самооценки как структурного компонента «Образа Я» у детей с разным уровнем развития // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 1 (53). — С. 80–89.
19. Феоктистова С. В., Беляев А. Г. Личностные особенности подростков, обучающихся в математическом классе средней общеобразовательной школе (гендерный аспект) // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Педагогика и психология». — 2021. — № 1 (54). — С. 23–31.
20. Якимова Т. В., Бондаренко Я. А. Осведомленность в истории своей семьи как фактор психологического благополучия // Психолого-педагогические исследования. — 2014. — Т. 6, № 4. — С. 93–105.
21. Hoyer J., Klein A. Self-reflection and well-being: is there a healthy amount of introspection? // Psychological Reports. — 2000, Febr. — Vol. 86, N 1. — Pp. 135–141.
22. Klein S. B., Kihlstrom J. F., Loftus J. Preserved and impaired self-knowledge in amnesia: A case study : unpublished manuscript. — 2003. — Vol. 21, N 2. — Pp. 157–165.
23. Schneider J. Relations among self-talk, self-consciousness, and self-knowledge // Psychological Reports. — 2003. — Vol. 91, Iss. 3. — Pp. 807–813.

References

1. Abdurahmanov R. A. *Social'naja psihologija. Modul' 1 : Social'naja psihologija kak nauka i istorija ee razvitija* [Social Psychology. Module 1: Social Psychology as Science and the History of its Development]. Moscow, ROSNOU Publ., 2007, 68 p. (In Russian).
2. Astanina N. B. Believing in Justice as a Prerequisite to Teenagers' Psychological Wellbeing. *Klinicheskaja i special'naja psihologija* [Clinical and Special Psychology]. 2016, vol. 5, no. 4, pp. 26–38. (In Russian).
3. Bondareva M. Ju., Tkach E. N. The Peculiarities of Teenagers' Emotional Wellbeing. *Akmeologija* [Acmeology]. 2014, no. 1/2, pp. 216–218. (In Russian).
4. Bocharova E. E. The Interconnection between People's Subjective Wellbeing and their Social Activity: a Cross-cultural Aspect. *Social'naja psihologija i obshhestvo* [Social Psychology and Society]. 2012, no. 4, pp. 53–63. (In Russian).
5. Byzova V. M., Kalashnikova Ju. A. Psychological Rigidity and Reflexivity as Factors of Psychological Wellbeing. *Anan'evskie chtenija — 2016. Psihologija: vchera, segodnja, zavtra : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Annanyev Readings — 2016. Psychology: Yesterday, Today, Tomorrow: Proceedings of an International Research Conference]. Shabolov A. V., Grishina N. V. [et al.] (eds.). St. Petersburg, 2016, pp. 5–6. (In Russian).
6. Vodjaha S. A., Vodjaha Ju. E. Modern Teenagers' Emotional Intelligence and their Wellbeing in Schools. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Wellbeing in Russia]. 2020, no. 1, pp. 103–108. (In Russian).
7. Danilova M. V., Rykman L. V. Psycho-emotional Wellbeing and Self-development in Teenagers from Different Family Backgrounds. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2018, vol. 23, no. 5, pp. 40–50. (In Russian).
8. Dubrovina I. V. Psychological Resources of Personal Development of Modern Schoolchildren. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija* [Bulletin of Practical Educational Psychology]. 2017, no. 2 (51), pp. 44–52. (In Russian).
9. Dubrov D. I. Intrafamily Social Capital as a Predictor of Parents' and Teenagers' Subjective Wellbeing. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. 2016, no. 6, pp. 184–190. (in Russian).
10. Idobaeva O. A., Podol'skij A. I. *Psihologicheskoe blagopoluchie sovremennyh podrostkov: aktual'nyj uroven' i puti ego povyshenija* [Modern Teenagers' Psychological Wellbeing: the Real Level and How to Improve it]. Moscow, Eco-Press Publ., 2012, 200 p. (In Russian).
11. Kosikova L. V. Life Values in Schoolchildren with Different Levels of Reflexivity. *Psihologija obuchenija* [Psychology of Education]. 2019, no. 1, 124 p. (In Russian).
12. Mikljaeva A. V., Horoshih V. V., Volkova E. N. Subjective Factors of Gifted Teenagers' Psychological Wellbeing: a Theoretical Model. *Science for Education Today*. 2019, no. 4, pp. 36–55. (In Russian).

13. Pugovkina O. D., Shil'nikova Z. N. The Concept of Mindfulness as a Nonspecific Factor of Psychological Wellbeing. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija* [Modern Foreign Psychology]. 2014, vol. 3, no. 2, pp. 18–28. URL : <https://psyjournals.ru/jmfp/2014/n2/70100.shtml> (accessed: 15.01.2022). (In Russian).
14. Rean A. A., Shagalov I. L. Personal Values as Predictors of Happiness in Teenagers. *Voprosy psihologii* [Psychological Issues]. 2018, no. 6, pp. 16–28. (In Russian).
15. Silina O. V. The Boundaries of Self and 2-10 Year-Old Children's Psychological Wellbeing. *Klinicheskaja i special'naja psihologija* [Clinical and Special Psychology]. 2016, vol. 5, no. 3, pp. 116–129. (In Russian).
16. Sorokoumova E. A., Cyncar' A. L. *Podrostki v distantnyh sem'jah: stanovlenie samosoznanija* [Teenagers in Distant Families: Self-awareness Formation]. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2019, 192 p. (In Russian).
17. Feoktistova S. V. Collaboration of Participants in the Education Process Aimed at Solving Tasks Related to Children's Adaptation to School. *Civilizacija znanij: global'nyj krizis i innovacionnyj vybor Rossii : trudy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Civilization of Knowledge: a Global Crisis and Russia's Innovative Choice: Proceedings of an International Research Conference]. Moscow, RosNOU Publ., 2009, pp. 397–398. (In Russian).
18. Feoktistova S. V., Kalinkina E. A., Prihod'ko E. V. Investigating Self-assessment in the Structure of the Self Image in Children with Different Levels of Development. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2020, no. 1 (53), pp. 80–89. (In Russian).
19. Feoktistova S. V., Beljaev A. G. Personal Characteristics of Teenagers Studying in Mathematical Classes (Gender Aspect). *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Pedagogika i psihologija"* [Bulletin of Tver State University. Pedagogy and Psychology series]. 2021, no. 1 (54), pp. 23–31. (In Russian).
20. Jakimova T. V., Bondarenko Ja. A. Family History Awareness as a Factor of Psychological Wellbeing. *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija* [Psychological and Pedagogical Research]. 2014, vol. 6, no. 4, pp. 93–105. (In Russian).
21. Hoyer J., Klein A. Self-reflection and Well-being: is There a Healthy Amount of Introspection. *Psychological Reports*. 2000, February, vol. 86 (1), no. 1, pp. 135–141.
22. Klein S. B., Kihlstrom J. F., Loftus J. Preserved and Impaired Self-knowledge in Amnesia: A Case Study : Unpublished Manuscript. 2003, vol. 21, no. 2, pp. 157–165.
23. Schneider J. Relations Among Self-talk, Self-consciousness, and Self-knowledge. *Psychological Reports*. 2003, vol. 91, iss. 3, pp. 807–813.

Сведения об авторе

Грибоедова Оксана Ивановна — соискатель кафедры общей психологии и психологии труда Российского нового университета, преподаватель кафедры психологии и педагогики Тульского государственного университета имени Л. Н. Толстого.

Information about the author

Gribojedova Oksana Ivanovna — Postgraduate of the Department of General Psychology and Labour Psychology at Russian New University; Teacher in the Department of Psychology and Pedagogy at Tula State University named for L. N. Tolstoy.

Статья поступила в редакцию 03.02.2022; одобрена после рецензирования 21.02.2022; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 03.02.2022; approved after reviewing 21.02.2022; accepted for publication 19.04.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 100–106.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 2 (62), pp. 100–106.

Научная статья

УДК 159.947.5:796:378.4

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.011

Особенности мотивации к занятиям физической культурой студентов неспортивных специальностей на разных этапах обучения

Гут Юлия Николаевна

Белгородский государственный национальный

исследовательский университет

Белгород, Россия;

Психологический институт Российской академии образования

Москва, Россия

gut.julya@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен анализ мотивации к занятиям физической культурой, а также факторов, снижающих двигательную активность у студентов первых и выпускных курсов неспортивных специальностей педагогического института.

Актуальность исследования обусловлена усиливающимся вниманием к проблеме сохранения и укрепления здоровья студенческой молодежи. Однако, как показывает ряд исследований, вследствие увеличения учебной нагрузки, роста интеллектуального и нервно-психического напряжения, снижается двигательная активность студентов и как следствие — потребность в физических нагрузках. Целью нашего исследования является изучение особенностей мотивации к занятиям физической культурой студентов неспортивных специальностей на разных этапах обучения. Предполагается, что у студентов старших курсов за счет влияния внешних факторов снижается потребность в регулярных физических упражнениях. В исследовании приняли участие студенты педагогического института первого, четвертых-пятых курсов бакалавриата и специалитета в возрасте 18–22 лет (N = 98). Выявлены особенности мотивов, побуждающих к занятиям физической культурой обучающихся на первых и выпускных курсах. Полученные результаты могут быть использованы преподавателями для проведения занятий физической культурой у студентов первых курсов в целях решения проблемы сохранения и укрепления здоровья в процессе обучения в вузе и после его окончания.

Ключевые слова: мотивы занятия физической культурой, мотивация к успеху, мотив социального самоутверждения, мотивация к успеху, мотивация избегания неудач.

Для цитирования: Гут Ю. Н. Особенности мотивации к занятиям физической культурой студентов неспортивных специальностей на разных этапах обучения // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 100–106. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.011.

Original article

Motivating Differently-Aged Non-Athlete Students to Engage in Physical Culture

Gut Yulia Nikolayevna

Belgorod State National research University,

Belgorod, Russia;

Psychological Institute of the Russian Academy of Education,

Moscow, Russia

gut.julya@yandex.ru

© Гут Ю. Н., 2022

Abstract. The article analyzes students' motivation to engage in physical culture. It also analyzes factors that lead to a decline in physical activity in first-year students and last-year students who do not major in sports.

The relevance of the research is accounted for by the growing attention to the issue of preserving and improving students' health. However, according to some research, students' physical activity tends to decline due to the increase of cognitive and neuro-psychological stress. Therefore, it is essential that students should be engaged in physical culture. The aim of our research is to investigate non-sport students' motivation to engage in physical culture and sports. The author hypothesises that due to various external factors, senior students have lower demand for regular physical activity. The survey involved 98 freshmen and senior students of a pedagogical institute aged 18–22. The research uncovers first year students' and senior students' motivation to engage in physical culture. The obtained results can be used in PE classrooms to preserve and improve first-year students' health during university studies and after graduation.

Key words: motivation to engage in physical culture, motivation to approach success, social self-assertion, motivation to avoid failure.

For citation: Gut Yu. N. Motivating Differently-Aged Non-Athlete Students to Engage in Physical Culture // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 2 (62), pp. 100–106. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.011.

Введение. Вопросы охраны и укрепления здоровья молодежи актуальны и являются приоритетным направлением молодежной политики нашего государства. Средства массовой информации, известные общественные деятели призывают к укреплению здоровья подрастающего поколения как можно раньше. Перед педагогами стоит задача последовательной и постоянной заботы о здоровье обучающихся как неотъемлемом компоненте учебно-воспитательного процесса. Актуальной педагогической и психологической проблемой остается вопрос о стимулировании обучающихся к занятиям физической культурой средствами ГТО, об увеличении количества девушек и юношей, активно включающихся в данное движение (Ирхин, Ирхина, Михнева, 2017; Irchin, Korneeva, Gut, Khodeev, 2021). «Изменение целевой направленности физического воспитания, суть которого сводится к формированию физической культуры личности, требует повышения качества обучения, разработки новых педагогических и организационных основ, обеспечивающих личностно ориентированное обучение и воспитание» (Мартын, 2017, с. 8).

Ведущими факторами снижения двигательной активности студентов современные ученые считают несформированность устойчивых привычек и отсутствие мотивации к физическим упражнениям. «Удовлетворение потребности в движении зависит от сознания. Так, если у детей существует врожденная мотивация к двигательной активности, то у взрослого человека двигательная активность проявляется только на основе сознательного побуждения. Таким образом, в физкультурной деятельности принцип сознательности приобретает основополагающее значение в формировании мотивации» (Распопова, Постольник, 2018).

Изучение мотивов занятиями физической культурой у студентов позволяет не только проанализировать причины заинтересованности в данной деятельности, но и выяснить ее направленность и степень активности (Смутина, 2020; Gao, Lee, Harrison, 2008). Выявив ведущие мотивы физической активности студентов, можно определить, продолжат ли они занятия физкультурой в процессе обучения или, наоборот, потребность в регулярных физических упражнениях утратит силу вследствие внешних факторов. В связи с этим, учитывая исходные мотивы занятий физкультурой и спортом и применяя корректирующие методы в преподавании физической культуры и элективных курсов по данной дисциплине, можно заменить мотивы получения временных результатов (дань моде «быть на спорте», занятия «за компанию») на более осознанные и устойчивые мотивы занятий физкультурной деятельностью, корректировать их направленность с результата на саму деятельность посредством комплексной целенаправленной работы.

Методики исследования. Изучение особенностей мотивации к занятиям физической культурой студентов неспортивных специальностей проводилось в 2021 году на базе педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета (НИУ «БелГУ»). В исследовании приняли участие 98 студентов педагогического института НИУ «БелГУ».

В исследовании применялись анкета «Мое отношение к физической культуре» (Ю. Н. Гут, С. А. Корнеева), опросник «Мотивы занятий спортом» (А. В. Шаболтас), позволяющий выявить личностные смыслы в занятии спортом (Ильин, 2008), методика «Мотивация к успеху» Т. Элерса, предназначенная для диагностики мотивационной направленности личности на достижение успеха; методика «Мотивации к избеганию неудач» Т. Элерса, которая определяет степень ориентации личности на защиту (стратегию избегания).

Статистический анализ эмпирических данных осуществлялся посредством U-критерия Манна — Уитни для сравнения двух независимых выборок с использованием программы SPSS 25.

Результаты и их обсуждение. Особенности мотивации к занятиям физической культурой студентов разных курсов неспортивных специальностей представлены в таблице 1.

Таблица 1

Выраженность показателей мотивации к занятиям физической культурой у студентов первого и старшего курсов, в %

Показатели	Первый курс			Выпускной курс			U _{эмп}
	Уровень			Уровень			
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий	
Физкультурная деятельность	15,5	59,4	24,2	22	37,4	39,6	773*
Регулярность занятий физкультурой	48,5	41,9	9	35,3	40	24,3	763*
Динамические паузы	22	55	22	19,8	50,6	28,6	534
Спортивные мероприятия в вузе	59,4	26,4	13,2	72,6	13,2	15,4	920*
ГТО	52,8	30,8	15,4	52,8	37,4	8,8	778
Цели участия в сдаче норм ГТО	30,8	13,2	24,2	4,4	4,4	28,6	990*

Примечания.

1. * — $p \leq 0,05$.

2. В таблице 1 для оптимизации восприятия некоторые ответы анкетного опроса распределены по уровням, для статистической обработки данных мы использовали U-критерий Манна — Уитни.

Полученные в ходе анкетного опроса данные позволили оценить эмоциональное отношение студентов к физкультурной деятельности и сдаче норм ГТО у студентов. 85 % первокурсников и 78 % выпускников в целом занимаются какими-либо видами физической активности, однако 15,5 % студентов первых курсов и 22 % студентов выпускных курсов вообще не занимаются физической деятельностью ($U = 773$; $p \leq 0,05$).

Вместе с тем всего 9 % респондентов первого курса и 24,3 % старшекурсников всегда находят возможности регулярно заниматься физкультурой, потому что движение доставляет им радость; 41,8 и 40 % респондентов (первый и выпускной курс соответственно) — периодически, а 48,4 и 35,2 % занимаются физической активностью вовсе нерегулярно ($U = 766$; $p \leq 0,05$).

Самыми распространенными видами физической активности студентов первых курсов являются волейбол (17,6 %), бег (13,2 %), атлетическая гимнастика (11,2 %), плавание (11,2 %), при этом 8,8 % «ходят на спорт»; у старшекурсников — фитнес (19,8 %), бег (19,8 %), растяжка (8,8 %); тренажерный зал (8,8 %) и т. п.

Не находят ведущих мотивов к занятию физкультурой 8,8 % первокурсников и 11 % выпускников. Соответственно 26,6 и 4,4 % считают, что это модно и престижно, а 30 и 37 % — что занятия спортом укрепляют здоровье. Около половины первокурсников (55 %), и выпускников (50,5 %) безразличны к проведению ежедневных динамических пауз и подвижных перемен во время обучения в вузе; 22 и 19,8 % из них являются сторонниками, а 22 и 28,6 % — противниками этого мероприятия. Статистически значимых различий по данному показателю не выявлено.

На вопрос об участии в физкультурно-спортивной деятельности университета большая часть опрошенных обеих выборок ответили отрицательно, однако безучастных первокурсников значимо ($p \leq 0,05$, $U = 747$) меньше, чем выпускников (59,4 % и 72,6 % соответственно). Таким образом, лишь 39,6 % первокурсников и 27,4 % выпускников регулярно или периодически участвуют в физкультурно-спортивной деятельности вуза.

В ответах на вопрос об участии в ежегодной сдаче норм ГТО в университете у первокурсников и выпускников статистически значимых различий не выявлено. В обеих выборках 52,8 % студентов не принимают участие в данном мероприятии; 30,8 % студентов первых курсов и 37,4 % выпускников участвуют в сдаче норм ГТО периодически; 15,4 и 8,8 % — регулярно. Самой распространенной причиной безучастности 39,6 % студентов разных курсов является отсутствие желания. Среди мотивов участия в сдаче норм ГТО самым распространенным у первокурсников (30,8 %) являются принуждение или просьбы со стороны (среди старшекурсников такой мотив доминировал у 8,8 %). Большинство старшекурсников (28,6 %) участвуют, чтобы получить знак отличия ГТО (11 % первокурсников тоже имеют этот мотив). 13,2 % первокурсников и 8,8 % студентов старших курсов участвуют в мероприятии потому, что в нем задействованы их знакомые и друзья. Таким образом, у первокурсников ведущими мотивами участия в ГТО являются социальные, у старшекурсников — достижение результата. Комплекс ГТО обладает огромным воспитательным потенциалом, формирующим гражданственность, патриотизм, целеустремленность, самостоятельность, однако студенты неспортивных специальностей неохотно участвуют в мероприятии.

Сравнительный анализ личностных смыслов занятий физкультурной деятельностью, выявленных с помощью методики А.В. Шаболтас «Мотивы занятий спортом», у студентов неспортивных специальностей первого и выпускных курсов, представлен в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ личностных смыслов занятий физкультурной деятельностью у студентов первых и старших курсов

Курсы	Мотивы									
	ЭУ	СС	ФС	СЭ	СМ	ДУ	СП	РВ	ПД	ГП
Первый	10,3	4,3	7,7	3,9	4,1	4,6	5,7	6,1	5,7	2,8
Выпускной	7,6	6	8	6,3	5,1	7,8	7,1	10,3	7,7	6,7
<i>U-критерий Манна — Уитни</i>	673**	898	998	672*	817	571**	794	586**	745**	426**

Примечания.

1. Мотив эмоционального удовольствия (ЭУ); мотив социального самоутверждения (СС); мотив физического самоутверждения (ФС); социально-эмоциональный мотив (СЭ); социально-моральный мотив (СМ); мотив достижения успеха в спорте (ДУ); спортивно-познавательный мотив (СП); рационально-волевой (рекреационный) мотив (РВ); мотив подготовки к профессиональной деятельности (ПД); гражданско-патриотический мотив (ГП) (Ильин, 2008).

2. ** — $p \leq 0,01$; * — $p \leq 0,05$.

У студентов первого курса значения показателей мотива эмоционального настроения превышают данные старшекурсников. Это свидетельствует о том, что первокурсникам свойственно испытывать более яркие эмоциональные впечатления от двигательной активности и физических усилий, чем старшекурсникам.

У первокурсников также выше, чем у студентов старшего курса, показатели социально-эмоционального мотива, что проявляется в большем интересе к физической активности ввиду ее высокой эмоциональности, неформальности общения.

У старшекурсников выше, чем у первокурсников, мотивы достижения успеха в спорте. Они занимаются физкультурой более регулярно, чем первокурсники, чтобы поддерживать и повышать достигнутые результаты (это согласуется с результатами анкетного опроса). Также выше рационально-волевой (рекреационный) мотив, указывающий на то, что старшекурсники в целом осознают дефицит двигательной активности, поэтому занимаются спортом, чтобы отдохнуть от умственной работы, получить прилив сил; гражданско-патриотический мотив, свидетельствующий о более осознанном подходе к занятиям физической культурой не только для личного блага, но и для поддержания престижа спортивного общества, коллектива и т. д.

В таблице 3 представлены особенности мотивационной направленности личности студентов, в частности выраженности у них ведущих мотивов к успеху и избеганию неудач.

Таблица 3

Сравнительный анализ мотивационной направленности личности студентов первых и выпускных курсов

Курсы	Мотивация	
	к успеху	к избеганию неудач
Первый	17,4	15,9
Выпускной	15,1	16,2
<i>U-критерий Манна — Уитни</i>	585*	934

Примечание 1: * — $p \leq 0,05$.

В целом у студентов-первокурсников выявлен высокий, а у выпускников — средний уровень мотивации к успеху — стремления к высоким результатам в деятельности, имеющего большое значение для деятельности человека. Для того чтобы осуществить деятельность, необходим достаточный уровень мотивации, однако, если мотивация слишком сильная, увеличивается напряжение, что может привести к ухудшению результатов.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, наиболее важной в укреплении здоровья обучающихся в вузе является задача их физического воспитания, решение которой возможно путем развития потребности в движении; расширения физических возможностей, улучшения работоспособности и двигательных навыков; формирования знаний и умений применять формы физического образования в повседневной деятельности.

Студентов первого курса, увлекающихся занятиями физкультурой и спортом больше, чем старшекурсников, однако их деятельность более хаотичная и неупорядоченная. Они в основном ориентированы на мнение и признание окружающих, считают физкультуру модным и престижным занятием, реализуют потребность в общении, одобрении, получении эстетического удовольствия. Однако такие мотивы недостаточно устойчивы, и, вероятно, изменения условий (отсутствие свободного времени или возможности «заниматься за компанию» и т. д.) могут повлиять на снижение эффективности и интереса к занятиям физической культурой и спортом. Студенты старших курсов, наоборот, более осознанно и регулярно занимаются физкультурной деятельностью, считая, что регулярная физическая активность укрепляет их здоровье, улучшает настроение и самочувствие.

Ведущими мотивами занятий физической деятельностью у первокурсников являются эмоциональные, в то время как у старшекурсников — рациональные. В связи с этим мотивацию к занятиям физической культурой и спортом студентов нужно развивать за счет правильной постановки целей и выбора средств их достижения.

Полученные данные свидетельствуют о несформированности системы устойчивых внутренних мотивов занятия спортом у большинства студентов неспортивных специальностей на начальном этапе обучения.

В целях развития устойчивой мотивации студентов, интереса к занятиям физкультурой и активному образу жизни, формирования физических, психических и морально-волевых качеств стоит обратить внимание на предпочтения в выборе форм занятий и их содержания, обеспечить психологический комфорт, делая акцент не на строгое выполнение нормативов, а на укреплении здоровья. Следует дифференцировать задания по оптимальной сложности, отдавать предпочтение физическим упражнениям с игровой направленностью и комплексам упражнений для коррекции фигуры и физического совершенствования, которые студенты смогут впоследствии использовать самостоятельно, а также проводить регулярные внеурочные занятия и различные туристические слеты.

Список источников

1. Базанов А. Н. Мотивация студентов высших учебных заведений к занятиям физической культурой и спортом. Фундаментальные и прикладные научные исследования : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. — Челябинск : АнтроВита, 2018. — С. 24–33.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб. : Питер, 2008. — 512 с. — (Сер. «Мастера психологии»). — URL : https://libweb.kpfu.ru/z3950/bcover/0-782282_con.pdf (дата обращения: 11.12.2021).
3. Ирхин В. Н., Ирхина И. В., Михнева А. Г. Технология организации здоровьесберегающего образовательного процесса на учебном занятии в вузе // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». — 2017. — № 21 (270). — С. 156–165.
4. Мартын И. А. Формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом у студенческой молодежи // Universum: Психология и образование : электрон. науч. журн. — 2017. — № 6 (36). — URL : [https://7universum.com/pdf/psy/6\(36\)/Martyn.pdf](https://7universum.com/pdf/psy/6(36)/Martyn.pdf) (дата обращения: 11.12.2021).
5. Подоляк Ю. Г., Самохин А. А. Проблема мотивации студентов к занятиям физической культурой // Физическое воспитание и спорт в вузах. — 2014. — С. 133–136. — URL : <http://www.sportscience.org/> (дата обращения: 11.12.2021).
6. Распопова Е. А., Постольник Ю. А. Сравнительная характеристика доминирующих мотивов, побуждающих студентов различных вузов к занятиям физической культурой // Педагогико-психологические проблемы физической культуры и спорта. — 2018. — Т. 13, № 1. — С. 125–132.
7. Смутина А. О. Личностная мотивация студентов к занятиям физической культурой // Молодой ученый. — 2020. — № 4 (294). — С. 316–318. — URL : <https://moluch.ru/archive/294/66860/> (дата обращения: 02.04.2021).
8. Gao Z., Lee A. M., Harrison L. Understanding Students' Motivation in Sport and Physical Education: From the Expectancy-Value Model and Self-Efficacy Theory Perspectives // Quest. — 2008. — N 60. — Pp. 236–254.
9. Irkhin V. N., Korneeva S. A., Gut Y. N., Khodeev D. A. Gto Trainings and Tests in Academic Physical Education Service: Student Group Psychology, Motivations and Priorities Survey // Theory and Practice of Physical Culture. — 2021. — N 3. — С. 23–25.
10. Lee H. G., Ji J. C. The relationship of physical activity levels and mental health variables in adolescents // Korean Journal of Sport Science. — 2020. — N 29. — Pp. 411–421.

References

1. Bazanov A. N. *Motivacija studentov vysshih uchebnyh zavedenij k zanjatijam fizicheskoj kul'turoj i sportom. Fundamental'nye i prikladnye nauchnye issledovanija : sbornik statej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Promoting University Students' Engagement in Physical Education and Sports. Fundamental and Applied Research: Proceedings of the 2nd International Research Conference]. Chelyabinsk, AntroVita Publ., 2018, pp. 24–33. (In Russian).

2. Il'in E. P. *Motivacija i motivy. Serija "Masterya psihologii"* [Motivation and Motives. Mastering Psychology series]. St. Petersburg, Peter Publ., 2008, 512 p. URL : https://libweb.kpfu.ru/z3950/bcover/0-782282_con.pdf (accessed: 11.12.2021). (In Russian).
3. Irhin V. N., Irhina I. V., Mihneva A. G. Organizing Health-Centred Education in a Higher Education Institution. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Gumanitarnye nauki"* [Belgorod State University Scientific Bulletin. Humanities series]. 2017, no. 21 (270), pp. 156–165. (In Russian).
4. Martyn I. A. Promoting the Engagement in Physical Culture Sports in Students. *Universum: Psihologija i obrazovanie* [Universum: Psychology and Education]. 2017, no. 6 (36). URL : [https://7universum.com/pdf/psy/6\(36\)/Martyn.pdf](https://7universum.com/pdf/psy/6(36)/Martyn.pdf) (accessed: 11.12.2021). (In Russian).
5. Podoljak Ju. G., Samohin A. A. The Issue of Students' Motivation in Physical Culture and Sports. *Fizicheskoe vospitanie i sport v vuzah* [Physical Culture and Sports in Higher Education Institutions]. 2014, pp. 133–136. URL : <http://www.sportscience.org/> (accessed: 11.12.2021). (In Russian).
6. Raspopova E. A., Postol'nik Ju. A. Comparative Characteristics of Predominant Motives for Engaging in Physical Education and Sports in Students. *Pedagogiko-psihologicheskie problemy fizicheskoj kul'tury i sporta* [Pedagogical and Psychological Problems Associated with Physical Culture and Sports]. 2018, vol. 13, no. 1, pp. 125–132. (In Russian).
7. Smutina A. O. Students' Personal Motivation in Sport and Physical Education. *Molodoj uchenyj* [Young Researchers]. 2020, no. 4 (294), pp. 316–318. URL : <https://moluch.ru/archive/294/66860/> (accessed: 02.04.2021). (In Russian).
8. Gao Z., Lee A. M., Harrison L. Understanding Students' Motivation in Sport and Physical Education: From the Expectancy-Value Model and Self-Efficacy Theory Perspectives. *Quest*. 2008, no. 60, pp. 236–254.
9. Irkhin V. N., Korneeva S. A., Gut Y. N., Khodeev D. A. GTO Trainings and Tests in Academic Physical Education Service: Student Group Psychology, Motivations and Priorities Survey. *Theory and Practice of Physical Culture*. 2021, no. 3, pp. 23–25.
10. Lee H. G., Ji J. C. The Relationship of Physical Activity Levels and Mental Health Variables in Adolescents. *Korean Journal of Sport Science*. 2020, no. 29, pp. 411–421.

Информация об авторе

Гут Юлия Николаевна — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой возрастной и социальной психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета; ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования.

Information about the author

Gut Yulia Nikolayevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Age and Social Psychology at Belgorod State National Research University; Senior Researcher of the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education.

Статья поступила в редакцию 19.04.2022; одобрена после рецензирования 19.04.2022; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 19.04.2022; approved after reviewing 19.04.2022; accepted for publication 19.04.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 107–116.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 2 (62), pp. 107–116.

Научная статья

УДК 159.942:378.178-054.6

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.012

Эмпатия в межличностном взаимодействии иностранных студентов

Казаренков Вячеслав Ильич

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

vikprof2003@yandex.ru

Каменева Галина Николаевна

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

kameneva_gn@rudn.university

Быстренина Ирина Евгеньевна

Российский государственный аграрный университет —

МСХА имени К. А. Тимирязева

Москва, Россия

iesh@rambler.ru

Аннотация. В статье рассмотрена проблема эмпатии — индивидуально-личностного и одновременно социально-психологического феномена в межличностном взаимодействии студентов, являющихся представителями разных культурных групп (китайская, африканская, индийская). На основе критического анализа существующих в социальной психологии концепций эмпатии выделены ее существенные структурные компоненты, а в эмпирическом исследовании выявлены индивидуальные и социокультурные различия.

Цель исследования — выявить специфические особенности содержательно-структурных компонентов эмпатии у студентов с учетом их культурной принадлежности, пола и возраста. Осуществлена эмпирическая проверка гипотезы о наличии значимых различий в уровне выраженности компонентов эмпатии у студентов разных социально-демографических групп (половозрастные и культурные). Задачи исследования реализовывались с помощью анализа научной литературы по проблеме исследования, тестирования студентов, обработки результатов диагностики с использованием процедур описательной математической статистики и U-критерия Манна — Уитни.

Приведены результаты эмпирической проверки выдвинутой гипотезы о различиях эмпатии на выборке иностранных студентов, обучающихся в российских учреждениях высшего образования по учебным программам с преподаванием на английском языке. Специфичность выборки обусловила применение англоязычного диагностического инструментария для тестирования респондентов. Представлены различия выраженности содержательно-структурных характеристик эмпатии, выявленные в группах студентов разного пола, возраста и культурной принадлежности. Осуществлен качественный анализ и интерпретация выявленной половозрастной специфики эмпатии и культурного своеобразия эмпатии у студентов — представителей разных культурных сообществ.

Результаты представленного в статье эмпирического исследования позволяют углубить социально-психологическое научное понимание феномена эмпатии и как индивидуально-психологического свойства, и как кросс-культурного феномена. На их основе могут быть разработаны программы социально-психологического сопровождения студентов в системе профессионального образования для реализации миссии высшей школы по формированию межкультурной компетентности и толерантности специалиста, востребованных в современных условиях профессионального делового взаимодействия, в которое включены субъекты разных социально-демографических и этнических групп.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие студентов, эмпатия, содержательно-структурные характеристики эмпатии, межкультурные различия эмпатии, половозрастные различия эмпатии; китайская, африканская и индийская культурные группы.

Для цитирования: Казаренков В. И., Каменева Г. Н., Быстренина И. Е. Эмпатия в межличностном взаимодействии иностранных студентов // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 107–116. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.012.

Original article

Empathy in Foreign Students' Interpersonal Communication

Kazarenkov Vyacheslav Ilyich

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

Kameneva Galina Nikolayevna

People's Friendship University of Russia, Moscow, Russia
kameneva_gn@rudn.university

Bystrenina Irina Yevgenyevna

Russian State Agrarian University named for K. T. Timiryazev, Moscow, Russia
iesh@rambler.ru

Abstract. The article treats empathy as an individual and social-psychological phenomenon predetermining multicultural (African, Chinese and Indian) students' interpersonal communication. A critical analysis of social-psychological concepts of empathy enables the authors to single out major structural components of empathy and an empirical research enables the authors to single out its individual and sociocultural manifestations.

The aim of the research is to analyze specific content and structural features of empathy in differently aged male and female students representing different cultures. The article empirically proves the hypothesis that empathy is differently manifested in students with different socio-demographic characteristics (age, gender, culture). To achieve the aim of the research the authors analyze research works on the investigated issue, conduct tests among students and process the results of the tests relying on mathematical statistics and using the Mann-Whitney U test.

Since the research involves foreign students who use English as a mediator language, all diagnostic terminology is English. The article discusses different structural features of empathy in male and female students of different age groups and of different cultural background. The authors perform qualitative analysis of the correlation between students' levels of empathy, their age, gender and cultural background.

The results of the empirical research ensure a better understanding of empathy as a social and psychological phenomenon, as an individual and psychological feature and as a cross-cultural phenomenon. The results of the empirical research can be used to outline the measures of students' social and psychological support in higher vocations institutions, to ensure the development of interculturally competent and tolerant specialists efficiently functioning in the modern conditions of professional business communication involving representatives of different social, demographic and ethnic groups.

Key words: students' interpersonal communication, empathy, content and structure of empathy, cultural differences of empathy, gender differences of empathy, age differences of empathy, representatives of Chinese culture, representatives of African culture, representatives of Indian culture.

For citation: Kazarenkov V. I., Kameneva G. N., Bystrenina I. Y. Empathy in Foreign Students' Interpersonal Communication // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 2 (62), pp. 107–116. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.012.

Введение. В условиях активной интернационализации высшего образования закономерно актуализируются вопросы учета межкультурного своеобразия психологических механизмов, которые лежат в основе межличностного взаимопонимания и диалога. В психологической концепции феноменов социальной перцепции наряду с процессами интерпретации, атрибуции, рефлексии анализируется феномен «безоценочного эмоционального понимания другого человека», или эмпатии (Гиппенрейтер, Карягина, Козлова, 1993). В научном лексиконе определены разные «ипостаси» эмпатии. Как психический процесс, это переживание и сопереживание другому в сложной ситуации (Юсупов, 1993). Как индивидуально-характерологическое свойство, характеризует готовность ее «носителя» к узнаванию эмоциональных переживаний окружающих и реализации сопереживания, сочувствия (Карнелович, Казаренков, Казаренкова, 2020). В психотехнике понимающего диалога эмпатия представляется социально-психологической способностью субъекта общения к восприятию и пониманию эмоций и чувств других и организации акта коммуникации с учетом познаваемого содержания внутреннего мира собеседника (Василук, 2007).

В структуре эмпатии традиционно выделяют когнитивный и аффективный компоненты. Так, в зарубежных исследованиях используется категория «когнитивный драйв» как способность фокусировать внимание, узнавать эмоции и чувства окружающих, понимать психическое состояние другого человека, осознавать свои переживания в ходе процесса взаимодействия (Batchelder, Brosnan, Ashwin, 2017). Аффективный компонент эмпатии объединяет одноименные реактивность, драйв и способность. Аффективная реактивность индивида — степень эмоциональной сенситивности и отзывчивости на неблагоприятные события и ситуации. Аффективный драйв включает в себя чувствительность к эмоциям других и разделение их эмоциональных переживаний путем соответствующей аффективной реакции на ситуацию другого человека. Аффективная способность включает «багаж» разнообразных эмоций и чувств, их осознание у себя и распознавание у другого, владение «методикой» сопереживания (Batchelder, Brosnan, Ashwin, 2017).

Оригинальная четырехкомпонентная модель факторов эмпатии как «реакции одного человека на наблюдаемый опыт другого» с точки зрения составляющих компонентов предложена М. Н. Davis (Davis, 1980). Фактор «принятие перспективы» характеризует склонность субъекта взаимодействия спонтанно принимать точку зрения, позицию других; фактор «фантазирование» предполагает склонность субъекта к творческому переносу и идентификации в чувства и поступки вымышленных героев фильмов, пьес, книг. Фактор «эмпатическая забота» характеризует состояния сочувствия, сопереживания и беспокойства, переживаемые субъектом в ответ на страдания другого индивида. Автором термина доказано (Watson, 2010), что именно эмпатическая забота выступает мотивом, «запускающим» альтруистическое, или помогающее, поведение, направленное на улучшение состояния страдающего (например, утешение и (или) оказание помощи). Эмпатическая забота не может быть заменена категориями «эмоциональная эмпатия» либо «когнитивная эмпатия», однако оба процесса могут ее обуславливать. Данный фактор эмпатии предполагает наличие поведенческого репертуара, который может быть использован субъектом для снижения страдания и дискомфорта у кого-то нуждающегося (Watson, 2010). Эмпатическая забота как комплекс свойств и умений формируется гораздо позже в онтогенезе и требует от субъекта большего самоконтроля и меньшей идентификации и эмоционального заражения с другим человеком (Decety, Meyer, 2008). Фактор эмпатии, именуемый как «личный дистресс», объединяет «эгоцентричные» переживания личного беспокойства и дискомфорта, которые могут сопровождать межличностное взаимодействие с человеком, нуждающимся в эмоциональной или действенной поддержке (Davis, 1983).

В связи с необходимостью реализации миссии высшей школы по формированию толерантного специалиста, способного в профессиональном деловом взаимодействии эффективно организовывать взаимодействие с представителями разных социально-

демографических и этнических групп, актуально углубление научных знаний об эмпатии как индивидуально-психологическом свойстве и как кросс-культурном феномене.

Цель исследования — выявить специфические особенности содержательно-структурных компонентов эмпатии у студентов с учетом их культурной принадлежности, пола и возраста. Осуществлена эмпирическая проверка *гипотезы* о наличии значимых различий в уровне выраженности компонентов эмпатии у студентов разных социально-демографических групп (половозрастных и культурных).

Организация и методики исследования. Тестированием было охвачено 97 студентов возрасте от 20 до 32 лет (55 студентов женского и 42 — мужского пола), обучающихся в Российском университете дружбы народов и Институте экономики и управления АПК Российского государственного аграрного университета — МСХА имени К. А. Тимирязева по англоязычным программам бакалавриата и магистратуры. В состав выборки вошли студенты разных культурных групп — китайской (36 человек), африканской (31 человек) и индийской (30).

С учетом лингвистической специфики респондентов выборки были отобраны англоязычные методы психологической диагностики. Опросник «Индекс межличностной реактивности» (Interpersonal Reactivity Index (IRI)), разработанный М. Н. Davis, включает четыре субшкалы, отражающие авторскую концепцию эмпатии (Davis, 1983). Методика зарекомендовала себя как валидная и надежная по психометрическим критериям и активно используется зарубежными исследователями на англоязычных выборках (Decety, Meyer, 2008).

Опросник компонентов эмпатии (Empathy Components Questionnaire (ECQ)) разработан L. Batchelder совместно с коллегами на основании теоретического конструкта о когнитивном и аффективном компонентах эмпатии субъекта, позволяет выявлять уровень соответствующих способностей и влечений (драйвов) по четырем субшкалам [Batchelder, Brosnan, Ashwin, 2017]. Психометрические показатели методики получили высокую позитивную оценку со стороны научного сообщества, опросник имеет «имидж» одного из самых востребованных в этом проблемном поле (F. Fernandes de Lima, F. de Lima Osório, 2021).

Обработка результатов диагностики эмпатии у иностранных студентов осуществлялась с использованием процедур описательной математической статистики и U-критерия Манна — Уитни.

Обсуждение основных результатов. Обратимся к анализу результатов, полученных с помощью двух отобранных для тестирования методик (IRI и ECQ), и рассмотрим возрастные и межполовые различия уровня выраженности компонентов эмпатии студентов.

В таблице 1 представлены средние значения показателей субшкал опросника IRI для трех возрастных групп студентов: от 19 до 22 лет (1-я группа), от 23 до 27 лет (2-я группа), от 28 до 32 лет (3-я группа).

Таблица 1

Средние значения показателей эмпатии студентов в разных возрастных группах (субшкалы методики IRI)

Возрастные группы	Фантазирование	Принятие перспективы	Эмпатическая забота	Личный дистресс
19–22 лет	3,53	2,61	2,722	3,01
23–27 лет	3,62	2,83	3,25	2,63
28–32 лет	3,54	2,33	2,51	2,50

В таблице 2 показаны средние параметры когнитивного и аффективного компонентов эмпатии в трех возрастных группах студентов.

Таблица 2

Средние значения когнитивного и аффективного компонентов эмпатии студентов в разных возрастных группах (субшкалы методики ECQ)

Возрастные группы	Аффективная реактивность	Когнитивный драйв	Аффективная способность	Аффективный драйв
19–22 лет	4,43	2,58	2,63	2,16
23–27 лет	4,12	2,70	2,67	1,63
28–32 лет	4,22	2,17	2,50	2,33

Для проверки частной гипотезы о различиях уровня выраженности содержательных компонентов эмпатии у студентов разных возрастных групп был применен U-критерий Манна — Уитни. Полученные различия искомым показателем, значимые на статистическом уровне $p < 0,05$, представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3

Достоверные различия уровня выраженности компонентов эмпатии у студентов 1-й и 2-й возрастных групп

Компоненты эмпатии	Rank Sum 19–22 лет	Rank Sum 23–27 лет	U	Z	p-level
Аффективная реактивность	482,00	421,00	145,00	1,857	0,048
Аффективная способность	323,00	580,00	133,00	-2,161	0,025
Аффективный драйв	583,50	319,50	43,50	4,426	0,001
Эмпатическая забота	201,5	313,50	123,50	-2,401	0,013

Таблица 4

Достоверные различия уровня выраженности компонентов эмпатии у студентов 1-й и 3-й возрастных групп

Субшкалы	Rank Sum 19–22 лет	Rank Sum 28–32 лет	U	Z	p-level
Аффективная способность	323,00	590,00	30,00	-1,717	0,065
Аффективный драйв	295,00	30,00	9,00	3,054	0,001
Эмпатическая забота	217,50	589,50	123,50	-2,401	0,001

Согласно статистической проверке, имеются достоверные различия степени выраженности аффективного компонента эмпатии и склонности к проявлению эмпатической заботы к другим людям между студентами 19–22 лет и студентами 23–27 лет ($p < 0,05$), причем уровень одних содержательных компонентов к 23–27 годам повышается, а других — снижается. Так, студенты 19–22 лет (1-я группа), в сравнении с 23–27-летними (2-я группа) и 28–32-летними (3-я группа), характеризуются более высокими аффективными реактивностью и драйвом. В то же время у них ниже аффективная способность и эмпатическая заботливость.

Высокий уровень аффектации, впечатлительности и сенситивности свойственен личности в юношестве и составляет возрастнопсихологические особенности этого периода (Казаренков, Карнелович, Казаренкова, 2021), поэтому студенты 1-й возрастной

группы закономерно более склонны развивать ответные эмоциональные реакции на проблемы партнера и присоединяться к его переживаниям путем соответствующей аффективной реакции, чем студенты более старшего возраста (2-я и 3-я возрастные группы).

К возрасту молодости с накоплением опыта социального взаимодействия и завершением формирования рефлексивных, наиболее поздно формирующихся в онтогенезе свойств личности, субъекты межличностного взаимодействия склонны лучше осознавать свои и чужие чувства и эмоции, а также способны преодолевать личностный эгоцентризм и фокусировать избирательное внимание на проблемах и переживаниях окружающих (Каменова, Кудряшова, 2014). О завершении процесса формирования эмпатии как интегративного социально-психологического свойства личности косвенно свидетельствуют и факт отсутствия достоверных различий между студентами 2-й и 3-й групп (23–27 лет и 28–32 лет соответственно) при уровне $p < 0,05$.

Обратимся к анализу межполовых различий выраженности компонентов эмпатии у студентов. В таблицах 5 и 6 представлены средние значения показателей эмпатии, полученные по двум методикам, у студентов мужского и женского пола.

Таблица 5

Средние значения показателей эмпатии у студентов разного пола по субшкалам методики IRI

Пол студента	Фантазирование	Принятие перспективы	Эмпатическая забота	Личный дистресс
женский	4,04	2,58	2,38	3,28
мужской	3,53	2,81	2,44	2,65

Согласно данным таблицы 5 среднее значение параметра эмпатии в отношении переживаний фантазийных героев выше в женской группе, чем в мужской. Девушки-студентки, в сравнении с юношами, также склонны испытывать более высокий уровень личного дистресса.

Таблица 6

Средние значения показателей когнитивного и аффективного компонентов эмпатии у студентов разного пола по субшкалам методики ECQ

Пол студента	Аффективная реактивность	Когнитивный драйв	Аффективная способность	Аффективный драйв
Женский	5,03	2,44	3,09	2,95
Мужской	2,12	3,08	3,12	1,19

Если у девушек-студенток, в сравнении с юношами-студентами, выше уровень аффективного драйва и реактивности, то у вторых выше, в сравнении с первыми, уровень когнитивного драйва.

Сравнение женской и мужской частей выборки по показателям эмпатии с помощью U-критерия Манна — Уитни позволило выявить уровень значимости различий (табл. 7).

Как свидетельствует статистическая процедура, девушки-студентки более склонны, чем юноши-студенты, идентифицировать себя с вымышленными персонажами (сопереживать героям книг, фильмов, рассказов) и испытывать более высокий уровень личного дистресса, то есть рефлексировать динамику собственных эмоций и чувств в ситуации общения с субъектом, нуждающимся в эмпатии с их стороны. Девушки-студентки также склонны быстрее и интенсивнее отзываться на переживания других людей посредством

идентификации и заражения (аффективные реактивность и драйв), в то время как юноши имеют тенденцию понимать переживания другого с помощью интерпретации и размышлений, более способны осознавать точку зрения или психическое состояние другого человека (когнитивный драйв).

Таблица 7

Достоверные различия показателей эмпатии у студентов разного пола

Субшкалы	Rank Sum юноши	Rank Sum девушки	U	Z	p-level
Фантазирование	439,00	836,00	229,00	1,406	0,051
Личный дистресс	481,50	793,50	271,50	2,164	0,032
Аффективная реактивность	522,50	752,50	287,50	1,266	0,041
Когнитивный драйв	804,50	470,50	260,50	1,782	0,053
Аффективный драйв	506,00	769,00	296,00	1,179	0,037

Рассмотрим межкультурные различия выраженности компонентов эмпатии у студентов. В таблицах 8 и 9 представлены средние значения показателей эмпатии, полученные по двум методикам, у студентов китайской, африканской и индийской общностей.

Таблица 8

Средние значения показателей эмпатии у студентов разных культурных групп по субшкалам методики IRI

Культурная группа	Фантазирование	Принятие перспективы	Эмпатическая забота	Личный дистресс
Китайская	3,65	2,88	2,04	3,13
Африканская	3,47	3,10	2,88	2,65
Индийская	3,81	3,50	3,74	2,69

Средние значения большинства параметров эмпатии в отношении воображаемых и реальных субъектов выше у студентов-индийцев, по сравнению с представителями других культурных общностей, за исключением показателя «личный дистресс», который в среднем наиболее высок в группе студентов-китайцев. Для последних характерен также наименьший среди изучаемых культурных групп показатель проявления эмпатической заботы.

Таблица 9

Средние значения когнитивного и аффективного компонентов эмпатии у студентов разных культурных групп по субшкалам методики ECQ

Культурная группа	Аффективная реактивность	Когнитивный драйв	Аффективная способность	Аффективный драйв
Китайская	4,45	2,86	1,87	2,41
Африканская	3,92	2,39	2,44	2,42
Индийская	4,03	3,17	2,51	2,08

Средние показатели аффективной реактивности выше, а аффективной способности ниже у студентов-китайцев в сравнении со студентами африканской и индийской групп. Студенты-индийцы имеют наиболее высокие средние значения показателя когнитивного драйва и аффективной способности. Результаты статистической проверки различий структурных показателей эмпатии между респондентами трех культурных групп представлены в таблицах 10, 11 и 12.

Таблица 10

Достоверные различия показателей эмпатии у студентов-индийцев и студентов-китайцев

Компоненты эмпатии	Rank Sum (индийцы)	Rank Sum (китайцы)	U	Z	p-level
Эмпатическая забота	54,00	37,00	9,00	1,765	0,057
Личный дистресс	61,50	83,50	11,50	-1,86	0,062
Аффективная способность	49,00	42,00	14,00	1,06	0,088

Таблица 11

Достоверные различия показателей эмпатии у студентов-африканцев и студентов-китайцев

Компоненты эмпатии	Rank Sum (африканцы)	Rank Sum (китайцы)	U	Z	p-level
Эмпатическая забота	50,00	37,00	8,50	1,765	0,063
Личный дистресс	67,50	83,50	10,50	-1,16	0,059
Аффективная способность	84,50	42,00	14,00	2,06	0,006

Таблица 12

Достоверные различия показателей эмпатии у студентов-африканцев и студентов-китайцев

Компоненты эмпатии	Rank Sum (африканцы)	Rank Sum (индийцы)	U	Z	p-level
Эмпатическая забота	84,50	35,50	7,50	2,52	0,013
Когнитивный драйв	42,50	83,50	4,50	-3,14	0,002
Аффективная способность	84,50	35,50	7,50	2,37	0,018

По итогам статистической процедуры между студентами — представителями разных культурных групп выявлены различия показателей эмпатии, достоверные как на уровне $p \leq 0,05$, так и на уровне тенденций ($0,06 \leq p \leq 0,09$). Таким образом, эмпатические переживания, стимулирующие субъекта взаимодействия к альтруистическому поведению в ситуации страдания другого, на основе предпринимаемых когнитивных и аффективных усилий по пониманию эмоционального состояния партнера, наиболее характерны для студентов-индийцев, в то время как китайские студенты склонны испытывать высокий личный дискомфорт и реагировать на проблемы другого человека посредством эмоционального заражения и идентификации. Студенты-представители африканской общности в большей степени опираются в эмпатическом поведении на процессы узнавания, чуткости к эмоциям других и разделения эмоциональных переживаний других через соответствующую аффективную реакцию на ситуацию неблагополучия другого человека.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Представленные результаты имеют научную и практическую значимость для уточнения механизмов и факторов эмпатии как системного свойства, в котором интегрированы индивидуальные особенности эмоциональной сферы личности и социально-психологические способности субъекта взаимодействия «проникать» во внутренний мир другого человека, распознавать силу и модальность чужих переживаний, проявлять эмпатическую заботу о другом. Перспективными представляются масштабные кросс-культурные исследования содержательно-структурных компонентов эмпатии для выявления в разных культурах специфических социально-психологических и нормативно-регулятивных факторов формирования эмпатии как свойства индивидуальности и как мотива к помогающему поведению, которые могут стать основой проектирования психологической методики формирования эмпатийных способностей.

Список источников

1. Василюк Ф. Е. Семиотика и техника эмпатии // Вопросы психологии. — 2007. — № 2. — С. 3–12.
2. Гиппенрейтер Ю. Б., Карягина Т. Д., Козлова Е. Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. — 1993. — № 4. — С. 61–68.
3. Казаренков В. И., Карнелович М. М., Казаренкова Т. Б. Связь эмоциональных свойств студентов и их поведения в межличностных конфликтах // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 1. — С. 121–131.
4. Каменева Г. Н., Кудряшова М. И. Самооценка и альтруистические установки студентов // Вестник университета. — 2014. — № 6. — С. 259–262.
5. Карнелович М. М., Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б. Эмпатийность и рефлексивность как детерминанты этнической толерантности студентов русской и белорусской общностей // Вестник университета. — 2020. — № 7. — С. 199–205.
6. Юсупов И. М. Вчувствование, проникновение, понимание. — Казань : Казан. ун-т, 1993. — 199 с.
7. Davis M. H. A multidimensional approach to individual differences in empathy. — Texas : Texas University, 1980. — 19 p.
8. Davis M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach // Journal of Personality and Social Psychology. — 1983. — N 44 (1). — Pp. 113–126.
9. Decety J., Meyer M. From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account // Development and Psychopathology. — 2008. — Vol. 20 (4). — Pp. 1053–1080.
10. F. Fernandes de Lima, F. de Lima Osório Empathy: Assessment Instruments and Psychometric Quality — A Systematic Literature Review With a Meta-Analysis of the Past Ten Years // Journal Frontiers in Psychology. — 2021. — N 12. — Pp. 5–26.
11. Batchelder L., Brosnan M., Ashwin C. The development and validation of the Empathy Components Questionnaire (ECQ) // Journal of Public Library of Science. — 2017. — Vol. 12 (1). — Pp. 1–34. — URL : <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0169185> (accessed: 21.02.2022).
12. Batson C. D. Altruism in Humans. — Oxford : Oxford University Press, 2010. — 180 p.

References

1. Vasiljuk F. E. Semiotics and Empathy. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. 2007, no. 2, pp. 3–12. (In Russian).
2. Gippenrejter Ju. B., Karjagina T. D., Kozlova E. N. The Phenomenon of Congruent Empathy. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. 1993, no. 4, pp. 61–68. (In Russian).
3. Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M., Kazarenkova T. B. The Interconnection between Students' Emotions and their Behavior in Interpersonal Conflicts. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2021, no. 1, pp. 121–131. (In Russian).

4. Kameneva G. N., Kudrjashova M. I. Students' Self-Assessment and Altruistic Guidelines. *Vestnik universiteta* [University Bulletin]. 2014, no. 6, pp. 259–262. (In Russian).
5. Karnelovich M. M., Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B. Empathy and Reflexivity as Determinants of Russian and Belorussian Students' Ethnic Tolerance. *Vestnik universiteta* [University Bulletin]. 2020, no. 7, pp. 199–205. (In Russian).
6. Jusupov I. M. *Vchuvstvovanie, proniknovenie, ponimanie* [Feeling, Penetrating, Understanding]. Kazan, Kazan University Publ., 1993, 199 p. (In Russian).
7. Davis M. H. A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. Texas, Texas University, 1980, 19 p.
8. Davis M. H. Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983, no. 44 (1), pp. 113–126.
9. Decety J., Meyer M. From Emotion Resonance to Empathic Understanding: A Social Developmental Neuroscience Account. *Development and Psychopathology*. 2008, vol. 20 (4), pp. 1053–1080.
10. F. Fernandes de Lima, F. de Lima Osório Empathy: Assessment Instruments and Psychometric Quality. *A Systematic Literature Review With a Meta-Analysis of the Past Ten Years Frontiers in Psychology*. 2021, no. 12, pp. 5–26.
11. Batchelder L., Brosnan M., Ashwin C. The Development and Validation of the Empathy Components Questionnaire (ECQ). *Journal of Public Library of Science*. 2017, vol. 12 (1), pp. 1–34. URL : <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0169185> (accessed: 21.02.2022).
12. Batson C. D. *Altruism in Humans*. Oxford, Oxford University Press Publ., 2010, 180 p.

Сведения об авторах

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

Каменева Галина Николаевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов.

Быстренина Ирина Евгеньевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры прикладной информатики Института экономики и управления Российского государственного аграрного университета — МСХА имени К. А. Тимирязева.

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.

Kameneva Galina Nikolayevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Psychology and Pedagogy at People's Friendship University of Russia.

Bystrenina Irina Yevgenyevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Applied Information Technology at the Institute of Economics and Management of Russian State Agrarian University named for K. A. Timiryazev.

Статья поступила в редакцию 25.02.2022; одобрена после рецензирования 11.04.2022; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 25.02.2022; approved after reviewing 11.04.2022; accepted for publication 19.04.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 117–127.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 2 (62), pp. 117–127.

Научная статья

УДК 159.942-053.6:616-036,22

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.013

Особенности психологических проблем и тревожности молодежи в период пандемии COVID-19

Солянкина Людмила Егоровна

Волгоградский государственный университет

Волгоград, Россия

190655s@mail.ru

Голубь Оксана Викторовна

Волгоградский государственный университет

Волгоград, Россия

golub@volsu.ru

Ничкова Людмила Владимировна

Волгоградский государственный университет

Волгоград, Россия

psm-201_612537@volsu.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, цель которого — определение типичных психологических проблем и их зависимости от тревожности как черты личности у современной студенческой молодежи в период пандемии COVID-19. В процессе исследования использовались методика Ч. Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности, адаптированная Ю. Л. Ханиным (State-Trait Anxiety Inventory — STAI), шкала тревоги А. Т. Бека (BAI), анкета Л. А. Регуш на выявление психологических проблем молодежи. Выборку исследования составили 86 респондентов в возрасте от 18 до 23 лет, из которых 46 обучались в вузе и 40 — в учреждениях среднего профессионального образования (СПО). Гендерные особенности в нашем исследовании не учитывались.

Результаты проведенного исследования показали, что наиболее характерными для студенческой молодежи независимо от типа тревожности и уровня обучения являются три категории психологических проблем: связанные с обучением, будущим, а также с развитием современного общества (проблемы зависимостей, изменения ценностей, психологической безопасности).

Получены достоверные различия результатов обучающихся в вузе респондентов в период стабильности (2019 год) и пандемии COVID-19 (2021 год), в частности выявлен рост уровня и ситуативной, и личностной тревожности.

Результаты позволяют расширить имеющиеся в психологии данные о специфике влияния ситуативной и личностной тревожности на психологические проблемы студенческой молодежи и могут быть использованы в работе специалистами в области образования, прежде всего психологами-педагогами.

Ключевые слова: студенческая молодежь, студент, вуз, психологические проблемы, личностная тревожность, ситуативная тревожность, пандемия COVID-19.

Для цитирования: Солянкина Л. Е., Голубь О. В., Ничкова Л. В. Особенности психологических проблем и тревожности молодежи в период пандемии COVID-19 // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 117–127. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.013.

Original article

Psychological Problems and Anxiety in Young People during the Coronavirus COVID-19 Pandemic

Solyankina Lyudmila Yegorovna

Volgograd State University,
Volgograd, Russia
190655s@mail.ru

Golub Oksana Viktorovna

Volgograd State University,
Volgograd, Russia
golub@volsu.ru

Nichkova Lyudmila Vladimirovna

Volgograd State University,
Volgograd, Russia
psm-201_612537@volsu.ru

Abstract. The article presents the results of an empirical research aimed at investigating typical psychological problems and whether they are connected with anxiety as a personal trait of modern students during the Coronavirus COVID-19 pandemic. The researchers use Ch. D. Spilberger's method of evaluation of personal and situational anxiety, the State-Trait Anxiety Inventory adapted by Yu. L. Khanin, the Beck Anxiety Inventory, L. A. Regush's questionnaire aimed at detecting psychological problems. The survey involves 86 respondents aged 18—23. 46 respondents are university students, 40 respondents are students of secondary vocational education institutions. Gender differences are not taken into account.

The results of the research show that all students regardless of their anxiety level or their year of studies experience three significant psychological problems associated with their academic involvement, with their anticipation of the future and with the state of modern society (addiction, values, psychological safety).

The article presents reliable results showing the differences between students' academic performance, the levels of their situational and personal anxiety in pre-pandemic times (2019) and during the pandemic (2021).

The results of the research throw more light on the influence of situational and personal anxiety on psychological problems experienced by students. The results of the research can be used by educators and educational psychologists.

Key words: students, university, psychological problems, personal anxiety, situational anxiety, coronavirus COVID-19 pandemic.

For citation: Solyankina L. Ye., Golub O. V., Nichkova L. V. Psychological Problems and Anxiety in Young People during the Coronavirus COVID-19 Pandemic // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 2 (62), pp. 117–127. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.013.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью рассмотрения психологических проблем и тревожности современной студенческой молодежи, поскольку пандемия COVID-19 оказала определенное влияние как на процесс обучения, так и на востребованность тех или иных профессий (Михайлов, Федулов, 2020; Оборин, 2020).

С началом роста заболеваемости коронавирусной инфекцией многие вузы перешли на частичное или полное дистанционное обучение (Штычно, Константинова, Гагиев, 2020). Из исследования, проведенного НИУ «Высшая школа экономики» совместно с ТГУ,

в котором приняли участие более 35 тысяч студентов, были выявлены главные проблемы формата онлайн-обучения: недостаток живого общения с одногруппниками, проблемы с техникой, а также сложность обучения в домашней обстановке. Также 66 % респондентов отмечали ощущения стресса и беспокойства по поводу ожидающего их будущего (Российский бизнес-телеканал, 1993).

Схожие данные были получены О. А. Андриенко в исследовании адаптации первокурсников, обучавшихся в условиях дистанционной формы и испытывавших некоторые трудности, которые были связаны с нехваткой взаимодействия в группе, непониманием дисциплин и техническими проблемами. Обучающиеся на четвертом курсе, выбранные для сравнительного анализа, отмечали недостаток очного общения со своими товарищами в группе (Андриенко, 2021).

Дистанционная форма обучения является одной из важных, но не единственной психологической проблемой студенческой молодежи (Савенкова, Беликов, 2018; Кариг, 2019).

Отмеченная проблематика так или иначе взаимосвязана с тревожностью и психологическими проблемами, но прямых исследований этих взаимосвязей у студенческой молодежи в период пандемии COVID-19 выполнено очень мало (Гуриева, 2020; Кольцова, Долганина, 2020; Холодова, 2020).

Практика все чаще демонстрирует, что тревожность является устойчивой составляющей личности современного индивида. Фундаментом подобной закономерности можно считать изменения устойчивых положений общественной деятельности и усиление неясности в различных областях жизнедеятельности людей (Месропян, 2016).

Исследование Ю. Б. Холодовой, в котором приняли участие 412 человек (76 из них — молодые люди от 18 до 24 лет), свидетельствует, что наиболее высокие показатели и ситуативной, и личностной тревожности присущи группе студенческой молодежи (Холодова, 2020).

Чрезмерная тревожность указывает на психосоматическое неблагополучие, влияет на эмоциональное состояние и поведение, а также на характер сновидений индивидов: люди с высоким уровнем тревожности предстают в них ведомыми и беспомощными (Азарных, 2017; Маслова, Покацкая, 2019; Тихомирова, 2018). Помимо этого, с тревожностью связаны негативные мотивационные процессы. А. Strandheim с коллегами пишет о том, что наличие тревожности, наряду с депрессией, выступает фактором, увеличивающим частоту мыслей о самоубийстве и повышающим его риск (Strandheim, Bjerkeset, Gunnell, 2014). Тревожность — личностное свойство, которое характеризуется интенсивным беспокойством, ощущением паники и тревоги в некоторых ситуациях, относящихся к межличностному взаимодействию, с разным периодом длительности (Немов, 2020).

Целью исследования было определение типичных психологических проблем и их зависимости от тревожности как черты личности у современной студенческой молодежи в период пандемии COVID-19.

Гипотеза исследования — предположение о том, что для современной студенческой молодежи с высоким уровнем тревожности в период пандемии COVID-19 характерны типичные субъективные психологические проблемы, связанные со спецификой обучения в дистанционном формате, восприятием своего будущего и развитием современного общества (проблемы зависимостей, изменения ценностей, психологической безопасности).

Методы исследования. В качестве методов применялись опрос (методика Ч. Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности, адаптированная Ю. Л. Ханиным; шкала тревоги А. Т. Бека — ВАТ), анкетирование (анкета Л. А. Редуш на выявление психологических проблем молодежи).

Анализ результатов исследования. Результаты сравнительного анализа психологических проблем у обучающихся в вузе и учреждениях среднего профессионального образования (СПО) с помощью t-критерия Стьюдента представлены в таблице 1.

Сравнительный анализ особенностей психологических проблем у обучающихся в вузе и учреждениях СПО

№ п/п	Проблемы	Студенты вуза	Студенты СПО
1	<i>Связанные с обучением в вузе/колледже</i>		
	Среднее значение	2,893	2,848
	Среднеквадратическое отклонение	0,3918	0,6026
	Среднеквадратическая ошибка среднего	0,0578	0,0953
2	<i>Связанные с будущим</i>		
	Среднее значение	2,728	2,593
	Среднеквадратическое отклонение	1,0561	0,6166
	Среднеквадратическая ошибка среднего	0,1557	0,0975
3	<i>Связанные с родительским домом</i>		
	Среднее значение	2,378	2,535
	Среднеквадратическое отклонение	0,6193	0,6754
	Среднеквадратическая ошибка среднего	0,0913	0,1068
4	<i>Связанные с общением со сверстниками</i>		
	Среднее значение	2,089	1,855
	Среднеквадратическое отклонение	0,6667	0,6280
	Среднеквадратическая ошибка среднего	0,0983	0,0993
5	<i>Связанные с самим собой (моим Я)</i>		
	Среднее значение	2,548	2,428
	Среднеквадратическое отклонение	0,6160	0,6950
	Среднеквадратическая ошибка среднего	0,0908	0,1099
6	<i>Связанные с проведением досуга</i>		
	Среднее значение	2,409	2,310
	Стандартное отклонение	0,6801	0,5887
	Среднеквадратическая ошибка среднего	0,1003	0,0931
7	<i>Связанные с материальным благополучием</i>		
	Среднее значение	2,135	2,350
	Среднеквадратическое отклонение	0,6848	0,7779
	Среднеквадратическая ошибка среднего	0,1010	0,1230
8	<i>Связанные со здоровьем</i>		
	Среднее значение	2,265	2,050
	Среднеквадратическое отклонение	0,5858	0,7538
	Среднеквадратическая ошибка среднего	0,0864	0,1192
9	<i>Связанные с развитием общества</i>		
	Среднее значение	3,163	3,033
	Среднеквадратическое отклонение	0,6810	0,8300
	Среднеквадратическая ошибка среднего	0,1004	0,1312

У обучающихся в вузе и учреждениях СПО, согласно данным таблицы, существуют сходные психологические проблемы обучения, образа Я, проведения досуга, развития общества, но есть и различия в выраженности проблем, связанных с будущим, сверстниками, здоровьем (средние значения выше у обучающихся в вузе), родительским домом и материальным благополучием (средние значения выше у обучающихся в учреждениях СПО).

Типичными проблемами вузовских респондентов являются те, которые связаны с обучением, будущим, образом Я и развитием общества, а учащихся СПО — с обучением, будущим, родительским домом и развитием общества.

Характерными для респондентов всей выборки с высоким уровнем ситуативной тревожности являются следующие проблемы: обучения (среднее значение = 2,921), будущего (среднее значение = 2,668) и развития общества (среднее значение = 3,112), а для респонден-

тов с высоким уровнем личностной тревожности — проблемы обучения (среднее значение = 2,868), будущего (среднее значение = 2,734), развития общества (среднее значение = 3,129).

Независимо от типа тревожности наиболее характерными для современной студенческой молодежи являются три категории психологических проблем (рис. 1). Ее волнует сам процесс обучения и его качество, которые впоследствии влияют на освоение той или иной учебной дисциплины; проблемы будущего и развития общества, которые тесно связаны не только друг с другом, но и с вопросами обучения. В период пандемии COVID-19 обучающиеся не только столкнулись с новым (дистанционным) форматом обучения, но и были вынуждены находиться в постоянном информационном потоке СМИ, отслеживать востребованность своей профессии в меняющихся реалиях жизни.



Рис. 1. Характерные психологические проблемы студентов с высоким уровнем ситуативной и личностной тревожности

Сравнительный анализ особенностей психологических проблем у студентов с разным уровнем личностной и ситуативной тревожности, проведенный с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок, представлен в таблице 2 и на рисунках 2–5.

Таблица 2

Особенности психологических проблем у студентов с разным уровнем личностной и ситуативной тревожности

Уровень тревожности	N	Среднее значение	Среднеквадратическое отклонение	Стандартная ошибка	F	Значимость различий
<i>Ситуативная тревожность (по Спилбергеру) -> проблемы с обучением в вузе</i>						
Высокий	73	2,921	0,4853	0,0568	4,767	0,032*
Средний	13	2,600	0,5017	0,1391		
Всего	86	2,872	0,4984	0,0537		
<i>Ситуативная тревожность (по Беку) -> проблемы с родительским домом</i>						
Средний	13	2,838	0,6923	0,1920	5,799	0,018*
Низкий	73	2,382	0,6183	0,0724		
Всего	86	2,451	0,6469	0,0698		
<i>Ситуативная тревожность (по Беку) -> проблемы Я</i>						
Средний	13	2,823	0,7002	0,1942	4,086	0,046*
Низкий	73	2,433	0,6309	0,0738		
Всего	86	2,492	0,6528	0,0704		
<i>Личностная тревожность (по Спилбергеру) -> проблемы будущего</i>						
Высокий	77	2,734	0,8681	0,0989	4,702	0,033*
Средний	9	2,078	0,7645	0,2548		
Всего	86	2,665	0,8773	0,0946		

Анализ полученных данных свидетельствует о существовании статистически значимых связей уровня тревожности и различных психологических проблем у обучающихся ($p = 0,032$ — проблемы с обучением в вузе), ($p = 0,018$ — проблемы с родительским домом), ($p = 0,046$ — проблемы Я) и ($p = 0,033$ — проблемы будущего) при $p \leq 0,05$, особенно у лиц с высоким уровнем личностной тревожности.

Рисунок 2 наглядно демонстрирует влияние уровня ситуативной тревожности на проблемы с обучением, более выраженные у обучающиеся с высоким уровнем тревожности, нежели со средним.

На рисунке 3 показано влияние уровня ситуативной тревожности на проблемы, связанные с родительским домом, которые интенсивнее выражены у обучающихся со средним уровнем тревожности, нежели с низким.

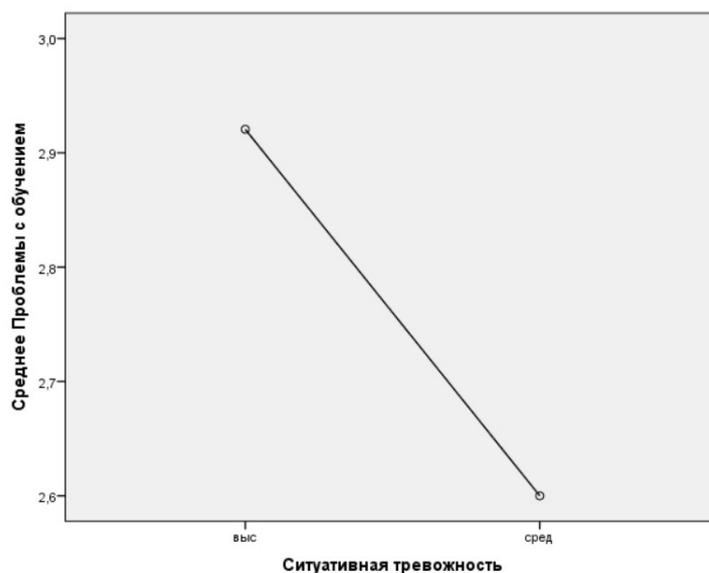


Рис. 2. Выраженность проблемы с обучением в зависимости от уровня ситуативной тревожности

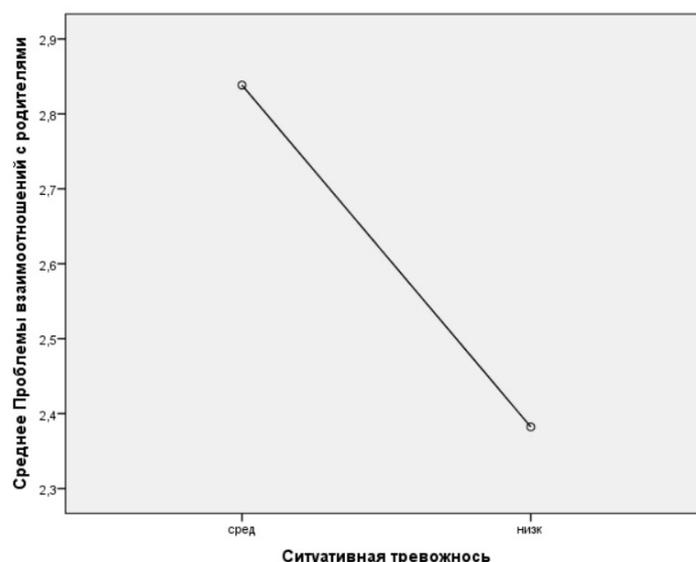


Рис. 3. Выраженность проблемы с родительским домом в зависимости от уровня ситуативной тревожности

На рисунке 4 наглядно представлено влияние уровня ситуативной тревожности на проблемы Я-характера, которые более выражены у обучающихся со средним уровнем тревожности, нежели с низким.

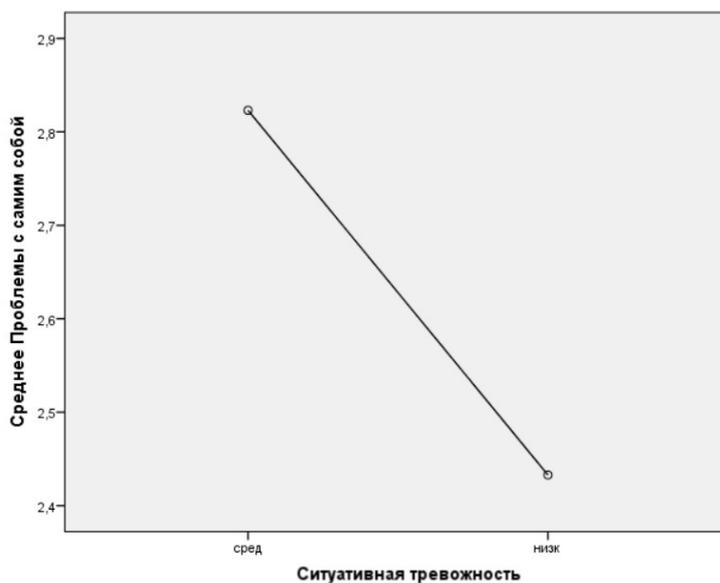


Рис. 4. Выраженность проблемы с самим собой (Я-характера) в зависимости от уровня ситуативной тревожности

На рисунке 5 наглядно продемонстрировано влияние уровня личностной тревожности на проблемы, связанные с будущим и сильнее беспокоящие молодежь с высоким уровнем личностной тревожности, чем со средним.

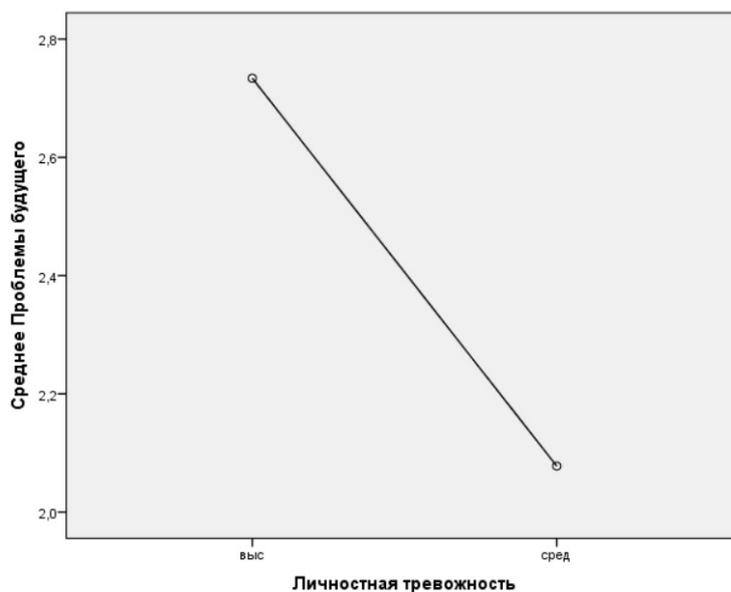


Рис. 5. Выраженность проблемы будущего в зависимости от уровня ситуативной тревожности

Сравнительный анализ количества студентов вуза с разным уровнем ситуативной и личностной тревожности в 2019 и 2021 году (n = 46) представлен в таблице 3.

Таблица 3

Количество студентов вуза
с ситуативной и личностной тревожностью в разные годы

Годы	Ситуативная тревожность (по Беку)		Личностная тревожность (по Спилбергеру)		Ситуативная тревожность (по Спилбергеру)	
	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень
2019	7	39	29	17	34	12
2021	9	37	42	4	40	6

Результаты респондентов в стабильный период (2019 год) отличаются от результатов в период пандемии COVID-19 (2021 год): заметен рост уровня ситуативной и личностной (особенно) тревожности в 2021 году. Значимость различий при $p \leq 0,001$ подтверждена с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок (табл. 4).

Таблица 4

Особенности выраженности личностной тревожности обучающихся в вузе
в зависимости от социальной ситуации

Социальная ситуация		N	Среднее	Значимость различий
Личностная тревожность	2019 (стабильный период)	46	44,739	0,001
	2021 (период пандемии COVID-19)		54,173	

Выводы. Результаты проведенного эмпирического исследования показали, что для современной студенческой молодежи с высоким уровнем тревожности в период пандемии COVID-19 характерны типичные субъективные психологические проблемы, связанные с обучением, будущим, развитием современного общества, образом Я и родительским домом. Вместе с тем во время пандемии COVID-19 (2021 год), по сравнению со стабильным периодом (2019 год), заметен рост ситуативной и личностной тревожности.

Список источников

1. Азарных Т. Д. Тревожность: связь со стрессами и темпераментом у студенток // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2017. — № 8 (150). — С. 137–143. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=29905761> (дата обращения: 27.03.2022).
2. Андриенко О. А. Социально-психологическая адаптация первокурсников вуза в условиях дистанционной формы обучения // Гуманитарно-педагогические исследования. — 2021. — Т. 5, № 1. — С. 30–34. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psiologicheskaya-adaptatsiya-pervokursnikov-vuza-v-usloviyah-distantsionnoy-formy-obucheniya> (дата обращения: 28.03.2022).
3. Гуриева З. С. Психологические и социальные проблемы и последствия эпидемии COVID-19 // Наука и социум : материалы Всерос. науч.-практ. конф. — 2020. — С. 67–71. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-i-sotsialnye-problemy-i-posledstviya-epidemii-covid-19> (дата обращения: 24.03.2022).

4. Кольцова И. В., Долганина В. В. Влияние пандемии на возникновение тревожности у студентов педагогического вуза // Мир науки. Сер. «Педагогика и психология». — 2020. — Т. 8, № 4. — С. 1–12. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-pandemii-na-vozniknovenie-trevozhnosti-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 25.03.2022).
5. Маслова Т. М., Покацкая А. В. Тревожность личности как фактор развития стрессоустойчивости // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2019. — Т. 8, № 2 (27). — С. 352–354. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38498329> (дата обращения: 29.03.2022).
6. Месропян Г. М. Тревожность в системе психологической безопасности личности // Психология, социология и педагогика. — 2016. — № 3 (54). — С. 59–66. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26161784> (дата обращения: 27.03.2022).
7. Михайлов А. А., Федулов В. И. Влияние пандемии COVID-19 на российский рынок труда // Московский экономический журнал. — 2020. — № 11. — С. 597–604. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-pandemii-covid-19-na-rossiyskiy-rynok-truda> (дата обращения: 19.03.2022).
8. Немов Р. Психология. Кн. 3 : Психодиагностика : учеб. — М. : Владос, 2020. — 631 с.
9. Оборин М. С. Влияние пандемии COVID-19 на образовательный процесс // Сервис в России и за рубежом. — 2020. — Т. 14, № 5. — С. 153–163. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-pandemii-covid-19-na-obrazovatelnyy-protsess> (дата обращения: 19.03.2022).
10. Российский бизнес-телеканал. — М., 1993. — URL : <https://www.rbc.ru/society/19/08/2020/5f3bbdae9a7947d167de1a41> (дата обращения: 26.03.2022).
11. Савенкова И. А., Беликов В. И. Исследование психологических проблем студентов и их потребности в помощи психолога // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — С. 414–416. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-psihologicheskikh-problem-studentov-i-ih-potrebnosti-v-pomoschi-psihologa> (дата обращения: 22.03.2022).
12. Тихомирова И. В. Особенности сновидений у лиц с различным уровнем тревожности // Вопросы науки и образования. — 2018. — № 7 (19). — С. 274–278. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35033676> (дата обращения: 23.03.2022).
13. Холодова Ю. Б. Особенности переживания тревоги в период пандемии COVID-19 представителями разных возрастных групп // Международный журнал медицины и психологии. — 2020. — Т. 3, № 2. — URL : https://elibrary.ru/download/elibrary_42881004_27164437.pdf (дата обращения: 23.03.2022).
14. Штыхно Д. А., Константинова Л. В., Гагиев Н. Н. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // Открытое образование. — 2020. — Т. 24, № 5. — С. 72–81. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/perehod-vuzov-v-distantsionnyy-rezhim-v-period-pandemii-problemy-i-vozmozhnye-riski> (дата обращения: 24.03.2022).
15. Kapur R. Psychological Problems among Students // Research Gate. — 2019. — Pp. 1–14. — URL : <https://www.researchgate.net/publication/334956226> (accessed: 14.06.2021).
16. Strandheim A., Bjerkeset O., Gunnell D. [et al.]. Risk factors for suicidal thoughts in adolescence—a prospective cohort study: the Young-HUNT study // BMJ Open. — 2014. — Vol. 4, N 8. — URL : <http://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-005867> (accessed: 25.08.2021).

References

1. Azarnyh T. D. Anxiety, Stress and Temperament in Female Students. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta* [Scholarly Notes of the University named for P. F. Lesgaft]. 2017, no. 8 (150), pp. 137–143. URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=29905761> (accessed: 27.03.2022). (In Russian).
2. Andrienko O. A. Social and Psychological Adaptation of First-Year Students in Online Learning Environment. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian Pedagogical Research]. 2021, vol. 5, no. 1, pp. 30–34. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-pervokursnikov-vuza-v-usloviyah-distantsionnoy-formy-obucheniya> (accessed: 28.03.2022). (In Russian).
3. Gurieva Z. S. Psychological and Social Problems and Consequences of the Coronavirus COVID-19 Pandemic. *Nauka i socium : materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii* [Science and Society. Proceedings of an All-Russian Research Conference]. 2020, pp. 67–71. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-i-sotsialnye-problemy-i-posledstviya-epidemii-covid-19> (accessed: 24.03.2022). (In Russian).

4. Kol'cova I. V., Dolganina V. V. The Influence of the Pandemic on Anxiety in Pedagogical University Students. *Mir nauki. Serija "Pedagogika i psihologija"* [The World of Science. Pedagogy and Psychology series]. 2020, vol. 8, no. 4, pp. 1–12. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-pandemii-na-vozniknovenie-trevozhnosti-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (accessed: 25.03.2022). (In Russian).
5. Maslova T. M., Pokackaja A. V. Anxiety as a Factor Related to the Development of Stress Resilience. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija* [Azimuth of Research: Pedagogy and Psychology]. 2019, vol. 8, no. 2 (27), pp. 352–354. URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38498329> (accessed: 29.03.2022). (In Russian).
6. Mesropjan G. M. Anxiety in the System of Personal Psychological Security. *Psihologija, sociologija i pedagogika* [Psychology, Sociology, Pedagogy]. 2016, no. 3 (54), pp. 59–66. URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26161784> (accessed: 27.03.2022). (In Russian).
7. Mihajlov A. A., Fedulov V. I. The Influence of the Coronavirus COVID-19 Pandemic on the Russian Labour Market. *Moskovskij jekonomicheskij zhurnal* [Moscow Economic Journal]. 2020, no. 11, pp. 597–604. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-pandemii-covid-19-na-rossijskiy-rynok-truda> (accessed: 19.03.2022). (In Russian).
8. Nemov R. *Psihologija. Kniga 3 : Psihodiagnostika* [Psychology. Book 3: Psychodiagnosis]. Moscow, Vldos Publ., 2020, 631 p. (In Russian).
9. Oborin M. S. The Influence of the Coronavirus COVID-19 Pandemic on Education. *Servis v Rossii i za rubezhom* [Service in Russia and Abroad]. 2020, vol. 14, no. 5, pp. 153–163. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-pandemii-covid-19-na-obrazovatelnyy-protsess> (accessed: 19.03.2022). (In Russian).
10. Russian Business TV-channel. Moscow, 1993, URL : <https://www.rbc.ru/society/19/08/2020/5f3bbdae9a7947d167de1a41> (accessed: 26.03.2022).
11. Savenkova I. A., Belikov V. I. Investigating Students' Psychological Problems and their Needs of Psychological Support. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2018, pp. 414–416. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-psihologicheskikh-problem-studentov-i-ih-potrebnosti-v-pomoschi-psihologa> (accessed: 22.03.2022). (In Russian).
12. Tihomirova I. V. Dreams in People with Different Levels of Anxiety. *Voprosy nauki i obrazovanija* [Issues of Science and Education]. 2018, no. 7 (19), pp. 274–278. URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35033676> (accessed: 23.03.2022). (In Russian).
13. Holodova Ju. B. Anxiety in People of Different Age Groups during the Coronavirus COVID-19 Pandemic. *Mezhdunarodnyj zhurnal mediciny i psihologii* [International Journal of Medicine and Psychology]. 2020, vol. 3, no. 2. URL : https://elibrary.ru/download/elibrary_42881004_27164437.pdf (accessed: 23.03.2022). (In Russian).
14. Shtyhno D. A., Konstantinova L. V., Gagiev N. N. Transition to Distance Learning during the Pandemic (University Education). *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education]. 2020, vol. 24, no. 5, pp. 72–81. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/perehod-vuzov-v-distantsionnyy-rezhim-v-period-pandemii-problemy-i-vozmozhnye-riski> (accessed: 24.03.2022). (In Russian).
15. Kapur R. Psychological Problems among Students. *Research Gate*. 2019, pp. 1–14. URL : <https://www.researchgate.net/publication/334956226> (accessed: 14.06.2021). (In Russian).
16. Strandheim A., Bjerkeset O., Gunnell D. [et al.]. Risk Factors for Suicidal Thoughts in Adolescence—a Prospective Cohort Study: the Young-HUNT Study. *BMJ Open*. 2014, vol. 4, no. 8, URL : <http://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-005867> (accessed: 25.08.2021). (In Russian).

Информация об авторах

Солянкина Людмила Егоровна — доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и социальной работы Волгоградского государственного университета.

Голубь Оксана Викторовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы Волгоградского государственного университета.

Ничкова Людмила Владимировна — магистрант 2 курса по направлению подготовки 37.04.01 «Психология» кафедры педагогики, психологии и социальной работы Волгоградского государственного университета.

Information about the authors

Solyankina Lyudmila Yegorovna — Doctor of Psychology, Professor in the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work at Volgograd State University.

Golub Oksana Viktorovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work at Volgograd State University.

Nichkova Lyudmila Vladimirovna — Master Student (Psychology) of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work at Volgograd State University.

Статья поступила в редакцию 19.04.2022; одобрена после рецензирования 19.04.2022; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 19.04.2022; approved after reviewing 19.04.2022; accepted for publication 19.04.2022.



Современные социально-психологические исследования

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 128–137.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 2 (62), pp. 128–137.

Научная статья

УДК 331.108.43:316.628

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.014

Оценка мотивации сотрудников в структуре аттестационных мероприятий

Горобец Татьяна Николаевна

Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина

Москва, Россия

eryfis@mail.ru

Дорогина Ольга Юрьевна

Российский новый университет

Москва, Россия

doroginao@yandex.ru

Аннотация. Для проведения аттестационных работ в организациях необходима разработка программы, обозначение цели аттестации, задач и создание алгоритма оценки мотивации субъектов трудовой деятельности. В контексте развития профессионализма и повышения компетентности кадрового состава это является фундаментальным условием. Актуальность исследования обусловлена ключевой задачей — необходимостью разработки для кадровых служб технологии и методического обеспечения оценки мотивации субъектов профессиональной деятельности при проведении аттестационных мероприятий и решением государственной задачи по кадровому обеспечению развития экономики нашей страны.

Цель исследования — обоснование оценки мотивации субъектов профессиональной деятельности в процессе аттестационных мероприятий. Для ее достижения использованы методы теоретического, рейтингового и сравнительного анализа, праксиметрический метод (профессиограмма, модель компетенций), метод экспертной оценки, методика «Мотивационный профиль» и другие тесты, анкетирование и математико-статистические методы.

Новизна заключается в анализе подходов к категории «мотивация труда» и ее оценке в контексте аттестационных мероприятий субъектов профессиональной деятельности, в разработке теоретической модели мотивации в профессии и Программы аттестации субъектов трудовой деятельности. Уточняются главные детерминанты мотивации в структуре профессионализма субъектов профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость заключается в определении психологической сущности аттестационных мероприятий, в создании научной основы оценки мотивации субъектов профессиональной деятельности, обогащении новыми моделями мотивации и матрицами оценки мотивации. Практическая значимость состоит в разработке Программы аттестации с матрицей комплексной оценки мотивации субъектов профессиональной деятельности. Подходы и методы оценки могут применяться не только в организации аттестационных мероприятий, но и в преподавательской деятельности по соответствующим дисциплинам, для консультирования кадровых служб.

Основные результаты работы — интеграция теории, методологии и эмпирики в анализе и оценке мотивации субъектов профессиональной деятельности в контексте аттестационных мероприятий. В системе профессионализма построена теоретическая модель, дифференцированы ролевые позиции, созданы матрица и вектор развития мотивации, блочная программа аттестации, апробирована анкета «Ролевая мотивация» и матрица оценки мотивации на основе разработанной теоретической модели. Сделан вывод о том, что оценка мотивации и аттестация кадров — важнейшие виды кадровой работы в русле создания благоприятных условий для развития предприятий и экономики страны.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная аттестация, субъект труда, оценка мотивации.

Для цитирования: Горобец Т. Н., Дорогина О. Ю. Оценка мотивации сотрудников в структуре аттестационных мероприятий // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 128–137. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.014.

Original article

Assessing Employees' Motivation during Attestation Events

Gorobets Tatyana Nikolayevna

Russian State University named for A. N. Kosygin
Moscow, Russia
epufis@mail.ru

Dorogina Olga Yuryevna

New Russian University
Moscow, Russia
doroginao@yandex.ru

Abstract. To ensure an efficient mechanism of holding attestation events, it is essential that we should develop a program, single out aims and objectives, create an algorithm of motivation assessment, which is a fundamental prerequisite for professional development and competence enhancement. The relevance of the research is accounted for by urgent necessity to develop professional motivation assessment programs as a prerequisite for promoting economic development of the country.

The aim of the research is to create objective criteria for professional motivation evaluation during attestation events. To achieve the aim, the researchers use theoretical analysis, ranking analysis, comparative analyses, praximetric analysis (professiogram, competence modelling), expert assessment method, motivational profiles, questionnaires, mathematical methods of statistics.

The novelty of the research consists in the analysis of approaches on the basis of such criteria as professional motivation and professional motivation assessment in the context of attestation procedures and as a part of the procedure of elaborating an algorithm of professional motivation assessment and singling out major determinants of professional motivation.

The theoretical significance of the research consists in examining the psychological essence of attestation procedures in an attempt to create a theoretical foundation for professional motivation assessment. The practical value of the research consists in an attempt to outline attestation procedures aimed at complex professional motivation assessment. The methods and approaches employed needn't be confined to attestation procedures, but can be applied in teaching and counselling services.

The researchers underline the importance of combining theoretical, methodological and empirical aspects of professional motivation analysis and assessment. The authors present a theoretical model of professional motivation, outline professional roles and vectors of motivation development, create and test the Professional Motivation questionnaire, assess motivation evaluation on the basis of theoretical modelling. The authors conclude that professional motivation assessment and attestation are essential for boosting national economic development.

Key words: motivation, professional attestation, worker, motivation assessment.

For citation: Gorobets T. N., Dorogina O. Y. Assessing Employees' Motivation during Attestation Events // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 2 (62), pp. 128–137. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.014.

Введение. Самые сложные аспекты в работе кадровой службы связаны с управленческой деятельностью именно в контексте руководства персоналом предприятий, инструментом чего являются аттестационные мероприятия, которые служат в первую очередь повышению производительности труда. В сущности аттестация с обязательной оценкой ресурсного потенциала работников (Феоктистова, 2012, 2018) играет роль в саморазвитии субъекта профессиональной деятельности и в развитии организации как группового субъекта труда. Аттестация и оценка персонала отражена в работах следующих ученых: Е. Н. Бабинова, Е. А. Борисовой, Ю. М. Демина, И. Б. Дураковой; В. Г. Зазыкина, Д. К. Захарова, С. А. Калачевой, А. Я. Кибанова, И. А. Коноплева, Ю. М. Михайлова, О. Г. Мотовилина, И. А. Мотовилиной, А. Ю. Панасюка, Ю. Н. Полетаева, В. И. Стародубова, П. И. Сидорова, Ю. В. Синягина, Е. А. Смирнова, Р. А. Толмачева, В. А. Толочка, И. А. Федоровой, В. Е. Хруцкого.

Аттестация работников является обязательной для определенных профессий и организационной на основании решения руководства в соответствии с нормативными документами, принятыми по согласованию с трудовым коллективом. Аттестация (от лат. *attestation* — свидетельство, подтверждение) — порядок оценки работников на предприятии через интервалы времени (Кабаченко, 2003).

Актуальность темы исследования обусловлена радикальной ситуацией изменения условий, предмета и видов профессиональной деятельности в плане компьютеризации почти всех сфер, в том числе социально-психологических характеристик деятельности социальных групп (Абдурахманов, 2018). Оценка мотивации остается «загадочной» методологической проблемой. Эффективность аттестации напрямую зависит именно от объективной оценки индивидуальных и групповых социально-психологических параметров профессионализма в проведении оценки их мотивации. Ведущей определяющей задачей для развития экономики нашей страны является разработка и компонование обоснованного пула оценочных методик мотивации индивидуальных и групповых субъектов труда в процессе аттестационных мероприятий, что очевидным образом обеспечит повышение эффективности профессиональной деятельности благодаря повышению уровня профессионализма кадрового состава.

Целью исследования обозначено обоснование (теоретическое и эмпирическое) оценки мотивации профессиональной деятельности в структуре аттестации предприятий и организаций.

Гипотеза исследования: применение подобранных методик оценки мотивации персонала при подготовке и проведении аттестационных мероприятий помогают определить мотивационный вектор с дифференциацией ее направленности профессиональных групп по формам развития. Это позволит создать Программу по аттестации профессиональных групп для выявления и дальнейшей детерминации мотивации субъектов профессиональной деятельности.

В исследовании использованы эмпирические и психодиагностические **методы**, теоретического анализа, профессиографический, модель компетенций. Применены также методы обработки полученных результатов с использованием программ IBM SPSS STATISTICS 20 и Microsoft Excel.

Новизна исследования в профессиональной аттестации сотрудников организации с оценкой их мотивации определилась по пяти направлениям. Прежде всего были обобщены и проанализированы теоретические и методологические подходы в изучении феномена мотивации труда, оценки мотивации и дальнейшего развития мотивации субъектов труда. Новой является и созданная теоретическая модель «Мотивация в системе профессионализма субъектов труда». Основой для ее создания послужила теория закономерностей развития профессионализма. Теоретическая модель состоит из двух модульных систем: «Профессионализм личности» и «Профессионализм деятельности». На базе теоретической модели создана анкета «Ролевая мотивация» (позволяет определять антиципацию субъектов труда и индивидуальное прогнозирование на замещение вакантных должностей). Третье направление относительно новизны результатов исследования за-

ключается в разработке Программы аттестации субъектов труда с элементами всесторонней оценки мотивации субъектов трудовой деятельности. Данная Программа может служить универсальным инструментом для управления персоналом. Также результаты эмпирического исследования мотивации субъектов труда позволили определить, что процесс аттестации уточняет цели и задачи, а этап оценки мотивации позволяет определить мотивацию и профессионального самосовершенствования, и профессиональной ответственности, и личностного роста, и социальную мотивацию по командным ролевым позициям. Новым при оценке результатов исследования стало выделение на базе матрицы оценки развития мотивации основных видов и форм развития мотивации (при формировании кадрового резерва была проведена верификация оценкой мотивации).

Основные результаты исследования проявились по пяти направлениям. Так, системный подход исследования мотивации в структуре аттестации субъектов труда имел в своем основании интеграцию трехуровневого анализа: теоретического, методологического и эмпирического в контексте психологии профессиональной деятельности как индивидуального, так и группового субъекта труда. Ю. П. Поваренков, следуя постулату Б. Г. Ананьева, пишет, что «эффективность является основным показателем продуктивности...», поэтому в качестве компонентов психологической структуры субъекта труда выступают качества и свойства личности и индивида, оказывающие влияние на эффективность профессиональной деятельности. (Поваренков, 2008, с. 139). В психологии эти свойства и качества называются профессионально важными качествами (ПВК). По мнению Е. А. Климова, к ПВК нужно отнести цели деятельности, мотивы, потребности, удовлетворенность трудом, профессиональные самосознание и притязания, способности, профессиональный тип мышления и т. п. (Климов, 2012). В. Д. Шадриков считает, что ПВК — индивидуальные качества субъекта деятельности, к которым относятся и способности. Они непосредственным образом влияют на эффективность и успешность выполнения профессиональной деятельности (Шадриков, 2010).

Значимым результатом при проведении анализа компонентов структуры психологической системы деятельности стало выделение мотивации как базового, детерминированного целью деятельности компонента. Мотивация активизирует, организует и регулирует любую деятельность, в том числе и профессиональную. Изучение феномена мотивации субъекта труда, осуществленное в структуре профессионализма личности и профессионализма деятельности субъекта труда, обуславливает теоретическую модель «Мотивация в системе профессионализма субъектов труда». Ролевые позиции мотивации субъектов позволяют обозначить личностную мотивацию, прогнозировать профессиональное развитие и оформлять профессиональные команды «под задачу». Матрица, которая используется для оценки развития мотивации, по модели «Мотивация в системе профессионализма субъектов труда», стала эмпирическим основанием видов мотивации профессионализма деятельности и профессионализма личности, что обосновало направление вектора развития мотивации субъектов труда. Теоретические исследования констатируют значимость раскрытия основных мотивационных образований (потребности, интересы, влечения, притязания, социальные роли), личностного смысла, значимости профессиональной деятельности для субъекта труда; необходимость анализа мотивационного потенциала профессии, должности (то есть возможностей, которые предоставляются профессией для удовлетворения мотивов субъекта труда); важность анализа соотношения мотивационного потенциала профессии и мотивационной сферы личности сотрудников (мотивационный конфликт, их согласование и аксиологический резонанс), так как если потребности субъекта труда значительно превышают возможности занимаемой штатной позиции по их удовлетворению, то это приводит к мотивационному конфликту со снижением эффективности профессиональной деятельности, увольнению и текучести кадров (Карпов, Савин, 2006, с. 147).

Еще один результат эмпирического анализа оценки эффективности мотивации субъектов труда в организации при аттестационных мероприятиях включает проведение оценки следующих параметров: мотивации достижения результатов и достижения профессиональ-

ной компетентности HR-менеджеров, удовлетворенности профессиональной деятельностью сотрудников предприятия, трудовой мотивации индивидуальных и групповых субъектов труда, текучести кадров. Проведение оценки мотивации субъектов труда и управление ее развитием в структуре аттестации представляется целесообразным и логичным, так как аттестация является действенным фактором по развитию мотивации субъектов труда. Она связана почти со всеми функциональными элементами системы управления, повышающими мотивацию труда персонала: с организацией труда (анализ работ, регламентация труда), планированием персонала (обоснование численности работников по категориям, определение требований к персоналу), оценкой персонала (профессионально-важные качества, соответствие требованиям рабочих мест (должностей), результативность труда, управление производительностью труда), развитием персонала (профессиональное развитие и обучение, управление карьерой), системой экономических вознаграждений (Озерникова, 2016). Эти мероприятия дают возможность определять добавочные цели и результаты поставленных целей по дополнительной детерминации мотивации трудовой деятельности, мотивации профессионального саморазвития и т. д.

Значимым результатом исследования стала Программа аттестации субъектов труда с комплексной оценкой мотивации. Данная Программа разделена на несколько блоков: первый — нормативно-правовое обеспечение кадровой работы и трудовых отношений с субъектом труда; второй — аттестация персонала; третий — принятие решений по результатам аттестации; четвертый — реализация решений аттестационной комиссии. Программа в своей основе опирается на содержательные каноны структуры процесса аттестации (постановка цели и задач аттестации; анализ ситуации; подготовительные мероприятия; проведение оценки субъектов труда; анализ результатов и последующие действия), а также структуры аттестации субъекта труда (оценка профессиональной деятельности, квалификации, личных качеств и способностей субъекта труда). Программа аттестации трактуется как оптимальный универсальный инструмент по выявлению и дальнейшей детерминации мотивации трудовой деятельности.

Не менее важным результатом исследования стал анализ проведенной оценки мотивации в контексте профессионализма субъектов трудовой деятельности с точки зрения учета их командных ролей (анкета «Ролевая мотивация»). На этапе подготовки аттестации учет командных ролей позволил спрогнозировать профессиональное развитие субъектов профессиональной деятельности и в последующем управлять им в контексте дальнейшего развития. Анкета «Ролевая мотивация» разработана на основе представленной теоретической модели «Мотивация в системе профессионализма субъекта труда» для определения мотивационной направленности работника (субъекта труда) «внутри» роли, уточнения мотивационных приоритетов социальной позиции работника (рис. 1).

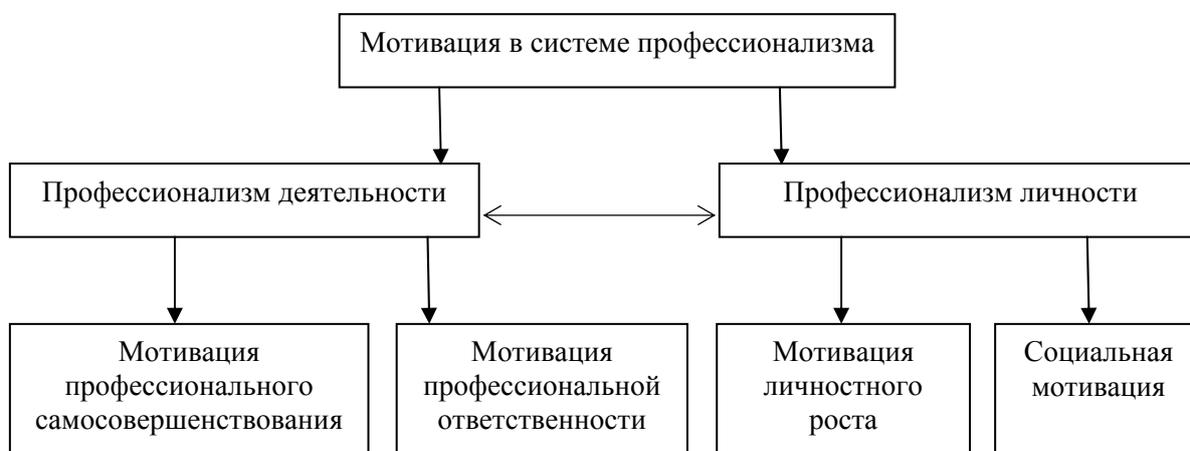


Рис. 1. Теоретическая модель «Мотивация в системе профессионализма субъектов труда»

Изучение оценки мотивации субъектов труда в структуре аттестации осуществлено на основе разработанной аттестационной программы, плана эмпирического исследования, применения разработанного диагностического инструментария. Сбор данных по оценке системы мотивации был проведен на основе метода наблюдения, опроса, анализа документов, собеседования, профессиографического анализа деятельности специалистов по управлению персоналом, диагностического обследования с применением анкет и тестов: оценка мотивации субъектов труда (тест «Мотивационный профиль» Ш. Риччи и П. Мартина в модификации К. В. Сугоняева, «Мультисихометр»); оценка удовлетворенности персонала (методика индексного метода оценки удовлетворенности персонала трудом); определение текучести кадров в организации (коэффициент текучести кадров). В результате эмпирического исследования проведена оценка компетентности специалиста по управлению персоналом его непосредственным руководителем (по профессиограмме и анализу результатов деятельности); получена высокая оценка профессиональной компетентности специалиста (когнитивная и поведенческая компетентность, мотивация на достижение результата, профессионально важные и личностные качества).

Анализ полученных при исследовании результатов эмпирического исследования мотивации субъектов профессиональной деятельности в структуре проводимой аттестации выявил особенности направления мотивационных групп. Очевидно, что максимальные значения мотивации находятся в подструктуре «Профессиональное самосовершенствование» в ролевой позиции Специалист, а в подструктуре «Профессиональная ответственность» — в ролевых позициях Наставник, Генератор идей, Организатор, Координатор, Контролер, Исполнитель. Направленность разных мотивационных групп определяет возможности специфической коррекции каждой группы на предприятии. В модуле «Профессионализм личности» высокая личная ответственность проявляется только в ролевой позиции Специалист, по другим же ролевым позициям мотивационная активность значительно ниже. Самые высокие значения индекса мотивации в модуле «Профессионализм деятельности» выявлены в ролевых позициях Генератор идей, Организатор, Специалист. Высокую мотивацию в модуле «Профессионализм личности» демонстрируют работники, исходящие из ролевых позиций Организатор и Специалист. По результатам проведенного сравнительного анализа средних значений индексов мотивации профессионализма деятельности (МПД) и мотивации профессионализма личности (МПЛ) по U-критерию Манна — Уитни (табл. 1) можно сделать вывод об отсутствии существенных различий между выраженностью мотивации в направлениях «Профессионализм деятельности» и «Профессионализм личности» ($U_{эмп} > U_{кр}$). Следовательно, мотивация персонала организации равномерно распределена в обоих направлениях профессионализма субъектов труда.

Таблица 1

Сравнительный анализ средних значений мотивации профессионализма деятельности и профессионализма личности субъектов труда

Мотивация в подструктуре Профессионализм деятельности (индекс МПД* = МПС + МПО)	Мотивация в подструктуре Профессионализм личности (индекс МПЛ** = МЛР + СМ)	U-критерий Манна — Уитни		
		$U_{кр} 0,01$	$U_{кр} 0,05$	$U_{эмп}$
8,65	8,49	14	21	27

Примечание.

*МПД — мотивация профессионализма деятельности; МПС — мотивация профессионального самосовершенствования; МПО — мотивация профессиональной ответственности.

**МПЛ — мотивация профессионализма личности; МЛР — мотивация личностного роста; СМ — социальная мотивация.

Представленная теоретическая модель «Мотивация в системе профессионализма субъектов труда» является корректным научно обоснованным инструментом исследования ролевой мотивации в структуре профессионализма субъектов труда в организации. В теоретической модели «Мотивация в системе профессионализма субъектов труда» выделены модули и подструктуры.

В модуле «Профессионализм деятельности» — следующие подструктуры: мотивация «Профессионального самосовершенствования», мотивация «Профессиональной ответственности». В модуле «Профессионализм личности» выявлены подструктуры «Мотивация личностного роста», «Социальная мотивация».

Применение теоретической модели «Мотивация в системе профессионализма субъектов труда» позволяет решить следующие задачи: оценить мотивационный репертуар коллективного субъекта труда (команды, подразделения); провести сравнительный анализ по подразделениям; обеспечить возможность наращивания профессиональных ресурсов субъекта труда за счет адресного проектирования индивидуальной профессиональной траектории субъекта труда; актуализировать и скоординировать резервные возможности субъектов труда в условиях нововведений с целью достижения высоких результатов деятельности подразделения, работника; выбрать адекватные формы управленческого и организационного воздействия в организации.

В результате теоретического изучения проблемы мотивации профессиональной деятельности также создана матрица оценки развития мотивации в тезаурусе профессионализма субъектов профессиональной деятельности. Она основана на задействовании и использовании форм и методов развития мотивации, а также на отношении субъектов труда к результативности их использования. Определены модули матрицы оценки развития мотивации субъектов труда, а именно: мотивация в модуле «Профессионализм деятельности», подразделяющаяся на мотивацию «профессионального самосовершенствования» и мотивацию «профессиональной ответственности»; мотивация в модуле «Профессионализма личности» включает в себя «социальную мотивацию» и мотивацию «личностного роста».

Наибольшая значимость матрицы проявляется после проведенного тестирования и анкетирования — на этапе претворения в жизнь заключений аттестационной комиссии. Примененный метод экспертной оценки дал инструментарий по выбору продуктивных форм развития мотивации профессиональной деятельности: определено, что все модули объединяются общими формами развития мотивации на предприятии. Исследование методом экспертной оценки выявило, что наиболее востребованными оказались следующие деловые компетенции руководителя: стратегическое планирование, планирующая компетентность и стратегическое мышление. Это связано со спецификой профессиональной деятельности руководителя в компании. Наименее востребованными оказались такие компетенции, как умение работать с документами и контролирующие-учетная компетенция. Именно аттестационные мероприятия и обусловленное этими мероприятиями создание и профессиональное развитие кадрового резерва являются базисной направляющей детерминантой мотивации профессиональной деятельности субъектов труда. Таким образом, теоретическая модель «Мотивации в системе профессионализма субъектов труда» и матрица оценки развития мотивации субъекта труда в структуре процесса аттестации позволили определить направления развития мотивации профессионализма деятельности и мотивации профессионализма личности и предложить их к применению на практике службы по управлению персоналом организаций для повышения эффективности профессиональной деятельности субъектов труда.

Большую роль для дальнейших разработок и использования кадровыми службами результатов исследования играет тот факт, что именно на этапе претворения в работу заключений аттестационной комиссии можно и нужно использовать выделенный вид развития мотивации в системе профессионализма субъектов профессиональной деятельности, так как он верифицирует выбор направления развития мотивации. Так, выбор вида (формы) развития мотивации «формирование кадрового управленческого резерва» подтверждается конгруэнт-

ностью мотивации субъектов труда в кадровый управленческий резерв и мотивации в модели компетенций руководителя организации. Выбор формы подтвердился еще и сравнением экспертной оценки мотивации профессиональной деятельности кандидатов и оценки своей мотивации труда кандидатами в кадровый резерв руководящих должностей. Оценка мотивации субъектов труда на базе модели «Мотивация в системе профессионализма субъектов труда» и матрицы оценки развития мотивации позволили провести комплексную оценку мотивации в структуре аттестации. Данная комплексная оценка мотивации в структуре аттестации может служить универсальным инструментом профессионального развития субъекта профессиональной деятельности. Для проведения комплексной оценки мотивации субъектов труда в структуре процесса аттестации на основе теоретической модели изучения мотивации в системе профессионализма с учетом командных ролей разработана модель «Оценка мотивации субъектов труда в структуре аттестации», где на диагностическом этапе оценивается мотивация профессионализма деятельности и профессионализма личности субъектов труда с точки зрения командных ролевых позиций, а на этапе принятия решений проводится оценка эффективных форм развития мотивации субъекта труда в системе профессионализма субъекта труда на основе матрицы организационных форм по развитию мотивации работников организации. Сравнительный анализ экспертных оценок и самооценок респондентов показал, что 1) происходит совпадение мотиваторов трудовой деятельности руководителя и самооценки мотивации кандидатов (условия работы, достижение результатов и материальное вознаграждение); это подтверждает выбор формы развития мотивации — формирование кадрового управленческого резерва; 2) существуют различия экспертных оценок мотивации трудовой деятельности кандидатов и результатов самооценки мотивации кандидатами. При схожей динамике выбора мотиваторов трудовой деятельности (материальное вознаграждение, достижение результатов, получение признания, социальные контакты) оценка экспертами мотивации труда кандидатов значительно ниже, чем самооценка мотивации кандидатами, что свидетельствует о недооценке у руководителей актуальности данной формы развития мотивации в организации «формирования кадрового резерва» (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей экспертных оценок мотивации труда и самооценок мотивации труда резервистов

Мотиваторы труда	Экспертная оценка (n = 25)	Самооценка (n = 25)	t-критерий Стьюдента	P
Условия работы	3,59 ± 0,11	3,88 ± 0,11	1,94	<0,05
Достижения результатов	3,79 ± 0,09	4,44 ± 0,15	3,88	>0,01
Материальное вознаграждение	4,39 ± 0,08	4,96 ± 0,12	3,89	>0,01
Структурирование работы	3,69 ± 0,08	3,72 ± 0,13	0,19	<0,05
Получение признания	3,75 ± 0,14	3,84 ± 0,15	0,45	<0,05
Проявление власти, влияния	3,39 ± 0,15	3,52 ± 0,16	0,62	<0,05
Социальные контакты	3,52 ± 0,1	3,92 ± 0,14	2,25	>0,05

Выводы. Аттестация кадров и оценка их профессиональной состоятельности с прогнозированием перспектив профессионального развития являются основой работы кадровых служб, в задачу которых входит обеспечение развития кадрового потенциала с формированием и развитием мотивации для повышения производительности труда на предприятии.

Мотивация и ее оценка определялись на основе теоретической модели изучения мотивации в системе профессионализма субъекта труда с позиции командных ролей, присущих работникам при выполнении совместной деятельности. Результаты оценки системы мотивации субъектов труда выявили ее недостаточную эффективность. Отсутствие учета особенностей мотивационной сферы субъектов труда в организации у работников

выявило неудовлетворенность трудом в плане карьерного роста, что привело к повышенной текучести кадров. Полученные эмпирические данные подтвердили необходимость системного подхода к аттестации персонала, уточнили ее дополнительные цели и задачи, дали основания для разработки и применения комплексной программы аттестации с оценкой мотивации субъектов труда. Таким образом, управление мотивацией персонала предполагает проведение количественной и качественной оценки ее эффективности на личностном, групповом и организационном уровнях с целью определения сбоев и путей совершенствования и развития системы мотивации, что может быть успешно реализовано в рамках аттестации персонала в направлениях разработки методов диагностики, подходов к оценке и развитию мотивации труда.

Теоретическое значение результатов заключается в том, что, во-первых, исследование позволило выявить психологическую сущность аттестационных мероприятий в ключе проведения обобщающей оценки мотивации в структуре социально-психологического управления (как социально-психологической детерминацией) кадровым потенциалом. Во-вторых, важно созданное научное основание оценки мотивации, которое может быть использовано другими исследователями не только в научном анализе, но и для обозначения направления усовершенствования структуры оценок мотивации субъектов труда. В-третьих, результаты исследования доказательно представили расширение модельного ряда мотиваций субъектов труда благодаря разработке теоретической модели «Мотивация в системе профессионализма субъектов труда» и матрицы оценки мотивации субъектов труда.

Практическая значимость исследования заключена в разработанной программе для кадровых служб предприятий «Аттестация персонала с комплексной оценкой мотивации субъектов труда». Ее использование является хорошим подспорьем в формировании кадрового резерва и кадровой политики предприятий. Методы оценки мотивации субъектов труда, разработанные при проведении исследования, — это практикоориентированный диагностический инструментарий для проведения аттестационных мероприятий. Результаты исследований могут быть использованы для проведения практических занятий и лекционного материала по дисциплинам «Социальная психология», «Организационная психология», «Психология профессиональной деятельности, акмеология», «Психология труда, инженерная психология, эргономика». Результаты исследования по оценке мотивации в структуре аттестации могут быть также применимы для консультирования по вопросам кадрового управления, корпоративного консультирования, курсов повышения квалификации управленцев и специалистов кадровых служб.

Перспективы дальнейших исследований по формированию и детерминации мотивации субъектов труда и оценки мотивации субъектов труда в структуре мониторинга кадров и их аттестации в дальнейшем также могут проводиться в системе профессионализма субъектов труда как с позиции командных ролей в структуре аттестации, так и с точки зрения управления мотивацией труда сотрудников не только на личностном, но и групповом, организационном уровнях в направлении повышения результативности профессиональной деятельности.

Список источников

1. Абдурахманов Р. А. Социальная психология личности, общения, группы и межгрупповых отношений. — Саратов : Ай Пи Эр Медиа, 2018. — 368 с.
2. Кабаченко Т. С. Психология в управлении человеческими ресурсами. — СПб. : Питер, 2003. — 400 с.
3. Карпов А. В., Савин И. Г. Психологический анализ деятельности. — Ярославль : Ярослав. гос. ун-т, 2006. — 144 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — М. : Феникс, 2012. — 304 с.
5. Озерникова Т. Г. Системы мотивации и стимулирования трудовой деятельности. — Иркутск : Байкал. гос. ун-т, 2016. — 183 с.

6. Поваренков Ю. П. Психологическая структура субъекта профессионального пути // Вестник Вятского государственного университета. — 2008. — С. 139–144.
7. Феоктистова С. В. Влияние саногенного мышления личности на результативность деятельности // Вестник Российского нового университета. Сер. «Человек и общество». — 2018. — № 2. — С. 130–134.
8. Феоктистова С. В., Уварова Г. Н. Проявления профессиональной деформации личности медицинских сестер разных специализаций // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Педагогика и психология». — Тверь, 2012. — Вып. 3 (15). — С. 72–80.
9. Шадриков В. Д. Профессиональные способности. — М. : Логос, 2010. — 279 с.

References

1. Abdurahmanov R. A. *Social'naja psihologija lichnosti, obshhenija, gruppy i mezhrupovyh otnoshenij* [Social Psychology of Personality, Communication, Group and Intergroup Relationships]. Saratov, Aj Pi Jer Media Publ, 2018, 368 p. (In Russian).
2. Kabachenko T. S. *Psihologija v upravlenii chelovecheskimi resursami* [Psychology of Human Resource Management]. St. Petersburg, Peter Publ., 2003, 400 p. (In Russian).
3. Klimov E. A. *Psihologija professional'nogo samoopredelenija* [Psychology of Professional Self-Determination]. Moscow, Phoenix Publ., 2012, 304 p. (In Russian).
4. Karpov A. V., Savin I. G. *Psihologicheskij analiz dejatel'nosti* [Psychological Analysis of Activities]. Yaroslavl, Yaroslavl State University Publ., 2006, 144 p. (In Russian).
5. Ozernikova T. G. *Sistemy motivacii i stimulirovanija trudovoj dejatel'nosti* [Motivational Systems and Labour Motivation]. Irkutsk, Baykal State University Publ., 2016, 183 p. (In Russian).
6. Povarenkov Ju. P. The Psychological Structure of a Specialist. *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Vyatka State University]. 2008, pp. 139–144. (In Russian).
7. Feoktistova S. V., Uvarova G. N. The Manifestations of Professional Deformation in Nurses. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Pedagogika i psihologija"* [Bulletin of Tver University. Psychology and Pedagogy series]. Tver, 2012, iss. 3 (15), pp. 72–80. (In Russian).
8. Feoktistova S. V. The Influence of Sanogenous Thinking of Professional Results. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Serija "Chelovek i obshhestvo"* [Bulletin of New Russian University. People and Society series]. 2018, no. 2, pp. 130–134. (In Russian).
9. Shadrikov V. D. *Professional'nye sposobnosti* [Professional Abilities]. Moscow, Logos Publ., 2010, 279 p. (In Russian).

Сведения об авторах

Горобец Татьяна Николаевна — доктор психологических наук, профессор Российского государственного университета имени А. Н. Косыгина.

Дорогина Ольга Юрьевна — соискатель ученой степени кандидата психологических наук Российского нового университета.

Information about the authors

Gorobets Tatyana Nikolayevna — Doctor of Psychology, Professor at Russian State University named for A. N. Kosygin.

Dorogina Olga Yuryevna — Postgraduate (Psychology) at New Russian University.

Статья поступила в редакцию 14.02.2022; одобрена после рецензирования 21.02.2022; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 14.02.2022; approved after reviewing 21.02.2022; accepted for publication 19.04.2022.

Научная статья

УДК 316.6-616-052

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.015

Социально-психологический контент феномена доверия у пациентов медицинских учреждений

Сухов Анатолий Николаевич

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

a.suhov@365.rsu.edu.ru

Карашук Любовь Николаевна

Рязанский государственный медицинский университет Минздрава России

Рязань, Россия

karaschuklyubov@gmail.com

Аннотация. Проблема доверия к врачу в настоящее время приобретает особую актуальность, так как возрастает потребность общества в психологически грамотных специалистах, способных целенаправленно развивать доверительные отношения со своими пациентами. Кроме того, актуальность обусловливается отсутствием специальной подготовки будущих специалистов в этом направлении, а также недостаточной разработкой проблемы доверительных отношений в отечественной психологии.

В статье дается анализ уже существующих подходов к содержанию доверия в рамках различных отраслей научной деятельности с акцентом на психологическую составляющую контента данного феномена. Прослеживается трансформация понимания доверия во временном аспекте вплоть до современного осмысления. Вместе с тем изучается теоретический аспект доверия во взаимоотношениях субъектов и анализируется содержание этого аспекта в трудах различных ученых (А. Селигмен, А. Б. Купрейченко, Т. П. Скрипкина и др.).

В эмпирической части исследования рассматриваются особенности содержательного аспекта феномена доверия, то есть контента доверия в отношениях «врач — пациент». Исследование было проведено на выборке из пациентов, находящихся на стационарном лечении в следующих отделениях: хирургическое, травматологическое, терапевтическое ГБУ РО «Городская клиническая больница скорой медицинской помощи» (ГКБСМП) и пульмонологическое ГБУ РО «Областная клиническая больница» г. Рязани. Исследование имело пилотажный характер. Приняли участие 50 респондентов: 25 пациентов, подвергавшихся оперативному вмешательству, и 25 — не подвергавшихся. В работе с респондентами соблюдались этические принципы психолога: исследование проводилось на добровольной основе, соблюдалась анонимность и неразглашение личной тайны. Работа заключалась в устных и письменных ответах на вопросы. Основным методом изучения контента доверия к врачам со стороны пациентов было свободное интервью.

Изучая отдельные содержательные стороны, составляющие контент доверия, удалось выделить четыре основные категории, которые формируют доверие пациента к врачу: профессиональные, коммуникативные, морально-этические и саморегуляция. Предпринята попытка найти различия в особенностях доверия у пациентов, проходивших оперативное и консервативное лечение. Таких различий не выявлено, что послужило благоприятным фактором, поскольку формирование доверия у врачей не вызовет отдельной дифференциации мишенной работы в зависимости от направленности медицинского воздействия.

Ключевые слова: феномен доверия, категории доверия, профессиональное общение, взаимоотношения, врач, пациент, диада «врач — пациент».

Для цитирования: Сухов А. Н., Карашчук Л. Н. Социально-психологический контент феномена доверия у пациентов медицинских учреждений // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 138–147. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.015.

Original article

Social and Psychological Aspects of Trust in Medical Patients

Suhov Anatoly Nikolayevich

Ryazan State University named for S. Yesenin,
Ryazan, Russia
a.suhov@365.rsu.edu.ru

Karashchuk Lyubov Nikolayevna

Ryazan State Medical University of the Ministry of Health of Russia
karashchuklyubov@gmail.com

Abstract. The issue of patients' trust in doctors has become highly relevant, for there is an urgent need for reliable specialists who are well versed in psychology of human relationships and can build patient-doctor relationships based on trust. The relevance of the research consists in the fact that nowadays there are few specialists meeting this requirement and the issue of patient-doctor trust is largely underinvestigated by Russian psychologists.

The article analyzes the existing approaches to the notion of trust focusing on the psychological aspect of this phenomenon. The article underlines that scholars' understanding of the concept of trust has changed several times. The article analyzes theoretical aspects of trust and investigates the concept of trust as represented in works of different scholars (A. Seligman, A. B. Kupreychenko, T. P. Skripkina, etc.).

The empirical part of the research focuses on the content of the phenomenon of trust, i.e. on the content of patients' trust in their doctors. The research is conducted in the Department of Surgery, the Department of Trauma and the Department of Therapeutics of the City Clinical Hospital (Ryazan) and in the Department of Pulmonology of the Regional Clinical Hospital (Ryazan). The research involves 50 respondents: 25 surgical patients and 25 non-surgical patients. The communication with patients is voluntary (as required by the code of ethics), anonymous, and confidential. The respondents are asked to answer a number of questions both orally and in writing. The main method of investigating patients' trust in doctors is an interview.

The research shows that there are four basic factors that predetermine patients' trust in their doctors: doctors' professional qualities, communication skills, moral and ethical principles, self-regulation. The research has uncovered no differences in surgical patients' and non-surgical patients' trust in doctors, which may be beneficial for further research, since there will be no need to trace differences in different groups of patients.

Key words: phenomenon of trust, categories of trust, professional communication, relationships, doctor, patient, doctor-patient relationships.

For citation: Suhov A. N., Karashchuk L. N. Social and Psychological Aspects of Trust in Medical Patients // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 2 (62), pp. 138–147. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.015.

Введение. Феномен доверия начал изучаться во многих социогуманитарных науках очень стремительно и к середине 1990-х годов стал объектом исследований различных научных направлений: экономики, политологии, социологии и психологии. Причиной такого пристального внимания к доверию стал кризис доверия в России, который в дальнейшем назвали «дефицитом доверия». Его предпосылками стали политические и экономические особенности того времени.

Некоторые авторы выделяют основные составляющие признаки доверия, а именно эмоциональную близость, социальную идентичность, обмен, договор, социальные добродетели и др. К детерминантам доверительного общения А. А. Бодалев и А. Н. Сухов (1995) относят значимость материала, раскрываемого собеседнику о себе, степень доверия к партнеру и установление психологического контакта. Иными словами, для реализации психологического контакта врач должен обладать и профессиональной компетентностью, и коммуникативной.

П. Ринг, А. ван де Вен, С. Робинсон, П. Бромлей, Л. Каминг понимают доверие как «ожидание». Понимание доверия как ожидания разнится у разных авторов. Это может быть ожидание доброжелательности по отношению к самому человеку от другого субъекта, выгоды действий другого, благоприятного исхода действий честности от субъекта или группы, которая будет выражаться в соответствии с данным обязательством (Купрейченко, 2008).

Наиболее актуальным и всеобъемлющим нам представляется определение доверия Т. П. Скрипкиной (2000), которая выделяет в доверии две основные составляющие: безопасность (надежность) и значимость (полезность). Другими словами, чтобы объект вызвал доверие у субъекта, он должен быть как минимум безопасным и значимым. Этим «объектом» могут быть любые явления, события, люди, их действия и даже собственные действия субъекта.

Существует другая точка зрения, которую формулирует Ф. Фукуяма. Строго говоря, она не находится в рамках психологических подходов, но объясняет доверие в рамках взаимодействия индивидов. Фукуяма фокусируется на том, что доверие является следствием «спонтанной социальности». Данное понятие, по мнению ученого, включает способность субъектов создавать новые формы взаимодействия, то есть это потребность индивида в формировании общности и стремлении к близости, получении уважения и признания, потребности заботиться о других. Это, в свою очередь, формирует базис для удовлетворения потребности в принадлежности и принятии. Исходя из понимания доверия как «спонтанной социальности» и содержательных аспектов этого понятия, мы полагаем, что у человека существует потребность доверять окружающим его субъектам (Скрипкина, 1998).

С течением времени понимание и содержательные аспекты доверия трансформируются. Ю. В. Веселов, анализируя феномен доверия, видит изменения в переходе от так называемого традиционного доверия к доверию смешанного типа, в котором выделяется «рациональное» и «современное» доверие. На современном этапе понятие доверия содержит идеи «генерализованного обмена», что означает ожидание субъектом не единомоментной ответной доверительной реакции во взаимодействии с миром, группой или человеком, а масштабное ожидание того, что и другие члены общества будут вести себя подобным образом, ожидание позитивного распространения на жизнедеятельность общества в целом. Сегодня выделяются содержательные аспекты не только доверия, но и недоверия. Как показывают исследования, содержательные аспекты недоверия не являются семантическим антиподами или противопоставлениями содержательным аспектам доверия и имеют свои качественные характеристики. Кроме того, негативные характеристики со стороны партнера, которому мы доверяем (при условии, что они адекватны ситуации) не вызывают страха и отчуждения в отношениях. Таким образом, доверие — это ожидание не только позитивных и благоприятных отношений, но и справедливости, которая соответствует нравственным нормативам общества (Купрейченко, 2008; Скрипкина, 2000).

Кроме различных содержательных аспектов доверия, выделяют безусловный формат, который не предполагает общих договоренностей и обязательств. Такой вариант доверия А. Селигмен (2002) называет «первородной» формой. Чаще всего этот вид доверия имеет место в дружеских отношениях, а также тех, в основе которых лежит чувство взаимной любви. Исследования А. Б. Купрейченко (2008) показали, что содержательный аспект начала доверия во взаимоотношениях двух субъектов, вне зависимости от их специфики

отношений, представляет собой такие характеристики, как эмоционально-позитивное отношение, интерес и открытость. В дальнейшем с развитием взаимоотношений партнеров содержательные аспекты доверия включают в себя готовность проявлять добрую волю и ожидания справедливых и честных отношений.

Т. П. Скрипкина (1998) выявляет структуру доверия во взаимоотношениях субъектов, вкладывая в каждый элемент содержательную характеристику. Автор рассматривает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты доверия. В когнитивном компоненте выделяются такие содержательные характеристики, как представления о себе и партнере; ожидание, связанное с поведением партнера. Эмоциональный компонент содержит оценки эмоционального характера, которые характеризуют партнера и собственно взаимоотношения. Поведенческий компонент включает готовность к определенным действиям в складывающихся условиях, при этом готовность анализируется и у партнера, и у себя.

В целом доверие во взаимоотношениях характеризуется интересом и уважением к партнеру; различными характеристиками ожиданий от взаимодействия субъектов общения. Доверие может быть даже некоторой социальной потребностью, которая удовлетворяется во взаимоотношениях, при условии, что эти взаимоотношения имеют определенные характеристики. Существует также некоторая безусловная готовность к доверию.

Многие исследователи (Дмитриева, 2010; Антоненко, 2006, Скрипкина, 2000) считают, что пациент, доверяющий лечащему врачу, значительно повышает свои шансы на своевременную и квалифицированную медицинскую помощь, а недоверие к лечащему врачу оказывает негативное воздействие на качество медицинского обслуживания и вероятность несвоевременного и ненадлежащего лечения практически во всех случаях.

Цель исследования — определить социально-психологический контент доверия к врачу у пациентов медицинских учреждений.

Исходя из структурного подхода к пониманию доверия (по Т. П. Скрипкиной), включающего в себя три содержательные стороны доверия (когнитивная, эмоциональная, поведенческая), мы сформировали предположение о контенте доверия в диаде «врач — пациент».

Гипотеза. Социально-психологический контент доверия включает в себя такие составляющие, как профессионализм (когнитивный аспект), морально-этические качества (эмоциональный аспект), коммуникативные навыки и поло-ролевые особенности (поведенческий аспект). Социально-психологический контент доверия к врачу у пациентов с оперативным вмешательством будет отличаться от контента доверия у пациентов без оперативного вмешательства.

Организация и методы исследования. В данном исследовании был применен метод свободного (нестандартизированного) интервью. При использовании этого метода стандартизация процесса собственно сведена к минимуму, нет заранее подготовленного плана и сформулированных вопросов, задана лишь тема интервью. Формулировка вопросов, их последовательность, определение длительности беседы остается на усмотрение интервьюера.

Исследование проводилось очно и заключалось в том, что испытуемым предлагалось в устной или письменной форме ответить на 4 вопроса. Полученные в ходе исследования данные были обработаны с помощью методов контент-анализа и частотного распределения единиц наблюдений.

Исследование было организовано и проведено на выборке из пациентов, находившихся на стационарном лечении в хирургическом, травматологическом, терапевтическом отделениях больницы ГБУ РО «Городская клиническая больница скорой медицинской помощи» и пульмонологическом больницы ГБУ РО «Областная клиническая больница» г. Рязани. В исследовании приняли участие 50 респондентов: 25 пациентов, подвергавшихся оперативному вмешательству, и 25 — не подвергавшихся. Из всех пациентов 24 — женского пола (48 % от всей выборки) и 26 — мужского (52 %). Средний возраст испытуемых составлял 44,5 лет.

Результаты и их обсуждение. В результате эмпирического исследования и статистической обработки данных нам удалось выделить 37 подкатегорий, характеризующих врача как объект доверия.

Таким образом, был получен социально-психологический контент феномена доверия с точки зрения пациента (рис. 1).



Рис. 1. Подкатегории доверия к врачам у пациентов, в относительных частотах P(x)

Подкатегории были выделены на начальном этапе контент-анализа по результатам ответов пациентов на основе первичной кодировальной матрицы и распределены в частотном соотношении.

На следующем этапе подкатегории были объединены в большие смысловые группы, среди которых с помощью экспертной оценки были выделены категории доверия к врачу с точки зрения пациента со следующим содержательным контентом (табл. 1):

- профессиональные качества личности врача (профессионализм, ученая степень, опыт, компетентность, грамотность, ум, сообразительность);
- морально-этические качества (честность, доброта, добросовестность, ответственность, миролюбие, отзывчивость, человеколюбие, милосердие, справедливость, доброжелательность, уважение, искренность, серьезность);
- коммуникативные качества (вежливость, забота, открытость, юмор, разговорчивость, обходительность, общительность, дружелюбие эмпатия, чуткость, внимательность);
- саморегуляция (целеустремленность, терпеливость, выдержанность, решительность, смелость).

Таблица 1

Частотное распределение категорий доверия пациентов к врачам

№	Категории	Частота встречаемости категорий, в абсолютных значениях	Частота встречаемости категорий, в %
1	Профессиональные	123	36,2
2	Коммуникативные	94	29,1
3	Морально-этические	65	20,1
4	Саморегуляция	47	14,5
5	Сумма частот наблюдений	329	100

Выявлено преобладание групп профессиональных и коммуникативных качеств, которые могут считаться основными категориями, формирующими доверие у пациентов к врачам (рис. 2).



Рис. 2. Частота встречаемости категорий доверия пациентов к врачам, в %

Таким образом, по результатам проведенного контент-анализа гипотеза данного исследования подтверждается частично. Контент феномена доверия в рамках подхода Т. П. Скрипкиной во взаимоотношениях пациента с врачом имеет насыщенность определенными социально-психологическими признаками: профессиональными, морально-этическими,

коммуникативными. Интеллектуальные признаки как особую категорию доверия в рамках нашего исследования выделить не удалось, но профессионализм вполне удовлетворяет когнитивным характеристикам доверия в данном подходе, так как включает в себя ученую степень, компетентность, грамотность, ум и сообразительность. Поло-ролевая категория также не была выделена в процессе контент-анализа ответов исследуемых пациентов. Пол врача не является единицей, вызывающей доверие у пациентов (60 % респондентов). Меньшее количество (28 %) доверяют врачам мужского пола. Оставшиеся респонденты (12 %) доверяют больше врачам-женщинам. В результате исследования выяснилось, что, кроме данных категориальных групп признаков, пациенты выделяют качества саморегуляции, которые имеют место в формировании доверия к врачу и могут быть отнесены к поведенческим характеристикам доверия.

Нами также изучены различия в частотном соотношении подкатегорий и категорий доверия у пациентов, которые пережили оперативное вмешательство или лечились консервативно (табл. 2).

Таблица 2

Различия частоты встречаемости категорий доверия у пациентов с оперативным вмешательством и без него

Категории	Частота встречаемости подкатегорий в абсолютном значении	Частота встречаемости категорий у пациентов, не подвергавшихся оперативному вмешательству, в %	Частота встречаемости подкатегорий, в абсолютном значении	Частота встречаемости категорий у пациентов, подвергавшихся оперативному вмешательству, в %
Профессиональные	67	41,6	58	35,5
Коммуникативные	48	29,8	45	27,6
Морально-этические	32	19,8	33	20,3
Саморегуляция	14	8,7	27	16,5
Сумма частот наблюдений	161	100	163	100

Наиболее значимыми для первой группы (пациенты, не подвергавшиеся оперативному вмешательству) оказались признаки: профессионализм, честность, компетентность, грамотность, справедливость, для второй группы (пациенты, подвергшиеся оперативному вмешательству) — открытость, уверенность, добросовестность, терпеливость, решительность, смелость.

Незначимыми оказались различия по следующим признакам: доброта, эмпатия, внимательность, доброжелательность, ответственность, целеустремленность, дружелюбие, заботливость, общительность, вежливость, отзывчивость. Пациенты обеих групп выделяли их с относительно одинаковой частотой.

Анализ различий по социальным признакам, выделенным пациентами медицинских учреждений разных групп, показал, что большинство респондентов из первой группы (не подвергавшиеся оперативному вмешательству), в отличие от опрашиваемых второй группы, будут доверять врачу, у которого нет каких-либо ученых степеней, званий и т. п. (68 %). Для 36 % респондентов не важен пол врача, 20 % опрошенных доверяют врачу с опытом.

Большинство пациентов из второй группы (подвергавшиеся оперативному вмешательству) считают, что доверие к лечащему врачу не зависит от его пола (88 %), меньшее количество респондентов данной группы будут доверять врачу мужского пола, а для многих (36 %) главным является опыт врача.

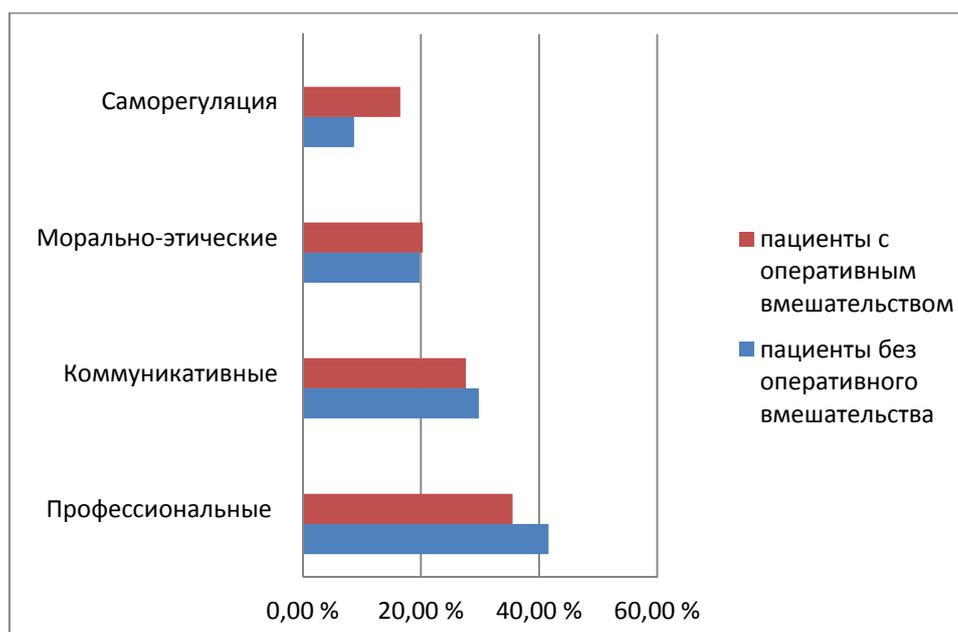


Рис. 3. Частота встречаемости категорий доверия у пациентов с оперативным вмешательством и без него, в %

Для пациентов, переживших оперативное вмешательство, в отличие от пациентов с консервативным лечением, более важны саморегуляционные качества врача, формирующие доверие. Профессионализм, коммуникативные качества более значимы для пациентов первой группы (без оперативного вмешательства). Морально-этическая категория не имеет различий (рис. 3).

В ранговом порядке значимость категорий ни у первой, ни у второй группы не меняется. Таким образом, иерархия качеств, вызывающих доверие у пациентов, не отличается в обеих группах. Есть лишь незначительные внутрикластерные различия, например, волевым качествам врача больные с оперативным вмешательством придают большее значение в формировании доверия. Гипотеза о том, что социально-психологический контент доверия к врачу у пациентов с оперативным вмешательством будет отличаться от контента доверия у пациентов без оперативного вмешательства, не подтверждается. И это можно считать благоприятным фактором прикладного аспекта исследования, так как данный факт дает возможность формирования универсальной программы формирования доверия у врачей и не требует дифференциации мишеней для медицинского воздействия разной направленности.

Выводы. Контент доверия пациентов в медицинских учреждениях имеет насыщенность определенными социально-психологическими признаками. Когнитивный аспект доверия у пациентов выражается в профессиональных качествах врача, эмоциональный — в морально-этических качествах, поведенческий — в понимании пациентов, коммуникативных способностях специалистов данной профессии. В результате исследования выяснилось, что, кроме коммуникативных способностей, в группе поведенческих аспектов содержания доверия выделяются особенности саморегуляции врачей, которые также составляют содержательный аспект доверия в диаде «врач — пациент».

Выявлено преобладание групп профессиональных и коммуникативных качеств, которые составляют основу доверия пациентов к врачам.

Частоты встречаемости психологических признаков, характеризующих врача, который вызывает доверие, свидетельствуют о том, что для доверия важнее всего профессионализм (14,3 % от всех). Далее следуют внимательность (7,5 %), эмпатия (7,1 %), добросовестность (6 %), доброта (5,3 %), смелость (4,5 %), решительность (3,4 %), терпеливость (3,4 %) и уверенность (3,4 %).

Иерархия категорий, вызывающих доверие к врачу у пациентов, не отличается в обеих группах. Есть лишь незначительные внутрикластерные различия, например, саморегуляционным качествам врача больные с оперативным вмешательством придают большее значение в формировании доверия.

Список источников

1. Антоненко И. В. Доверие: социально психологический феномен. — М. : Социум, 2004. — 320 с.
2. Антоненко И. В. Социально-психологическая концепция доверия. — М. : Флинта ; Наука, 2006. — 480 с.
3. Дмитриева Е. В. Доверие к врачу как условие установления социально-психологического отношения и общения между врачом и пациентом // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. — 2010. — № 3 (5). — С. 55–64.
4. Зинченко В. П. Психология доверия. — Самара : СИОКПП, 2001. — 104 с.
5. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.
6. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. — М. : Ин-т психологии РАН, 2008. — 571 с.
7. Основы социально-психологической теории / под ред. А. А. Бодалева, А. Н. Сухова. — М. : Междунар. пед. академия, 1995. — 421 с.
8. Селигмен А. Проблема доверия. — М. : Идея-Пресс, 2002. — 256 с.
9. Сидоренков А. В., Сидоренкова И. И. Доверие в малых группах // Вопросы психологии. — 2011. — № 1. — С. 94–106.
10. Скрипкина Т. П. Доверие как социально-психологическое явление : дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1998. — 173 с.
11. Солдатова Г. У., Скрипкина Т. П. Доверие в социально психологическом взаимодействии. — Ростов н/Д : Южн. федер. ун-т, 2006. — 326 с.
12. Скрипкина Т. П. Психология доверия. — М. : Академия, 2000. — 264 с.
13. Шо Р. Б. Ключи к доверию в организации: результативность, порядочность, проявление заботы. — М. : Дело, 2000. — 272 с.
14. Яхонтова Е. С. Доверие в управлении персоналом. Зарубежные подходы и отечественный опыт оценки // Социологические исследования. — 2004. — № 4. — С. 19–25.

References

1. Antonenko I. V. *Doverie: social'no psihologicheskij fenomen* [Trust: Social and Psychological Phenomenon]. Moscow, Society Publ., GUU Publ., 2004, 320 p. (In Russian).
2. Antonenko I. V. *Social'no-psihologicheskaja koncepcija doverija* [Social and Psychological Concept of Trust]. Moscow, Flinta Publ., Science Publ., 2006, 480 p. (In Russian).
3. Dmitrieva E. V. Trust in Doctors as a Prerequisite to Balanced Relationships between Doctors and Patients. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina* [Bulletin of Leningrad State University named for A. S. Pushkin]. 2010, no. 3 (5), pp. 55–64. (In Russian).
4. Zinchenko V. P. *Psihologija doverija* [Psychology of Trust]. Samara, SIOKPP Publ., 2001, 104 p. (In Russian).
5. Kunicyna V. N., Kazarinova N. V., Pogol'sha V. M. *Mezhlichnostnoe obshhenie* [Interpersonal Relationships]. St. Petesburg, Peter Publ., 2001, 544 p. (In Russian).
6. Kuprejchenko A. B. *Psihologija doverija i nedoverija* [Psychology of Trust and Mistrust]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2008, 571 p. (In Russian).
7. Bodalev A. A., Suhov A. N. (ed.). *Osnovy social'no-psihologicheskoy teorii* [The Basis of Social and Psychological Theory]. Moscow, International Pedagogical Academy Publ., 1995, 421 p. (In Russian).
8. Seligmen A. *Problema doverija* [The Issue of Trust]. Moscow, Idea-Press Publ., 2002, 256 p. (In Russian).

9. Sidorenkov A. V., Sidorenkova I. I. Trust in Little Groups. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. 2011, no. 1, pp. 94–106. (In Russian).
10. Skripkina T. P. *Doverie kak social'no-psihologicheskoe javlenie* [Trust as Social and Psychological Phenomenon]. Moscow, 1998, 173 p. (In Russian).
11. Soldatova G. U., Skripkina T. P. *Doverie v social'no psihologicheskom vzaimodejstvii* [Trust in Social and Psychological Interaction]. Rostov-on-Don, 2006, 326 p. (In Russian).
12. Skripkina T. P. *Psihologija doverija* [Psychology of Trust]. Moscow, Academy Publ., 2000, 264 p. (In Russian).
13. Sho R. B. *Kljuchi k doveriju v organizacii: rezul'tativnost', porjadochnost', projavlenie zaboty* [Keys to Professional Trust: Performance, Decency, Care]. Moscow, Business Publ., 2000, 272 p. (In Russian).
14. Jahontova E. S. Trust in Personnel Management. Foreign Approaches and Russian Assessment Criteria. *Sociologicheskie issledovanija* [Sociological Research]. 2004, no. 4, pp. 19–25. (In Russian).

Информация об авторах

Сухов Анатолий Николаевич — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, почетный работник высшего образования.

Карашук Любовь Николаевна — старший преподаватель кафедры общей и специальной психологии с курсом педагогики Рязанского государственного медицинского университета Минздрава России.

Information about the authors

Suhov Anatoly Nikolayevich — Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Social Psychology and Social Work at Ryazan State University named for S. Yesenin, Honorary worker of Higher Education.

Karashchuk Lyubov Nikolayevna — Assistant Professor in the Department of General and Special Psychology and Pedagogy at Ryazan State Medical University of the Ministry of Health of Russia.

Статья поступила в редакцию 16.12.2021; одобрена после рецензирования 23.03.2022; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 16.12.2021; approved after reviewing 23.03.2022; accepted for publication 19.04.2022.



Актуальные направления коррекционной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 148–154.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 2 (62), pp. 148–154.

Научная статья

УДК 376.42-053.6

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.016

Особенности личности подростков с умственной отсталостью, склонных к интернет-аддикции

Карпушкина Наталья Викторовна

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина
Нижний Новгород, Россия
karpushkina.nv@gmail.com

Конева Ирина Алексеевна

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина
Нижний Новгород, Россия
konvia@mail.ru

Семенова Лидия Эдуардовна

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет имени Н. И. Лобачевского;
Приволжский исследовательский медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации
Нижний Новгород, Россия
verunechka08@list.ru

Аннотация. В статье рассмотрены особенности личности подростков с умственной отсталостью, склонных к аддиктивному поведению, а также подходы к осуществлению их психолого-педагогического сопровождения в соответствии с обнаруженными особенностями.

Рассмотрены возрастные и специфические, связанные со структурой дефекта, факторы формирования аддиктивного поведения на протяжении младшего подросткового возраста.

Доказано влияние биологических и психологических, личностных факторов на формирование интернет-аддикции у младших подростков с интеллектуальной недостаточностью.

Обоснована важность проведения коррекционно-развивающей работы со школьниками с интеллектуальной недостаточностью с целью профилактики личностной дисгармонии и аддиктивного поведения.

Представлена разработанная с учетом типологических особенностей программа диагностики аддиктивного поведения младших подростков с умственной отсталостью, включающая в себя два блока: диагностику факторов риска девиантного поведения и особенностей его проявления у подростков.

Ключевые слова: младшие подростки, умственная отсталость, интеллектуальная недостаточность, особенности личности, аддиктивное поведение, интернет-аддикция, психолого-педагогическое сопровождение.

Для цитирования: Карпушкина Н. В., Конева И. А., Семенова Л. Э. Особенности личности подростков с умственной отсталостью, склонных к интернет-аддикции // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 148–154. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.016.

Original article

Personal Characteristics of Intellectually disabled Teenagers with Internet Addiction

Karpushkina Natalya Viktorovna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin
Nizhny Novgorod, Russia
karpushkina.nv@gmail.com

Koneva Irina Alekseyevna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin
Nizhny Novgorod, Russia
konvia@mail.ru

Semenova Lidiya Eduardovna

Nizhny Novgorod National Research University
named for N. I. Lobachevsky;
Volga Research Medical University
of the Ministry of Health of the Russian Federation
Nizhny Novgorod, Russia
verunechka08@list.ru

Abstract. The article focuses on personal characteristics of intellectually disabled teenagers with addictive behaviours. It also focuses on approaches to psychological and pedagogical support such teenagers need.

The article analyzes age-related and retardation-related factors associated with addictive behaviours in young teenagers.

The authors underline the influence of biological, psychological and personality-related factors on the formation of internet addiction in young teenagers with intellectual disorders.

The authors substantiate the importance of corrective and developmental procedures aimed at preventing personal disharmony and addictive behaviours in schoolchildren.

The article presents a two-step procedure of diagnosing addictive behaviour in young teenagers with intellectual disability, which focuses on diagnosing the tendency to deviant behaviour and on investigating the manifestations of deviant behaviour in teenagers with intellectual disability.

Key words: young teenagers, intellectual disability, intellectual deficiency, personal characteristics, addictive behaviour, internet-addiction, psychological and pedagogical support.

For citation: Karpushkina N. V., Koneva I. A., Semenova L. E. Personal Characteristics of Intellectually disabled Teenagers with Internet Addiction // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 2 (62), pp. 148–154. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.016.

Актуальность. Компьютерные технологии являются неотъемлемой частью жизни современного человека, однако чрезмерное увлечение играми и интернетом переходит в зависимость. Этому в большинстве своем подвержены дети, подростки и молодежь. Группу риска составляют дети и подростки с умственной отсталостью. В целях предупреждения зависимого поведения на них стоит обратить особое внимание (Семенова, Серебрякова, 2018; Эвенски, Сорокумова, Суворова, 2018).

Э. Сеген отмечал, что для увлечения ребенка с умственной отсталостью необходимо добавить элемент, удовлетворяющий какую-либо его потребность. Следовательно, ребенок с интеллектуальными нарушениями является более подверженным зависимостям, которые приносят удовольствие и не требуют применения усилий. Ввиду интеллектуальных нарушений эти дети наиболее подвержены формированию и закреплению аддиктивного поведения.

Проблемой зависимого поведения у умственно отсталых подростков занимались Н. В. Карпушкина, И. А. Конева, В. А. Надеждина (2020), А. В. Рогов (2013), В. В. Титова (2014) и др. Исследованием интернет-зависимости и игромании занимались В. В. Титова (2014), А. Е. Войскунский (2004), А. Л. Катков, Д. Н. Чугунов (2014) и др.

В то же время психологические факторы формирования интернет-аддикции у подростков с умственной отсталостью еще недостаточно изучены.

Цель исследования — изучение интернет-зависимости у подростков с умственной отсталостью.

Методы и методики исследования. Основным методом исследования был эксперимент. Были использованы следующие методики: 1) склонность к зависимому поведению (В. Д. Менделевич); 2) шкала интернет-зависимости С. Чена, CIAS; 3) методика диагностики самооценки Дембо — Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан; 4) модифицированный патохарактерологический диагностический опросник (МПДО).

Основные результаты исследования. С помощью методики Дембо — Рубинштейн было выявлено, что 40 % подростков имеют завышенную самооценку, 33,3 % — высокую, остальные 26,6 % — среднюю, адекватную самооценку. Большинство из них демонстрируют неадекватную самооценку в межличностных взаимоотношениях, а также высокую, среднюю или реже заниженную — в учебной деятельности. Уровень притязаний подростков в основном средний или высокий (33,3 и 26,6 % соответственно).

Умственно отсталые подростки, обладающие высокой и завышенной самооценкой, имеют также очень высокий уровень притязаний. Для методики Дембо — Рубинштейн существует норма расхождения баллов между уровнем самооценки и уровнем притязаний — 8–22 балла. Подростки с высокой и завышенной самооценкой демонстрируют нереалистичное представление о своих возможностях, тенденцию ставить недостижимые цели, стабильный эмоциональный фон, общую удовлетворенность собой и своими качествами (отметки на всех шкалах были в верхних пределах), нескритичность к себе, незрелость.

Подростки, имеющие среднюю самооценку, демонстрировали средний уровень притязаний, некоторые из них — нестабильный эмоциональный фон. Вместе с устойчивой самооценкой наблюдались низкие баллы по одной шкале и подъем по другой, что свидетельствует о механизме компенсации частной проблемы (единичное снижение самооценки) чрезмерным завышением самооценки.

Завышенный уровень притязаний демонстрировался подростками с умственной отсталостью по шкалам: «Ум, способности», «Внешние данные», «Отношения со сверстниками», «Умение многое делать своими руками, умелые руки».

С помощью методики МПДО обнаружено, что у 60 % подростков с умственной отсталостью нет акцентуаций характера. У оставшихся 40 % были обнаружены акцентуации характера. Если взять оставшихся подростков за 100 %, то почти у половины (46,6 %) из них преобладает демонстративная акцентуация характера, у 20 % — возбудимая, еще у 20 % — неустойчивая, у 6,6 % — интровертированный тип акцентуации.

Таблица 1

Выраженность различных типов акцентуаций характера у подростков с умственной отсталостью

Тип акцентуаций	%
Демонстративный	46,6
Возбудимый	20
Неустойчивый	20
Интровертированный	6,6

У 42,8 % младших подростков с умственной отсталостью контрольная шкала была в норме. Это свидетельствует о том, что они отвечали честно, а у 57,2 % — выше нормы, то есть эти подростки могли давать социально приемлемые ответы.

У большинства умственно отсталых подростков преобладают демонстративный, возбудимый и неустойчивый типы акцентуаций характера.

Подростки с *демонстративным типом* акцентуации характера характеризовались повышенным вниманием к себе и избирательностью информации, внушаемостью, стремлением выделиться из толпы и получить признание любым способом, привлечь внимание окружающих, иногда негативными поступками.

Подростки с *возбудимым типом* акцентуации характера отличались склонностью к дисфории (пониженное настроение с раздражительностью, озлобленностью, мрачностью, склонностью к агрессии) и взрывному характеру, напряженностью инстинктивной сферы (в отдельных случаях достигала аномалии влечений), вязкостью, тугоподвижностью, инертностью интеллектуальной сферы, откладывающими отпечаток на всю психику.

Неустойчивый тип акцентуации характера подростков проявлялся в слабости и внушаемости, отсутствии сложной мотивации поступков, недостаточной способности тормозить свои влечения, удержаться от удовлетворения внезапно возникшего желания (если его осуществление не связано с какими-либо трудностями) (Каштанова, Кудрявцев, 2017, 2018).

Методика В. Д. Менделевича позволила выявить психологическую склонность подростков к развитию зависимости. В ходе исследования выяснилось, что 13,3 % из них имеют признаки зависимого поведения, среднюю склонность к аддиктивному поведению и риск развития зависимости при определенных социальных условиях.

У 53,3 % подростков есть признаки повышенной склонности к аддиктивному поведению и направленности на него, риск развития психологической зависимости; у 33,3 % — высокая склонность к зависимому поведению, направленность на формирование зависимости, позитивное отношение к ней и черты личности, которые значительно увеличивают риск зависимого проблемного поведения (табл. 2).

Таблица 2

Количество подростков с умственной отсталостью с различной склонностью к зависимому поведению

Склонность к зависимому поведению			
Низкий уровень (98 < баллов)	Признаки тенденции (> 98 баллов)	Признаки повышенной склонности (>107 баллов)	Признаки высокой вероятности (>116 баллов)
—	13,3 %	53,3 %	33,3 %

Данные были подтверждены при помощи шкалы Чена, CIAS. Анализ результатов тестирования показал, что минимальный риск возникновения интернет-зависимого поведения имеют 40 % учащихся с умственной отсталостью, склонность к формированию интернет-зависимого поведения — 40 %, выраженный и устойчивый паттерн интернет-зависимого поведения — 20 % (табл. 3).

Таблица 3

Особенности интернет-зависимости у подростков с умственной отсталостью

Минимальный риск	Склонность к зависимости	Сформированная зависимость
40 %	40 %	20 %

У подростков, имеющих сформированную интернет-зависимость, показатели повышены по всем ее симптомам (шкалам). Ребята со склонностью к формированию зависимости или минимальным риском ее развития имеют высокие показатели по шкалам компульсивных симптомов, толерантности, внутриличностных проблем и проблем со здоровьем.

У подростков со склонностью к интернет-зависимому поведению выявлены демонстративная, возбудимая или неустойчивая акцентуации характера. У некоторых из них были смешанные типы акцентуаций характера: демонстративный-неустойчивый и демонстративный-возбудимый.

С помощью методики Дембо — Рубинштейн у обследованных был выявлен средний уровень самооценки и высокий уровень притязаний, указывающие на склонность к переоценке своих возможностей. У некоторых наблюдался эмоционально неустойчивый фон и механизм компенсации частной проблемы.

По результатам использования методики В. Д. Менделевича у лиц с интернет-зависимостью были выявлены признаки повышенной склонности к формированию зависимого поведения.

С учетом результатов исследования была разработана программа коррекции личности младших подростков с умственной отсталостью с целью профилактики у них аддиктивного поведения, в том числе интернет-зависимости. Эта программа включает в себя работу со школьниками и педагогами с использованием тренинга и арт-терапии.

Выводы. Таким образом, подростки с умственной отсталостью, имеющие интернет-зависимость, имеют демонстративный, возбудимый, неустойчивый типы акцентуаций характера, которые способствуют формированию аддиктивного поведения. Такие подростки отличаются повышенной внушаемостью, склонностью к криминогенному поведению. Большинство из них имеют высокую и завышенную самооценку, демонстрируют нескритичность к своему поведению, удовлетворенность собой и своим нынешним положением, завышенные амбиции и неадекватно высокие цели, а также склонность к формированию зависимого поведения (от незначительных тенденций до выраженного паттерна поведения). В связи с этим необходима целенаправленная работа по коррекции личности младших подростков с умственной отсталостью для профилактики формирования у них аддиктивного поведения.

Список источников

1. Каштанова С. Н., Кудрявцев В. А. Карьера маршрутизации как стратегия профессионального и личностного развития инвалидов и инвалидов // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6, № 2. — С. 67–79.

2. Каштанова С. Н., Кудрявцев В. А. О некоторых тенденциях и проблемах в развитии учебных заведений высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования, обучения инвалидов и инвалидов по результатам мониторинга // Вестник Мининского университета. — 2017. — Т. 16, № 3. — С. 39–47.

3. Конева И. А., Карпушкина Н. В. К проблеме коррекции самосознания подростков с умственной отсталостью // Карельский научный журнал. — 2020. — № 2. — С. 51–54. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-korreksii-samosoznaniya-podrostkov-s-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 11.10.2020).

4. Конева И. А., Надеждина В. И. Психологические особенности умственно отсталых подростков, склонных к аддиктивному поведению, и их коррекция // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — С. 308–312.

5. Короленко Ц. П., Лоскутова В. А. Интернет-зависимость в русскоязычном секторе интернета / Сибирский научный медицинский журнал. — 2004. — № 3. — С. 45–51.

6. Рогов А. В. Профилактика аддиктивного поведения у школьников с нарушением интеллекта // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — № 1. — С. 271–274.

7. Семенова Л. Э., Серебрякова Т. А. Психологическое благополучие студентов — психологов с разными личными ресурсами профессионально значимых характеристик // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6, № 3. — С. 25–36.

8. Титова В. В., Катков А. Л., Чугунов Д. Н. Интернет-зависимость: причины и механизмы формирования, диагностика, подходы к лечению и профилактике // Педиатр. — 2014. — № 4. — С. 132–129.

9. Эвенски И. В., Сорокумова С. Н., Суворова О. В. Профессиональная готовность будущих преподавателей работать со студентами-инвалидами и инвалидами в инклюзивной практике // Вестник Мининского университета. — Т. 6, № 1. — 2018. — С. 122–128.

References

1. Kashtanova S. N., Kudrjavcev V. A. Routing Careers as a Strategy of Personal and Professional Development in People with Health Impairments. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minsk University]. 2018, vol. 6, no. 2, pp. 67–79. (In Russian).

2. Kashtanova S. N., Kudrjavcev V. A. About Some Tendencies and Problems of Development of Higher Education Institutions and Regional Resource Centers of Higher Education for People with Health Impairments: a Survey. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minsk University]. 2017, vol. 16, no. 3, pp. 39–47. (In Russian).

3. Koneva I. A., Karpushkina N. V. To the Issue of Correcting Intellectually disabled Teenagers' Self-Awareness. *Karel'skij nauchnyj zhurnal* [Karelia Research Journal]. 2020, no. 2, pp. 51–54. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-korreksii-samosoznaniya-podrostkov-s-umstvennoy-otstalostyu> (accessed: 11.10.2020). (In Russian).

4. Koneva I. A., Nadezhkina V. I. Psychological Peculiarities of Intellectually disabled Teenagers with Behavioural Addictions. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2020, pp. 308–312. (In Russian).

5. Korolenko C. P., Loskutova V. A. Internet Addiction in the Russian-speaking World. *Sibirskij nauchnyj medicinskij zhurnal* [Siberian Scientific Medical Journal]. 2004, no. 3, pp. 45–51. (In Russian).

6. Rogov A. V. Preventing Addictive Behaviour in Schoolchildren with Intellectual disability. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2013, no. 1, pp. 271–274.

7. Semenova L. Je., Serebrjakova T. A. Psychological Wellbeing of Novice Psychologists with Different Individual Resources of Professional Characteristics. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minsk University]. 2018, vol. 6, no. 3, pp. 25–36. (In Russian).

8. Titova V. V., Katkov A. L., Chugunov D. N. Internet Addiction: Reasons and Mechanisms of Formation, Diagnosis, Approaches to Treatment and Prophylaxis. *Pediatr* [Paediatrician]. 2014, no. 4, pp. 132–129. (In Russian).

9. Jevenski I. V., Sorokumova S. N., Suvorova O. V. Novice Teachers' Professional Readiness to Work with Students with Health Impairments in Inclusive and Exclusive Learning Environments. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2018, vol. 6, no. 1, pp. 122–128. (In Russian).

Сведения об авторах

Карпушкина Наталья Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Ресурсосберегающие технологии в специальном и инклюзивном образовании» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Конева Ирина Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Специальная психология» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Семенова Лидия Эдуардовна — доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского, профессор кафедры общей и клинической психологии, руководитель ОПОП «Клиническая психология» Приволжского исследовательского медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Information about the authors

Karpushkina Natalya Viktorovna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology, Head of the Resource-Saving Innovations in Special and Inclusive Education program at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Koneva Irina Alekseyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology, Head of the Special Psychology program at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Semenova Lidiya Eduardovna — Doctor of Psychology, Professor in the Department of Social Psychology at Nizhny Novgorod National Research University named for N. I. Lobachevsky, Professor in the Department of General and Clinical Psychology, Head of the Clinical Psychology program at Volga Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 03.04.2022; одобрена после рецензирования 19.04.2022; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 03.04.2022; approved after reviewing 19.04.2022; accepted for publication 19.04.2022.



Исследования человека как субъекта жизни и деятельности

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 155–164.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 2 (62), pp. 155–164.

Научная статья

УДК 616.8-009

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.017

Психологическое благополучие мужчин и женщин, перенесших инсульт, как социально-психологическая проблема

Дунаева Наталья Ивановна

Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет имени Н. И. Лобачевского
Нижний Новгород, Россия
nataliadunaeva468@yandex.ru

Иванова Марина Сергеевна

Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет имени Н. И. Лобачевского
Нижний Новгород, Россия
marisha_66686@mail.ru

Яркова Дарья Дмитриевна

Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет имени Н. И. Лобачевского
Нижний Новгород, Россия
yargkova-dd@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты феномена жизнестойкости и толерантности к неопределенности, которые в зарубежной и отечественной психологии представлены как внутренние ресурсы, позволяющие повысить адаптационные возможности личности при столкновении с кризисной ситуацией. Болезнь рассматривается как критическая жизненная ситуация. Инсульт является кризисной, неопределенной ситуацией, дезориентирующей личность, разрушающей ее представления о себе, нормах и ценностях, оказывающей негативное влияние на психологическое благополучие, качество жизни в целом.

Психологическое благополучие является показателем, отражающим степень удовлетворенности жизнью, субъективно выражающимся в ощущении счастья. Также это направленность личности на реализацию позитивных жизненных целей (самоактуализация, самопринятие, личностный рост и т. п.).

Описываются особенности психологического благополучия мужчин и женщин, перенесших инсульт в легкой степени: ощущение неудовлетворенности жизнью, снижение мотивационной (изменение жизненных мотивов и целей в связи с болезнью), когнитивной (оценка удовлетворенности различными жизненными сферами), эмоциональной (возникновение тревожности, депрессивности, невротизации личности) и поведенческой (деструктивные способы поведения) составляющих психологического благополучия.

Повысить адаптационные возможности перенесших инсульт в процессе их психологической реабилитации поможет формирование внутренних ресурсов, к которым относятся жизнестойкость и толерантность к неопределенности, помогающие активно взаимодействовать с окружающим миром; восстановить нервно-психическое состояние; успешно адаптироваться к новым жизненным условиям; сформировать позитивное отношение к себе; выдержать неопределенность ситуации, сохраняя необходимый уровень эмоциональной и психологической устойчивости.

В статье приводятся данные эмпирического исследования, свидетельствующие о взаимосвязи психологического благополучия и толерантности к неопределенности с жизнестойкостью у лиц, перенесших инсульт в легкой степени тяжести: чем выше уровень психологического благополучия, тем более высокий уровень жизнестойкости и толерантности к неопределенности они демонстрируют. Представлены также различия в детерминантах психического здоровья, определяющих психическое восстановление у мужчин и женщин, перенесших инсульт.

Полученные результаты представляют интерес для психологов при психологической реабилитации людей, перенесших инсульт в легкой степени тяжести.

Ключевые слова: психологическое благополучие, критическая ситуация, внутренние ресурсы, жизнестойкость, инсульт, толерантность к неопределенности, психологическая реабилитация.

Для цитирования: Дунаева Н. И., Иванова М. С., Яркова Д. Д. Психологическое благополучие мужчин и женщин, перенесших инсульт, как социально-психологическая проблема // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 155–164. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.017.

Original article

Psychological Wellbeing of Men and Women Who have Suffered from Apoplexy as a Social and Psychological Issue

Dunayeva Natalya Ivanova

Nizhny Novgorod National Research
University named for N. I. Lobachevsky
Nizhny Novgorod, Russia
nataliadunaeva468@yandex.ru

Ivanova Marina Sergeevna

Nizhny Novgorod National Research
University named for N. I. Lobachevsky
Nizhny Novgorod, Russia
marisha_66686@mail.ru

Yarkova Daria Dmitriyevna

Nizhny Novgorod National Research
University named for N. I. Lobachevsky
Nizhny Novgorod, Russia
yarcckova-dd@yandex.ru

Abstract. The article treats theoretical aspects of the phenomena of resilience and tolerance for uncertainty, which are viewed by foreign and Russian scholars as internal resources which enhance people's adaptability to crisis. Illness is treated as a critical situation. Apoplexy is a critical uncertain condition which disorients a person and destroys a person's self-perception, undermines conventional norms and values, produces a negative impact on a person's psychological wellbeing and on the quality of life in general.

One's psychological wellbeing reflects one's satisfaction with life, enables a person to attain positive goals, such as self-actualization, self-acceptance, personal growth, etc.

The article describes the peculiarities of psychological wellbeing in men and women who have suffered from mild apoplexy. It focuses on dissatisfaction with life, loss of motivation, cognitive (satisfaction vs. dissatisfaction with various spheres), emotional (anxiety, depression, neuroticism), behavioural (destructive behaviours) and other components of psychological wellbeing.

The article maintains that in order to enhance patients' adaptability and increase the effectiveness of psychological rehabilitation, it is important to focus on patients' internal resources, such as resilience and tolerance for uncertainty which help to interact with the outer world, to improve one's psychological wellbeing, to adapt to new conditions of life, to regain positive self-perception, to handle uncertainty and to regain emotional and mental stability.

The article provides data of empirical research which shows the interconnection between psychological wellbeing and tolerance for uncertainty in people who have suffered from mild apoplexy. The article maintains that psychological wellbeing depends on resilience and tolerance for uncertainty. The article also investigates differences in psychological wellbeing of men and women who have suffered from apoplexy.

The obtained results can be used by psychologists engaged in rehabilitation of people who have suffered from mild apoplexy.

Key words: psychological wellbeing, critical situation, internal resources, resilience, apoplexy, tolerance for uncertainty, psychological rehabilitation.

For citation: Dunayeva N. I., Ivanova M. S., Yarkova D. D. Psychological Wellbeing of Men and Women Who have Suffered from Apoplexy as a Social and Psychological Issue // *Psikhologopedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2022, no. 2 (62), pp. 155–164. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.017.

Введение. Жизнь современного человека заставляет его приспосабливаться к нестабильной, сложной, напряженной обстановке, вызванной экономическими, политическими, социальными изменениями. Сталкиваясь со сложными, критическими ситуациями человеку приходится активизировать все свои личностные ресурсы, иначе нарушится процесс социальной адаптации. Известно, что серьезное заболевание оказывает негативное психотравмирующее и психосоциальное воздействие на личность: нарушается психика, изменяется уклад жизни и взаимоотношения с окружающими, утрачивается контроль происходящего.

Серьезное заболевание может рассматриваться как критическая жизненная ситуация, характеризующаяся фрустрацией, изменением системы ценностей и смысловых ориентаций, уклада жизни и взаимоотношений с окружающими. Это не только медицинская, но и социально-психологическая проблема, обусловленная высоким процентом заболеваемости среди трудоспособного населения, что указывает на необходимость включения в реабилитационный процесс комплекса психологических мероприятий.

Являясь катастрофическим жизненным событием, инсульт возникает неожиданно и развивается стремительно. Жизнь человека, строящего планы на будущее, мечтающего о новых достижениях, меняется кардинально. Внезапно возникшие двигательные, сенсорные, речевые, когнитивные нарушения становятся психической травмой для человека, вызывая состояние ужаса, страха за жизнь, чувство беспомощности (Григорьева, Ковязина, Тхостов, 2012, с. 115). На этом фоне меняется психоэмоциональное состояние, повышается риск возникновения тревожно-депрессивных расстройств, подавленности, ипохондрии, апатичности, неуверенности в себе и будущем, дезадаптации, что, в свою очередь, затруднит процесс реабилитации таких людей. Вместе с этим именно от активной позиции человека по отношению к болезни, его позитивного настроя на лечение во многом зависит успешность преодоления дефекта, устранения последствий болезни, формирования дальнейшей жизненной перспективы (Ермакова, 2018).

Коррекция негативных переживаний во многом определяется психологическими особенностями личности, поэтому в процессе психологической реабилитации людей с инсультом необходимо активизировать ключевые личностные характеристики, оказывающие

влияние на стрессоустойчивость личности, на ее психическое здоровье, успешность деятельности. Такими личностными составляющими являются жизнестойкость и толерантность к неопределенности, от уровня развития которых зависит психологическое благополучие, а также то, как субъект справится с последствиями инсульта, сможет ли проявить высокую устойчивость к болезни.

Теоретические основы феноменологии психологического благополучия личности заложены в трудах зарубежных психологов (Bradburn, 1969; Ryff, 1995; Ryan, Deci, 2000). В отечественной психологии проблема психологического благополучия также активно обсуждается (Шевеленкова, Фесенко, 2005). Предложены понятия «актуальное» и «идеальное психологическое благополучие». Выделена структура субъективного благополучия, включающая в себя когнитивную, аффективную и поведенческую составляющие, формирование которых происходит в процессе социально-психологической деятельности.

Наше исследование опирается на результаты изучения детерминант психологического благополучия у людей с инсультом (Ермакова, 2018), а также взаимосвязи психологического благополучия и жизнестойкости, толерантности к неопределенности у людей, перенесших инсульт (Вотинцева, Петренко, 2016). Человек, перенесший даже легкую степень инсульта, утрачивает внутреннюю гармонию с собой; у него возникает пассивность, снижается уровень уверенности в себе и собственном потенциале (Ермакова, 2018). Иррациональные установки людей ухудшают такие показатели психологического благополучия, как автономия, самопринятие, личностный рост.

Широкое распространение проблема жизнестойкости получила в 1980-х годах, когда американские психологи С. Кобейс и С. Мадди ввели в научный обиход термин “hardiness” (от англ. — «выносливость»), под которым понималась личностная характеристика, способствующая преодолению стрессовых ситуаций. Позже С. Мадди разработал модель жизнестойкости, выделив следующие ее компоненты, позволяющие справиться со стрессом: вовлеченность (вера в себя, свои возможности, получение удовольствия от жизни); контроль (самостоятельный выбор жизненного пути, понимание правильности выбранной стратегии в достижении жизненных целей); принятие риска (убеждение в том, что все происходящее в жизни неслучайно, а любое событие приносит определенный жизненный опыт и способствует личностному развитию) (Maddi, 2004).

Д. А. Леонтьев рассматривал жизнестойкость как черту личности, помогающую преодолеть негативные жизненные обстоятельства при сохранении внутренней сбалансированности; справиться с трудностями, носящими экстремальный характер. Им выделены такие компоненты жизнестойкости, как открытость новому, вера субъекта в возможность справиться со стрессовой ситуацией (Леонтьев, Рассказова, 2006).

Обобщая подходы к феномену жизнестойкости и учитывая факторы риска осложнений после болезни, можно утверждать, что у больных с инсультом жизнестойкость является ресурсом преодоления и минимизации негативных последствий, связанных с болезнью.

Психологическое благополучие, жизнестойкость, качество жизни субъекта во многом определяются его способностью справляться с неизвестностью и неопределенностью, которая в психологии определяется термином «толерантность к неопределенности» и связана с адекватным восприятием жизненной ситуации и окружающего мира в целом (Корнилова, 2009, с. 47–59).

Проблема толерантности к неопределенности была развита в трудах Э. Френкель-Брунвик, которая ввела одноименный термин. Рассматривая данное понятие как когнитивную составляющую личности, она говорила о способности человека видеть положительные и отрицательные качества в одном объекте (Frenkel-Brunswik, 1949) и позднее расширила его. К. Дальберт отмечал, что неопределенность возникает в случае, когда у субъекта недостаточно информации о дальнейшем развитии ситуации. По его мнению, толерантные к неопределенности люди воспринимают новые для них ситуации как вызов, фактор личностного развития, в то время как интолерантные — как угрожающие их личности (Dalbert, 1999).

В отечественной психологии проблема толерантности к неопределенности стала изучаться сравнительно недавно. Е. Г. Луковицкая рассматривает данный феномен как социально-психологическую установку, включающую в себя три компонента: аффективный (эмоциональное отношение к новому, ранее неизвестному); когнитивный (осознание неизвестности); поведенческий (поведение субъекта в условиях неизвестности) (Луковицкая, 2018, с. 17). Е. Е. Дмитриевой, О. В. Суворовой, П. А. Егоровой (Дмитриева, Суворова, Егорова [et al.], 2019, с. 163) толерантность понимается как сложное личностное образование, проявляющееся в принимающем, понимающем и уважительном отношении ко всему иному в человеке (возраст, пол, национальность, статус, индивидуальные характеристики и т. п.). Т. Г. Мухиной, В. А. Малинина (Мухина, Сорокоумова, Малинин [et al.], 2018) оно исследуется в работах о деятельности медико-реабилитационных центров.

Ситуация неопределенности может возникнуть на любом жизненном этапе, но особое значение она приобретает в случае, когда человек сталкивается с серьезной болезнью. Неопределенность к условиям болезни может восприниматься личностью как угроза, приводящая к таким негативным последствиям, как снижение качества жизни, уменьшение психологического благополучия, увеличение сроков реабилитации, снижение социальной активности.

Несмотря на высокую востребованность и актуальность исследования данной проблематики для успешной реабилитации людей, перенесших инсульт в легкой степени тяжести, взаимосвязь психологического благополучия, жизнестойкости и толерантности к неопределенности у клиентов, перенесших инсульт, изучена недостаточно.

В статье представлены результаты исследования взаимосвязей психологического благополучия с жизнестойкостью и толерантностью к неопределенности, проявляющихся при психологической реабилитации мужчин и женщин, перенесших инсульт в легкой степени тяжести.

Гипотеза: существует взаимосвязь таких личностных характеристик, как толерантность к неопределенности, жизнестойкость и психологическое благополучие, которые могут рассматриваться в качестве важных психологических компонентов личностного реабилитационного потенциала мужчин и женщин, перенесших инсульт в легкой степени тяжести. Детерминанты психологического благополучия при психологической реабилитации больных с инсультом различаются у мужчин и женщин.

Методы и методики исследования. Были использованы «Шкала психологического благополучия» в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко (Шевеленкова, Фесенко, 2005, с. 95); методика «Тип отношения к болезни» Л. И. Вассерман (Вассерман, 2019, с. 86); «Тест жизнестойкости» в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой (Леонтьев, Рассказова, 2006, с. 5); методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А. А. Реана (Реан, 2004); опросник «Шкала толерантности к неопределенности» в адаптации Г. У. Солдатовой (Солдатова, 2002, с. 132). Обработка результатов исследования проводилась с использованием математических методов, включающих описательную статистику, сравнительный анализ (t-критерий Стьюдента), коэффициент корреляции Спирмена.

В исследовании участвовали 40 человек, перенесших инсульт в легкой степени тяжести (20 мужчин и 20 женщин) в возрасте от 40 до 57 лет, которые были включены в комплексную программу психологического сопровождения на базе ГБУЗ НО «Городская поликлиника № 50» г. Нижнего Новгорода.

Обсуждение результатов исследования. Исследование уровня психологического благополучия обследованных по методике «Шкала психологического благополучия» К. Рифф показало, что у них наблюдается средний уровень с тенденцией к низкому по следующим параметрам: 1) отношение с другими ($M = 46,4$; $\sigma = 7,0$), что указывает на ограниченное количество удовлетворительных отношений с окружающими, сложность открыться другим людям, проявлять теплоту и заботу по отношению к ним; 2) автономия ($M = 48,4$; $\sigma = 5,6$), так как они склонны демонстрировать некоторую зависимость от окружающих; 3) управление окружением ($M = 48,6$; $\sigma = 5,7$), что говорит о сложности

организовать свою повседневную деятельность и понимании неспособности изменить складывающиеся обстоятельства; 4) личностный рост ($M = 51,3$; $\sigma = 7,4$), что указывает на осознание отсутствия собственного развития, склонность испытывать скуку; утраченный интерес к жизни; 5) сформированность целей в жизни ($M = 48,0$; $\sigma = 5,9$), отсутствие смысла жизни и четко сформулированного плана на будущее; 6) самопринятие ($M = 45,8$; $\sigma = 5,6$), что указывает на определенное недовольство собой, отрицательное отношение к некоторым своим личностным качествам.

Таким образом, общий уровень психологического благополучия в обследованной группе респондентов достаточно низкий, существенно отличающийся от нормативного ($M = 288,3$; $\sigma = 35,9$).

Исследование типа отношения к болезни у пациентов, перенесших инсульт, по методике «Тип отношения к болезни» показало следующее: 32,5 % из них имели «гармоничный» тип отношения к болезни, то есть реально смотрели на процесс развития своего заболевания и старались активно следовать предписаниям врачей, чтобы как можно быстрее выздороветь. Вместе с тем 32,5 % имели эргопатическо-анозогностическое отношение к болезни: они отличались пониженной критичностью к собственному состоянию, недооценкой «ценности» болезни вплоть до ее полного вытеснения. 25 % демонстрировали эргопатический тип отношения к болезни с «уходом от болезни к работе», отличались чрезмерно ответственным, иногда навязчивым подходом к ней (в некоторых случаях был даже более напряжен, чем до болезни), избирательностью в плане обследования и лечения в связи с готовностью продолжать работу, несмотря на тяжесть заболевания. Тип тревожного отношения к болезни был диагностирован у 10 % опрошенных. Для них было характерно постоянное беспокойство о возможных осложнениях, подозрение на неблагоприятное течение болезни, неэффективность и опасность лечения.

С помощью «Теста жизнестойкости» С. Мадди был определен уровень жизнестойкости мужчин и женщин, перенесших легкую степень инсульта. Выявлено, что на уровне ниже среднего сформирована вовлеченность ($M = 31,7$; $\sigma = 4,6$), так как их мало что привлекает и интересует в жизни. Эти пациенты почти не получают удовольствия от своей деятельности, могут испытывать чувство отверженности и поэтому чувствовать себя вычеркнутыми из жизни. Ниже среднего также показатель контроля ($M = 21,8$; $\sigma = 4,5$), поэтому они склонны ощущать собственную беспомощность в борьбе со сложившимися обстоятельствами, в том числе со своей болезнью; принятие риска ($M = 12,0$; $\sigma = 4,3$), что свидетельствует о неготовности извлекать опыт из определенных обстоятельств, необходимости гарантий успеха во всем; стремлении к комфорту и безопасности.

Соответственно, общий уровень жизнестойкости у мужчин и женщин, перенесших легкую степень тяжести инсульта, также ниже среднего ($M = 65,5$; $\sigma = 13,3$), что может приводить к росту внутреннего напряжения.

Исследование мотивации успеха и боязни неудач по методике А. А. Реана показало, что у данной категории клиентов мотивационный полюс ярко не выражен ($M = 11,4$; $\sigma = 3,4$), то есть их мотивация зависит от складывающихся обстоятельств: чем более негативно воспринимается ситуация, тем сильнее проявляется мотивация боязни неудачи, и наоборот.

Исследование толерантности к неопределенности с помощью методики С. Баднер показало средний общий уровень толерантности к неопределенности ($M = 55,6$; $\sigma = 20,5$): пациенты могут относительно комфортно чувствовать себя в складывающейся ситуации, нормально действовать в незнакомой обстановке, но им нужна достаточная информация для того, чтобы взять на себя ответственность по ее разрешению. Но если ситуация будет разворачиваться не по их сценарию, может возникнуть боязнь неудачи, сомнения в собственных возможностях.

Таким образом, выявленные особенности жизнестойкости, мотивации на успех и толерантности к неопределенности мужчин и женщин, перенесших легкую степень тяжести инсульта, позволяют заключить, что такие люди могут испытывать определенные сложности в совладании со своей болезнью.

В процессе непараметрического корреляционного анализа с использованием критерия Спирмена были обнаружены статистически значимые положительные взаимосвязи между психологическим благополучием, жизнестойкостью и толерантностью к неопределенности у мужчин и женщин, перенесших легкую степень тяжести инсульта: чем выше был уровень психологического благополучия, тем более высокий уровень жизнестойкости, толерантности к неопределенности и мотивации успеха они демонстрировали.

Посредством параметрического сравнительного анализа с использованием t-критерия Стьюдента были выявлены статистически значимые различия между детерминантами психологического благополучия при психологической реабилитации мужчин и женщин, перенесших легкую степень тяжести инсульта. Так, женщины с инсультом, по сравнению с мужчинами, имели более позитивные отношения с окружающими, более высокий уровень автономности, большую склонность к управлению средой, большее стремление к личностному росту, больше целей в жизни, более высокий уровень самопринятия и, соответственно, более высокий уровень психологического благополучия, а также большую вовлеченность, более высокий уровень контроля, склонность к принятию рисков, более высокий уровень жизнестойкости, мотивации к успеху и толерантности к неопределенности.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Проведенное нами исследование показало, что существует взаимосвязь таких личностных характеристик, как толерантность к неопределенности, жизнестойкость и психологическое благополучие. Чем выше у мужчин и женщин, перенесших инсульт в легкой степени, уровень психологического благополучия, тем более высокий уровень жизнестойкости, толерантности к неопределенности и мотивации успеха они демонстрируют. При этом детерминанты психологического благополучия при психологической реабилитации лиц, перенесших инсульт в легкой степени тяжести, отличаются у мужчин и женщин.

Результаты исследования имеют прикладное значение, поскольку выявленные связи между толерантностью к неопределенности, жизнестойкостью и психологическим благополучием у людей, перенесших инсульт в легкой степени тяжести, могут быть использованы при разработке программ их психологической реабилитации с целью создания позитивной перспективы и повышения психологического благополучия, которая включает в себя систему психологических воздействий на них и на близкое социальное окружение в рамках индивидуально-личностного подхода.

Список источников

1. Аверьянова О. Ю., Шавшаева Л. В. Психологическое благополучие личности // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с Междунар. участием. — Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева. — 2016. — С. 10–15.
2. Баландина Л. Л. Особенности семейных отношений и эмоциональных состояний у лиц с разным уровнем постинсультной депрессии // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. 1, Психологические и педагогические науки. — 2019. — № 1. — С. 80–88.
3. Бронников В. А., Русских О. А., Чупина А. В. Основные психологические нарушения и их коррекция у клиентов с последствиями инсультов // Психология развития и стагнации личности в рамках современного общества. — Казань, 2014. — С. 35–38.
4. Вассерман Л. И., Чугунов Д. Н., Щелкова О. Ю. Соотношение субъективных и объективных факторов в процессе формирования внутренней картины болезни и совладающего поведения // Консультативная психология и психотерапия. — 2019. — № 2. — С. 82–94.
5. Воронина А. В. Проблема психологического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа // Сибирский психологический журнал. — 2005. — № 3. — С. 142–145.
6. Вотинцева Т. С., Петренко В. Р. Взаимосвязь уровня толерантности к неопределенности и психологического благополучия личности // Педагогика и психология образования. — 2016. — № 4. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-urovnya-tolerantnosti-k-neopredelennosti-i-psihologicheskogo-blagopoluchiya-lichnosti> (дата обращения: 27.05.2022).

7. Григорьева В. Н., Ковязина М. С., Тхостов А. Ш. Когнитивная реабилитация больных инсультом и черепно-мозговой травмой. — Н. Новгород : Госмедакадемия, 2012. — 324 с.
8. Дмитриева Е. Е., Суворова О. В., Егорова П. А., Мухина Т. Г., Сорокоумова С. Н. Психологическое исследование коммуникативной толерантности у студентов высшей педагогической школы // Язык и культура. — 2019. — № 45. — С. 161–172.
9. Ермакова Н. Г. Психологическая реабилитация больных с последствиями инсульта в условиях восстановительного лечения // Медицинская психология в России. — 2018. — Т. 10, № 2. — С. 9–17.
10. Журавлев А. Л., Воловикова М. И., Галкина Т. В. Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества. — М., 2014. — 430 с.
11. Кадыков А. С., Черникова Л. А., Шахпаранова Н. В. Реабилитация неврологических больных. — М. : Медпресс-информ, 2008. — 560 с.
12. Кисилева М. Л. Копинг-стратегии при постинсультной депрессии в контексте психологической ригидности // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета. — 2011. — № 8. — С. 325–236.
13. Кокорева М. Е. Роль и функции семьи в социальной адаптации индивида, перенесшего инсульт головного мозга // Знание. Понимание. Умение. — 2015. — № 1. — С. 282–288.
14. Комарова Л. Ю. Использование метафорических фотокарт в работе психолога // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. — 2015. — Т. 3, № 3 (66). — С. 53–60.
15. Корнилова Т. В. Неопределенность, выбор и интеллектуально-личностный потенциал человека // Методология и история психологии. — 2009. — № 4. — С. 47–59.
16. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. — М. : Смысл, 2006. — 25 с.
17. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2011. — 162 с.
18. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2018. — 27 с.
19. Маркин С. П. Инсульт: борьба с последствиями // Справочник поликлинического врача. — 2010. — № 10. — С. 54–58.
20. Мухина Т. Г., Виноградова А. В. Развитие социальных эмоций у студентов в условиях контекстного обучения // Психолого-педагогические проблемы развития личности в образовательном пространстве высшей школы : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию кафедр общей педагогики и психологии. — Н. Новгород : Нижегород. гос. пед. ун-т, 2010. — С. 249–253.
21. Мухина Т. Г., Сорокоумова С. Н., Малинин В. А., Егорова П. А., Мухина Д. Д. Социально-нравственное развитие обучающихся в условиях инклюзивного обучения // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 152–163.
22. Психологическая диагностика отношения к болезни : пособие для врачей / сост. Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, Э. Б. Карпова [и др.]. — СПб., 2005. — 32 с.
23. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. — СПб., 2004. — 416 с.
24. Сорокоумова С. Н., Суворова О. В. Психологическая помощь семьям, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Ананьевские чтения — 2008. Психология кризисных и экстремальных ситуаций. Междисциплинарный подход : материалы науч.-практ. конф. — СПб. : С.-Петерб. гос. ун-т, 2008. — С. 155–157.
25. Солдатова Г. У. Научная конференция «Толерантность — норма жизни в мире разнообразия» // Вопросы психологии. — 2002. — № 1. — С. 132–135.
26. Шевеленкова Т. Д., Фесенко Т. П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. — 2005. — № 3. — С. 95–121.
27. Dalbert C. Die Ungewiheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde // Hallesche Berichte zur Padagogischen Psychologie. — 1999. — H. 1. — S. 1–25.
28. Frenkel-Brunswik E. Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable // Journal of Personality. — 1949. — Vol. 18. — Pp. 108–143.
29. Maddi S. Hardiness: an Operationalization of Existential Courage // Journal of Humanistic Psychology. — 2004. — Vol. 44, N 3. — Pp. 279–298.

References

1. Aver'janova O. Ju., Shavshaeva L. V. Psychological Wellbeing. *Integracija nauki i obrazovanija v XXI veke: psihologija, pedagogika, defektologija : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym ucastijem* [Integration Science and Education in the 21st Century: Psychology, Pedagogy, Defectology: Proceedings of an All-Russian Research Conference with International Participation]. Saransk, Mordovia State Pedagogical Institute named for M. E. Evseyeva Publ., 2016, pp. 10–15. (In Russian).
2. Balandina L. L. Peculiarities of Family Relationships and Emotional States in People with Different Levels of Post-apoplexy Depression. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Serija 1, Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Perm State Humanitarian University. Series 1: Psychology and Pedagogy series]. 2019, no. 1, pp. 80–88. (In Russian).
3. Bronnikov V. A., Russkih O. A., Chupina A. V. Major Psychological Disorders and its Correction in Clients who have Suffered from Apoplexy. *Psihologija razvitija i stagnacii lichnosti v ramkah sovremennogo obshhestva* [Psychology of Individual Development and Stagnation in Modern Society]. Kazan, 2014, pp. 35–38. (In Russian).
4. Wasserman L. I., Chugunov D.N., Shchelkova O.Yu. Correlation of subjective and objective factors in the process of forming the internal picture of the disease and co-owning behavior. *Consultative psychology and psychotherapy*. 2019, no. 2, pp. 82–94. (In Russian).
5. Voronina A. V. Mental Health and Wellbeing: an Overview of Concepts and Experience of Structural Analysis. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal]. 2005, no. 3, pp. 142–145. (In Russian).
6. Votintseva T. S., Petrenko V. R. Relationship between the level of tolerance for uncertainty and the psychological well-being of the individual. *Pedagogy and psychology of education*. 2016, no. 4, URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-urovnya-tolerantnosti-k-neopredelennosti-i-psihologicheskogo-blagopoluchiya-lichnosti> (date of access: 05.27.2022). (In Russian).
7. Grigor'eva V. N., Kovjazina M. S., Thostov A. Sh. *Kognitivnaja reabilitacija bol'nyh insultom i cherepno-mozgovoju travmoju* [Cognitive Rehabilitation in Patients who have Suffered Apoplexy and Brain Injury]. Nizhny Novgorod, State Medical Academy Publ., 2012, 324 p. (In Russian).
8. Dmitrieva E. E., Suvorova O. V., Egorova P. A., Muhina T. G., Sorokoumova S. N. Psychological Research: Communicative Tolerance in Students of Higher Pedagogical School. *Jazyk i kul'tura* [Language and Culture]. 2019, no. 45, pp. 161–172. (In Russian).
9. Ermakova N. G. Psychological Rehabilitation of Patients who have Suffered Apoplexy and are Receiving Medical Treatment. *Medicinskaja psihologija v Rossii* [Medical Psychology in Russia]. 2018, vol. 10, no. 2, pp. 9–17. (In Russian).
10. Zhuravlev A. L., Volovikova M. I., Galkina T. V. *Psihologicheskoe zdorov'e lichnosti i duhovno-nravstvennyye problemy sovremennogo rossijskogo obshhestva* [Psychological Health and Moral Issues of Modern Russian Society]. Moscow, 2014, 430 p. (In Russian).
11. Kadykov A. S., Chernikova L. A., Shahparanova N. V. *Reabilitacija nevrologicheskikh bol'nyh* [Rehabilitation of Neurology Patients]. Moscow, Medpress-inform Publ., 2008, 560 p. (In Russian).
12. Kisileva M. L. Coping Strategies in Patients with Post-apoplexy Depression in the Context of Psychological Rigidity. *Trudy molodyh uchenyh Altajskogo gosudarstvennogo universiteta* [Works of Young Scholars of Altay State University]. 2011, no. 8, pp. 325–236. (In Russian).
13. Kokoreva M. E. The Role and Function of Family in Social Adaptation of People Who have Suffered from Apoplexy. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill]. 2015, no. 1, pp. 282–288. (In Russian).
14. Komarova L. Ju. Using Metaphorical Photographs in Psychologists' Work. *Social'no-jekonomicheskie i tehnicheckie sistemy: issledovanie, proektirovanie, optimizacija* [Social, Economic and Technical Systems: Research, Projects and Optimization]. 2015, vol. 3, no. 3 (66), pp. 53–60. (In Russian).
15. Kornilova T. V. Uncertainty, Choice and Intellectual Potential. *Metodologija i istorija psihologii* [Methodology and History of Psychology]. 2009, no. 4, pp. 47–59. (In Russian).
16. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznestojkosti [Resilience Test]. Moscow, Sense Publ., 2006, 25 p. (In Russian).
17. Leont'ev D. A. (ed.). *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika* [Personal Potential: Structure and Diagnosis]. Moscow, Sense Publ., 2011, 162 p. (In Russian).
18. Lukovickaja E. G. *Social'no-psihologicheskoe znachenie tolerantnosti k neopredelennosti* [Social and Psychological Essence of Tolerance for Uncertainty]. St. Petersburg, 2018, 27 p. (In Russian).
19. Markin S. P. Apoplexy: Fighting the Consequences. *Spravochnik poliklinicheskogo vracha* [A Doctor's Manual]. 2010, no. 10, pp. 54–58. (In Russian).

20. Muhina T. G., Vinogradova A. V. The Development of Social Emotions in Students in the Conditions of Context Education. *Psichologo-pedagogicheskie problemy razvitija lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve vysshej shkoly : materialy Vserossijskaja nauchno-praktičeskaja kobferencija, posvjashhtnaja 90-letiju kafedr obshhej pedagogiki i psihologii* [Psychological and Pedagogical Issues of Personal Development in Higher Educational Environment: Proceedings of an All-Russian Research Conference Dedicated to the 90th Anniversary of the Department of General Pedagogy and Psychology]. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Pedagogical University Publ., 2010, pp. 249–253. (In Russian).
21. Muhina T. G., Sorokoumova S. N., Malinin V. A., Egorova P. A., Muhina D. D. Social and Moral Development in the Conditions of Inclusive Education. *Psichologo-pedagogičeskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4 (48), pp. 152–163. (In Russian).
22. Vasserman L. I., Iovlev B. V., Karpova Je. B. (et al.) *Psichologičeskaja diagnostika otnošenija k bolezni* [Psychological Diagnosis of Patients' Attitude to their Conditions]. St. Petersburg, 2005, 32 p. (In Russian).
23. Rean A. A. *Psichologija lichnosti. Socializacija, povedenie, obshhenie* [Individual Psychology. Socialization, Behaviour, Communication]. St. Petersburg, 2004, 416 p. (In Russian).
24. Sorokoumova S. N., Suvorova O. V. Psychological Support to Families with Children with Health Impairments. Anan'evskie čtenija — 2008. *Psichologija krizisnyh i jekstremal'nyh situacij. Mezhdisciplinarnyj podhod. Materialy nauchno-praktičeskoj konferencii* [Annanyev Readings — 2008. Psychology of Critical and Extreme Situations. An Interdisciplinary Approach. Proceedings of a Research Conference]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 2008, pp. 155–157. (In Russian).
25. Soldatova G. U. Research Conference “Tolerance as a Norm of Life in a Versatile World. *Voprosy psihologii* [Psychological Issues]. 2002, no. 1, pp. 132–135. (In Russian).
26. Shevelenkova T. D., Fesenko T. P. Psychological Wellbeing. *Psichologičeskaja diagnostika* [Psychological Diagnosis]. 2005, no. 3, pp. 95–121. (In Russian).
27. Dalbert C. Die Ungewiheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. *Hallesche Berichte zur Padagogischen Psychologie*. 1999, no. 1, pp. 1–25. (In German).
28. Frenkel-Brunswik E. Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable. *Journal of Personality*. 1949, vol. 18, pp. 108–143.
29. Maddi S. Hardiness: an Operationalization of Existential Courage. *Journal of Humanistic Psychology*. 2004, vol. 44, no. 3, pp. 279–298.

Сведения об авторах

Дунаева Наталья Ивановна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского.

Иванова Марина Сергеевна — магистр Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского.

Яркова Дарья Дмитриевна — аспирант кафедры общей психологии и педагогики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского.

Information about the authors

Dunayeva Natalya Ivanova — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Social Security and Humanitarian Technology at Nizhny Novgorod National Research University named for N. I. Lobachevsky.

Ivanova Marina Sergejevna — Master Student at Nizhny Novgorod National Research University named for N. I. Lobachevsky.

Yarkova Daria Dmitriyevna — Postgraduate of the Department of General Psychology and Pedagogy at Nizhny Novgorod National Research University named for N. I. Lobachevsky.

Статья поступила в редакцию 15.02.2022; одобрена после рецензирования 10.04.2022; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 15.02.2022; approved after reviewing 10.04.2022; accepted for publication 19.04.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 165–173.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 2 (62), pp. 165–173.

Научная статья

УДК 159.942.5-053.5:614.2

DOI 10.37724/RSU.2022.62.2.018

Некоторые особенности стрессовой реакции школьников при госпитализации

Гурьева Валерия Вячеславовна

Научно-исследовательский институт
неотложной детской хирургии
и травматологии ДЗ г. Москвы,
Московский государственный
психолого-педагогический университет
Москва, Россия
leratrf@mail.ru

Быкова Валентина Игоревна

Научно-исследовательский институт
неотложной детской хирургии
и травматологии ДЗ г. Москвы
Москва, Россия
valentina.bykova.vb@gmail.com

Валиуллина Светлана Альбертовна

Научно-исследовательский институт
неотложной детской хирургии
и травматологии ДЗ г. Москвы
Москва, Россия
VSA64@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые особенности стрессовой реакции школьников при госпитализации. Актуальность темы обусловлена тем, что болезнь ребенка, требующая госпитализации или длительного лечения, неблагоприятно влияет на его эмоциональное состояние в период заболевания и госпитализации, а также может иметь долговременные последствия.

На основе теоретического анализа литературы и наблюдений выделены особенности адаптации детей при госпитализации и факторы, оказывающие влияние на возникновение стрессовой реакции: разлучение с семьей и друзьями, отрыв от учебных занятий в школе, влияние болезни и лечебных мероприятий, эмоционального состояния родителя и его отношения к болезни и госпитализации, а также личностные особенности школьников.

Сделан вывод о том, что существует дефицит данных об особенностях стрессовой реакции детей с последствиями травм и других соматических заболеваний, нуждающихся в неотложной медицинской помощи. Исследования в данном направлении позволят более обоснованно раскрыть специфику психолого-педагогического сопровождения данной группы детей.

Ключевые слова: стрессовая реакция, госпитализация, болезнь, травма, школьный возраст, психолого-педагогическое сопровождение.

Для цитирования: Гурьева В. В., Быкова В. И., Валиуллина С. А. Некоторые особенности стрессовой реакции школьников при госпитализации // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 165–173. DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.018.

Original article

Stress Responses in Hospitalized Schoolchildren

Guryeva Valeriya Vyacheslavovna

Research Institute of Emergency Paediatric Surgery and Trauma
Moscow, Russia
Moscow State Psychological and Pedagogical University
Moscow, Russia
leratrf@mail.ru

Bykova Valentina Igorevna

Research Institute of Emergency Paediatric Surgery and Trauma
Moscow, Russia
valentina.bykova.vb@gmail.com

Valiullina Svetlana Albertovna

Research Institute of Emergency Paediatric Surgery and Trauma
Moscow, Russia
VSA64@mail.ru

Abstract. The article treats some peculiarities of stress responses in school children being hospitalized. The relevance of the research is accounted for by the fact that childhood illnesses which require ongoing medical attention or prolonged hospitalization are associated with negative effects on children's emotional state during the period of ill health or hospitalization and can have long-lasting effects.

The analysis of research literature and observational studies enables the researchers to single out peculiarities pertaining to children's adaptation to hospitalization and factors affecting stress responses, such as separation from family and friends, inability to be involved in studies, ill health and medical procedures, parents' emotional state and their attitude to ill health and hospitalization, personal characteristics.

The authors conclude that there is a deficit of knowledge about stress responses in children with post-traumatic stress disorder and other somatic conditions requiring emergency treatment. Further investigations in the field will enable researchers to develop procedures for psychological and pedagogical support of children belonging to the group.

Key words: stress reaction, hospitalization, ill health, trauma, schoolchildren, psychological and pedagogical support.

For citation: Guryeva V. V., Bykova V. I., Valiullina S. A. Stress Responses in Hospitalized Schoolchildren // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 2 (62), pp. 165–173. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.62.2.018.

Актуальность. По данным Минздрава, в России ежегодно 6 млн детей нуждаются в стационарном лечении, среди них 250 тыс. госпитализируются на длительный период (Шариков, 2015). Проблема психологической и педагогической помощи детям с соматическими заболеваниями, нуждающимися в госпитализации, является крайне актуальной.

Болезнь ребенка, требующая госпитализации или длительного лечения, не только неблагоприятно влияет на его эмоциональное состояние ввиду переживания непосредственно болезни, ее последствий и болезненного процесса лечения, но и изменяет повседневную жизнь ребенка, круг его общения и занятий. Известно, что повышенный уровень стресса наблюдается после травм у 43 % детей при поступлении на лечение в стационар после травм, а у 10 % детей он становится хроническим (Meentken, Riwka del Canho [et al.], 2021), что, безусловно, оказывает влияние на качество жизни ребенка и процесс обучения еще долгое время после госпитализации.

Своевременная, ранняя психологическая помощь и поддержка детям при госпитализации в связи с соматическим заболеванием или последствиями травм позволяет снизить стрессовую реакцию при госпитализации и ее последствия. Создание в стационаре благоприятной среды, способствующей выздоровлению и одновременно позволяющей реализовывать потребности ребенка в интересном и полезном общении, среды развития, в которой ребенок продолжает свое обучение на доступном уровне в соответствии со своими психофизическими возможностями и развитием, в современной больнице осуществляется медицинскими психологами и педагогами. Такой подход позволяет существенно снизить уровень стресса в госпитальных условиях и способствует продолжению активной жизни ребенка в период лечения, снижая негативные последствия госпитализации, и позволяет ребенку более мягко вернуться к привычной жизни и обучению (Шариков, 2015). Одним из оснований психолого-педагогического сопровождения школьников во время госпитального этапа лечения являются данные исследований о специфике, особенностях стрессовых реакций при госпитализации у детей.

Целью нашего исследования является изучение некоторых психологических основ стрессовых реакций школьников при госпитализации.

В ходе работы были использованы **методы:** теоретический анализ литературы; данные включенного наблюдения за особенностями стрессовых реакций при госпитализации детей, нуждающихся в срочной неотложной медицинской помощи.

Основные результаты исследования. Попадание ребенка в стационар многими авторами рассматривается как один из наиболее травмирующих психику ребенка факторов (Мамайчук, 2014). Негативное влияние на психологическое состояние маленького пациента при госпитализации в стационар оказывают не только болезнь, но и разлука со своей семьей, друзьями и привычным образом жизни. Помимо «выпадения» из привычной среды, ребенок также оказывается в новом и непривычном для себя месте, где он не всегда понимает, почему должен следовать каким-то правилам и как совладать со стрессом от предъявляемых ограничений. В исследованиях показано, что младшие школьники испытывают трудности в соблюдении режима, связанные с невозможностью «переключиться» с домашней обстановки на новые условия с непониманием необходимости выполнять указания, предписания, распоряжения врача и медицинского персонала (Трифорова, Герасимова, 2013).

Дети демонстрируют разную реакцию на госпитализацию. Н. И. Бурмитрова (по: Исаев, 2005) при работе с детьми в стационаре выделяет три группы детей. Дети первой группы отличались негативной реакцией: для них были характерны нарушения сна и плач, а также отказ от игрушек, что могло негативно влиять на их соматическое состояние. Дети второй группы были уравновешены и реагировали спокойно. Дети третьей группы также были спокойны, но отличались вялостью, апатичностью и заторможенностью поведения.

Своевременное выявление детей, испытывающих при госпитализации стрессовую реакцию, является важной задачей врачей и медицинских психологов, работающих в стационаре.

Д. Н. Исаев (Исаев, 2005) описывает у детей, находящихся в стационаре, несколько стадий адаптации, которые могут различаться по длительности течения в зависимости от индивидуальных особенностей, возможностей и подготовленности детей. Выделяют следующие стадии:

- выраженной первичной дезадаптации, «протеста», «первичного отчаяния», характеризующаяся открытыми проявлениями стресса;
- неустойчивой адаптации, во время которой уровень психоэмоционального напряжения несколько снижается, но ребенок по-прежнему хочет вернуться домой в привычную среду и к близким людям;
- стабильной адаптации, которая наступает у хорошо и благоприятно адаптирующихся детей.

Скорость прохождения детьми стадий адаптации к больнице очень индивидуальна. Отмечено, что у детей с хорошими адаптивными возможностями и адаптивными механизмами привыкание наступает примерно в течение четырех дней, при промежуточном типе адаптации — до 9–10 дней. Выделяют также группу, которая не может привыкнуть к условиям стационара: адаптация не завершается и к моменту выписки (Лангмейер, Матейчик, Исаев, 2005). В исследованиях у детей младшего и среднего школьного возраста показано, что в процессе их адаптации к стационару на первом этапе у большинства наблюдается повышенный уровень тревожности, проявляющийся в скованности, нервозности, суетливости и чувстве беспокойства, неустойчивом настроении как в процессе лечения, так и в свободное время, сопровождаемых явлениями вегетативной лабильности: нарушения сна и аппетита, дискомфорт в области сердца, тошнота и рвота, боль в животе и частое мочеиспускание (Трифорова, Герасимова, 2013; Ковалева, Журавлева, Розумейко [и др.], 2020). По данным авторов, у детей, благоприятно адаптирующихся, происходит редуцирование вегетативных проявлений и лабильности в течение первых семи дней. Стабилизация настроения проявляется к середине второй недели, а снижению эмоционального напряжения и тревожности наблюдается к третьей неделе госпитализации. В исследовании была выделена группа детей с нарушениями адаптации, у которых почти не наблюдается подобной динамики, а у некоторых детей данной группы проявления тревоги даже усиливались ко второй неделе (Ковалева, Журавлева, Розумейко [и др.], 2020).

Данные наших наблюдений показывают, что при длительной госпитализации детей школьного возраста с соматическими заболеваниями и последствиями травм с течением времени эмоциональное напряжение в отношении госпитализации не уменьшается, а нередко и усиливается. Это наблюдается как у благоприятно, так и неблагоприятно адаптирующихся детей ввиду все более выраженных переживаний от разлуки с близкими (в больнице может находиться только один из них), сверстниками, «утомления» от лечебного процесса и пребывания вне дома, а также дефицита учебных и внеклассных занятий, которыми была наполнена жизнь ребенка до госпитализации.

Рассмотрим более подробно некоторые из факторов, влияющих на возникновение стрессовой реакции у школьников при госпитализации: разлука с семьей и друзьями; переживания, связанные с отрывом от учебы; влияние болезни и лечебных мероприятий; влияние эмоционального состояния родителя и его отношения к болезни и госпитализации, а также личностные особенности ребенка.

Одним из наиболее важных факторов возникновения стрессовой реакции при госпитализации у детей является отлучение от семьи. В работах Р. Шпица было показано, что длительная разлука с матерью у детей раннего возраста может приводить к ряду соматических и эмоциональных нарушений, проявляющихся в поведении, к «госпитализму» (Лангмейер, Матейчик, 1984). Активные исследования в данном направлении привели к тому, что в современных медицинских учреждениях дети раннего и дошкольного возраста госпитализируются с близким ухаживающим взрослым. Однако в условиях реанимационных отделений при тяжелых жизненных обстоятельствах они остаются на некоторое (а иногда и длительное) время одни, что может отрицательно влиять на эмоциональное, психологическое состояние ребенка еще длительное время. Условия «холодной психологической» среды в реанимационном отделении могут приводить ребенка к бессознательному использованию дезадаптивных способов защит и поведения: замыкание в себе, апатия, снижение двигательной активности, снижение мотивационных и потребностных интенций, нежелание участвовать в игровой деятельности, снижение аппетита и пр. Такие особенности поведения и эмоционального реагирования ребенок демонстрирует не только в отделении реанимации, но и длительное время после.

Дети школьного возраста в современном российском здравоохранении часто госпитализируются без родителя. Вдали от семьи, в незнакомом месте они испытывают чувство одиночества и изоляции. При поступлении в стационар о переживаемом одиночестве сооб-

щают 30 % детей школьного возраста (Ковалева, Журавлева, Розумейко [и др.], 2020). Отмечено, что чувство одиночества, брошенности, тоски и недостаток поддержки больше испытывают дети, чьи мамы навещают реже, чем других детей. Они в целом хуже адаптируются и приспосабливаются к условиям госпитализации (Трифорова, Герасимова, 2013). Таким образом, разлучение с близкими является одной из ведущих причин стресса у детей при госпитализации, что было многократно подтверждено научными исследованиями.

Во время госпитализации ребенок отрывается не только от семьи, но и от своего привычного круга сверстников и друзей. Поскольку у детей школьного возраста одним из ведущих видов деятельности является межличностное общение, то ситуацию госпитализации можно рассматривать как эмоционально фрустрирующую и депривующую. По данным Н. А. Ковалевой с соавторами (2020), отсутствие контакта со сверстниками беспокоит 14 % детей школьного возраста в первые дни госпитализации в реабилитационный центр и 1,3 % — к 10–12 дню. В исследовании снижение количества детей, беспокоящихся о контакте с друзьями и одноклассниками к 10–12 дню, может быть обусловлено правильно организованным психолого-педагогическим сопровождением.

Опыт работы в стационаре с детьми, нуждающимися в неотложной медицинской помощи, свидетельствует о том, что со временем пребывания ребенка в больнице ощущение его социальной изоляции и грусть, тоска из-за невозможности увидеться и пообщаться с близкими, друзьями и одноклассниками могут даже усиливаться. Дефицит общения особенно выражен в отделении интенсивной терапии.

Общение психолога с тяжелобольным ребенком является одним из наиболее важных факторов в снижении различных психологических и соматических негативных последствий госпитализации. Частые встречи медицинского психолога с родителем, сопровождение ребенка, пребывание с ним в стационаре в этот трудный период позволяют ребенку почувствовать себя спокойнее и улучшают его эмоциональное состояние. Создание среды содержательного общения, обеспечивающего возможность успешной социализации в среде сверстников, является одним из основных направлений развития образовательной среды для детей в условиях стационара медицинского учреждения, рассматриваемого современной госпитальной педагогикой.

Стрессовая реакция школьника при госпитализации также может быть связана с отрывом от учебной деятельности в школе. По нашим наблюдениям, часть детей, которые нуждаются в неотложной медицинской помощи и длительность госпитализации которых неопределенна или длительна, до начала занятий с учителями в больнице испытывают выраженные переживания. Они вызваны тем, что часть учебной программы не будет ими своевременно освоена, что, в свою очередь, приведет к отставанию по ряду учебных предметов или к трудностям при сдаче выпускных/переводных экзаменов. Индивидуальные и групповые занятия с учителями значительно снижают интенсивность переживаний школьников, связанных с отставанием в учебе.

Следующим фактором, влияющим на психологическое состояние ребенка в условиях стационара, помимо разлуки с семьей, окружением и отрыва от учебной деятельности, является само влияние болезни и лечебных мероприятий, связанных с ней. Это является основным источником страха и тревоги, а также депрессии в процессе лечения, особенно у детей раннего возраста (Исаев, 2005).

В современной зарубежной психологии, медицине и психотравматологии активно разрабатывается модель медицинского детского травматического стресса (a model of pediatric medical traumatic stress), который определяется как «ряд психологических и физиологических ответов детей и их семей на боль, травму, серьезное заболевание, медицинские процедуры и инвазивный или пугающий опыт лечения» (цит. по: Kazak, Kassam-Adams, Schneider [et al.], 2006). Дефиниция медицинского детского травматического стресса непосредственно связана с острым и посттравматическим стрессовым расстройством, однако им не ограничена. Оно скорее рассматривается как континуум ключевых

симптомов (гипервозбуждение, повторное проживание событий и избегание), которые могут различаться по степени интенсивности и наблюдаться как в период активного лечения, так и после выздоровления.

В медицинских учреждениях многие события могут быть потенциально травмирующими. В процессе лечения дети многократно испытывают состояние страха (операция, перевязка, боль и т. п.), что в целом является психологически понятным и понимаемым как естественная реакция ребенка (Левченко, Волковская, Ковалева, 2017; Мамайчук, 2014). Одно и то же объективное событие (например, интубация ребенка, сообщение родителям об опасном для жизни ребенка состоянии) в зависимости от субъективного опыта восприятия и формы сообщения, преподнесения информации может стать в разной степени травмирующим для ребенка или семьи (Kazak, Kassam-Adams, Schneider [et al.], 2006).

Отмечено, что страх, связанный с видом крови, страх повреждений или инъекций при острых заболеваниях, требующих неотложной медицинской помощи, сохраняется минимум в течение двух лет после госпитализации у 15 % детей (Meentken, Riwka del Canho [et al.], 2021). В исследовании А. В. Ari, Т. Peri, D. Margalit, E. Galili-Weisstub, R. Udassin, F. Benarroch (2018) показано, что через 3–5 месяцев после операции 10 % детей раннего и дошкольного возраста страдали от симптомов посттравматического стрессового расстройства. Родители сообщали, что дети испытывали трудности адаптации, больше боялись различных объектов, мест и людей, испытывали страх или даже панику при неожиданных резких изменениях, задавали чрезмерно много вопросов о том, что произойдет в течение дня, а в их играх часто присутствовала страшная, угрожающая и опасная или испытывающая страх фигура. По данным D. Connolly, S. McCowry, L. Hayman, L. Mahony, M. Artman (2004), от посттравматического стрессового расстройства через 1–2 месяца после выписки из стационара страдает 10 % детей дошкольного и младшего школьного возраста, которые перенесли операции на сердце и находились в отделении интенсивной терапии. Таким образом, результаты различных исследований демонстрируют, что выделяется группа детей, длительное время страдающих от стрессовой реакции после госпитализации. Соответственно, своевременное, в начале госпитализации, выявление эмоциональных нарушений и психологическое сопровождение детей, направленное на профилактику посттравматических осложнений позволяют снизить долговременные последствия госпитализации.

Важность рассмотрения медицинского травматического стресса, связанного с пребыванием в стационарных условиях у детей и их родителей очевидна и подчеркивается как в зарубежных (Kazak, Kassam-Adams, Schneider [et al.], 2006), так и в отечественных (Левченко, Волковская, Ковалева, 2017) психологических работах. Одной из особенностей ребенка, отличающей его от взрослого, является выраженная зависимость от эмоционального состояния родителей и их установок. Негативные чувства детей в отношении госпитализации и лечения могут быть опосредованы влиянием тревоги, отчаяния и чувства вины родителей при неожиданной ситуации стационарирования ребенка, негативного отношения к ней (Исаев, 2005). Экспериментально доказано, что степень выраженности симптомов посттравматического стрессового расстройства у детей, госпитализированных в связи с травмами, связана со степенью дистресса родителей в период лечения (Meentken, Riwka del Canho [et al.], 2021). Таким образом, внимательное отношение врача к эмоциональному состоянию родителя, его отношения к болезни ребенка и при необходимости психологическое сопровождение крайне важны, поскольку снижают негативные последствия болезни и госпитализации у ребенка.

Значимым и отнюдь по важности не последним фактором, оказывающим влияние на выраженность стрессовой реакции при госпитализации, являются личностные особенности детей. В недавних исследованиях показано, что адаптация к стационару протекает лучше у более общительных и открытых, теплых, отзывчивых, доброжелательных и уверенных в себе детей, которые характеризуются эмоциональной устойчивостью. Таким детям легче устанавливать контакты со взрослыми и сверстниками

в больнице. Они быстро осваивают и принимают окружающую их обстановку в отделении, более спокойно переносят врачебный осмотр и болезненные процедуры. К трудностям адаптации предрасполагают черты робости и эмоциональной нестабильности: застенчивость, пугливость, впечатлительность, а также недоверчивость, склонность обижаться и испытывать трудности в понимании социальных ситуаций. Такие дети испытывают трудности взаимодействия со сверстниками и медицинским персоналом, беспокоятся на болезненные процедуры, их настроение крайне неустойчиво (Трифонова, Герасимова, 2013; Ковалева, Журавлева, Розумейко [и др.], 2020). При исследованиях у детей с последствиями травмы выявлено, что чем более замкнуты, тревожны или агрессивны в поведении были дети до травм, чем более делинквентно было их поведение, тем выше уровень стресса в остром и отдаленном периодах после травмы (Meentken, 2021; Daviss, Mooney et al., 2000).

Данные о влиянии личностных особенностей детей на их собственное психологическое состояние до и после госпитализации приводят к выводу о том, что психологическое сопровождение в госпитальных условиях требует как оценку актуального состояния, так и диагностику личностных особенностей ребенка. Это позволяет выявлять уже на ранних этапах госпитализации детей из группы риска по развитию посттравматического стрессового расстройства, помогать им справляться и адаптироваться к стрессовыми условиями, а также предотвращать развитие посттравматических стрессовых расстройств.

Выводы. В статье были рассмотрены только некоторые особенности стрессовой реакции детей при госпитализации в стационар и факторы, влияющие на степень ее выраженности. К ним относятся разлучение с семьей, сверстниками и друзьями, отрыв от учебной деятельности в школе, влияние самой болезни и лечебных мероприятий, эмоционального состояния родителя и его отношения к болезни и госпитализации, а также личностные особенности школьников. Своевременное выявление школьников, остро нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении, позволит не только улучшить качество жизни ребенка в стационаре, но и снизить негативные последствия госпитализации в дальнейшем. Сегодня существует явный дефицит данных об особенностях стрессовой реакции детей после травм в острый период при госпитализации в стационары, недостаточно изучены не только стадии адаптации ребенка к условиям стационара, но и факторы, влияющие на адаптивные способности. Мало данных о возможных недолговременных и долговременных последствиях и их воздействии на процессы обучения, мотивационной активности и социального взаимодействия. Исследования в данном направлении позволят более обоснованно раскрыть специфику и особенности психолого-педагогического сопровождения детей, неожиданно оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах ввиду травм или другой соматической патологии, когда необходима неотложная медицинская помощь и сопровождение в условиях стационара.

Список источников

1. Исаев Д. Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. — СПб. : Речь, 2005. — 400 с.
2. Ковалева Н. А., Журавлева В. А., Розумейко Л. А., Ушакова Л. П. Особенности адаптации детей дошкольного и школьного возраста в рамках их пребывания в больничном учреждении (на примере Детского клинического центра медицинской реабилитации) // Вестник общественного здоровья и здравоохранения Дальнего Востока России. — 2020. — № 2. — URL : <http://www.fesmu.ru/voz/20201/2020105.aspx> (дата обращения: 20.01.2021).
3. Лангмейер И., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. — Прага : Авиценум, 1984. — 335 с.
4. Левченко И. Ю., Волковская Т. Н., Ковалева Г. А. Психологическая помощь в специальном образовании. — М. : Инфра-М, 2017. — 314 с.
5. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям и подросткам с соматическими заболеваниями // Педиатр. — 2014. — № 1. — С. 107–118.

6. Трифонова Е. А., Герасимова Л. А. Клинико-психологический аспект адаптации к условиям стационара у детей младшего школьного возраста // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика. — 2013. — № 2. — URL : <http://medply.ru/climp> (дата обращения: 18.01.2021).
7. Шариков С. В. Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений // Российский журнал детской гематологии и онкологии. — 2015. — Т. 2, № 4. — С. 65–73.
8. Ari A. B., Peri T., Margalit D., Galili-Weisstub E., Udassin R., Benarroch F. Surgical procedures and pediatric medical traumatic stress (PMTS) syndrome: Assessment and future directions // Journal of Pediatric Surgery. — 2018. — Vol. 53, N 8. — Pp. 1526–1531.
9. Best M., Streisand R., Catania L., Kazak A. Parental distress during pediatric leukemia and parental posttraumatic stress symptoms after treatment ends // Journal of Pediatric Psychology. — 2002. — N 26. — Pp. 299–307.
10. Connolly D., McCloyry S., Hayman L., Mahony L., Artman M. Posttraumatic stress disorder in children after cardiac surgery // The Journal of Pediatrics. — 2004. — Vol. 144, N 4. — Pp. 480–484.
11. Daviss W., Mooney D., Racusin R., Ford J., Fleischer A., McHugo G. Predicting posttraumatic stress after hospitalization for pediatric injury // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. — 2000. — Vol. 39, N 5. — Pp. 576–583.
12. Kazak A. E., Kassam-Adams N., Schneider S., Zelikovsky N., Alderfer M. A., Rourke M. An integrative model of pediatric medical traumatic stress // Journal Pediatric of Psychology. — 2006. — Vol. 31, N 4. — Pp. 343–355.
13. Meentken M. G., Riwka del Canho J. E., Beynum I. M., Aendekerk E. W. C., Legerstee J. S., Lindauer R. J. L., Hillegers M. H. J., Helbing W. A., Moll H. A., Utens E. M. Psychological outcomes after pediatric hospitalization: the role of trauma type // Children's Health Care. — 2021. — Vol. 50. — Pp. 272–292.

References

1. Isaev D. N. *Jemocional'nyj stress, psihosomaticheskie i somatopsihicheskie rasstrojstva u detej* [Emotional Stress, Psychosomatic and Somatopsychic Disorders in Children]. St. Petersburg, Speech Publ., 2005, 400 s. (In Russian).
2. Kovaleva N. A., Zhuravleva V. A., Rozumeiko L. A., Ushakova L. P. The Peculiarities of Preschool Children's and School Children's Adaptation to Hospitalization (at the example of Children's Rehabilitation Clinic). *Vestnik obshhestvennogo zdorov'ja i zdravoohranenija Dal'nego Vostoka Rossii* [Bulletin of Public Health and Medicine of the Russian Far East]. 2020, no. 2, URL : <http://www.fesmu.ru/voz/20201/2020105.aspx> (дата обращения: 20.01.2021). (In Russian).
3. Langmejer I., Matejchik Z. *Psihicheskaja deprivacija v detskom vozraste* [Psychological Deprivation in Childhood]. Prague. Avicenum Publ., 1984, 335 p. (In Russian).
4. Levchenko I. Ju., Volkovskaja T. N., Kovaleva G. A. Psychological assistance in special education. Moscow. Infra-M, 2017, 314 p. (In Russian).
5. Mamajchuk I. I. Psychological Assistance to Children and Adolescents with Somatic Disorders. *Pediatr* [Paediatrician]. 2014, no. 1, pp. 107–118. (In Russian).
6. Trifonova E. A., Gerasimova L. A. Clinical and Psychological Aspects of Junior Schoolchildren's Adaptation to Hospitalization. *Klinicheskaja i medicinskaja psihologija: issledovanija, obuchenie, praktika* [Clinical and Medical Psychology: Research, Education and Practice]. 2013, no. 2, URL : <http://medply.ru/climp> (accessed: 18.01.2021). (In Russian).
7. Sharikov S. V. Creating Learning Environments for Children during Long-term Hospitalization. *Rossijskij zhurnal detskoj gematologii i onkologii* [Russian Journal of Paediatric Hematology and Oncology]. 2015, vol. 2, no. 4, pp. 65–73. (In Russian).
8. Ari A. B., Peri T., Margalit D., Galili-Weisstub E., Udassin R., Benarroch F. Surgical procedures and pediatric medical traumatic stress (PMTS) syndrome: Assessment and future directions // *Journal of Pediatric Surgery*. — 2018. — Vol. 53, N 8. — Pp. 1526–1531.
9. Best M., Streisand R., Catania L., Kazak A. Parental Distress during Pediatric Leukemia and Parental Pposttraumatic Stress Symptoms after Treatment Ends. *Journal of Pediatric Psychology*. 2002, no. 26, pp. 299–307.

10. Connolly D., McClowry S., Hayman L., Mahony L., Artman M. Posttraumatic Stress Disorder in Children after Cardiac Surgery. *The Journal of Pediatrics*. 2004, vol. 144, no. 4, pp. 480–484.
11. Daviss W., Mooney D., Racusin R., Ford J., Fleischer A., McHugo G. Predicting Posttraumatic Stress after Hospitalization for Pediatric Injury. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2000, vol. 39, no. 5, pp. 576–583.
12. Kazak A. E., Kassam-Adams N., Schneider S., Zelikovsky N., Alderfer M. A., Rourke M. An Integrative Model of Pediatric Medical Traumatic Stress. *Journal Pediatric in Psychology*. 2006, vol. 31, no. 4, pp. 343–355.
13. Meentken M. G., Riwka del Canho J. E., Beynum I. M., Aendekerk E. W. C., Legerstee J. S., Lindauer R. J. L., Hillegers M. H. J., Helbing W. A., Moll H. A., Utens E. M. Psychological Outcomes after Pediatric Hospitalization: the Role of Trauma Type. *Children's Health Care*. 2021, vol. 50, pp. 272–292.

Информация об авторах

Гурьева Валерия Вячеславовна — младший научный сотрудник Научно-исследовательского института неотложной детской хирургии и травматологии ДЗ г. Москвы (НИИ НДХиТ), аспирантка Московского государственного психолого-педагогического университета.

Быкова Валентина Игоревна — кандидат психологических наук, Научно-исследовательский институт неотложной детской хирургии и травматологии ДЗ г. Москвы (НИИ НДХиТ).

Валиуллина Светлана Альбертовна — доктор медицинских наук, профессор, главный внештатный детский реабилитолог г. Москвы, руководитель отделения реабилитации Научно-исследовательского института неотложной детской хирургии и травматологии ДЗ г. Москвы (НИИ НДХиТ).

Information about the authors

Guryeva Valeriya Vyacheslavovna — Junior Researcher at Research Institute of Emergency Paediatric Surgery and Trauma (Moscow), Postgraduate of Moscow State Psychological and Pedagogical University.

Bykova Valentina Igorevna — Candidate of Psychology at Research Institute of Emergency Paediatric Surgery and Trauma (Moscow).

Valiullina Svetlana Albertovna — Doctor of Medicine, Professor, Senior Paediatric Rehabilitation Specialist (Freelancer) in Moscow, Head of the Department of Rehabilitation at Research Institute of Emergency Paediatric Surgery and Trauma (Moscow).

Статья поступила в редакцию 01.02.2022; одобрена после рецензирования 04.02.2022; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 01.02.2022; approved after reviewing 04.02.2022; accepted for publication 19.04.2022.

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, где публикации* рассматриваемого или упоминаемого в тексте статьи источника, например (Иванов, 2019), а при цитировании — обязательно указывается страница/ы цитаты, например (Иванов, 2019, с. 7–8). Если имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «...» (с. 7–8).**

11. Заимствования без ссылок запрещаются.
12. Ссылки на Википедию не допускаются.
13. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *дату обращения в формате* (дата обращения: 10.12.2018).
14. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки: (табл. 1) или (рис. 1)*.
15. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется раздельно) и название.
16. Название таблиц дается *над* ними. В них и в самих таблицах *не допускаются сокращения слов*.
17. Названия рисунков (также без сокращений) располагаются *под* ними. Например, *Рис. 1*. Название (шрифт Times New Roman, кегль 12).
18. Условные обозначения, поясняющие символы рисунка, помещаются на строке ниже и обозначаются как *Примечание*:
19. Рисунки должны быть качественными, четкими, в форматах TIFF, JPEG или PNG, с разрешением не менее 150–300 точек/дюйм в реальном размере.
20. После статьи помещается **Список источников** на русском языке.
21. Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».
22. Источники в списке литературы размещаются в алфавитном порядке. Источники с одинаковыми авторами располагаются по году публикации, начиная с самого раннего. Если один и тот же автор включен и как единственный, и вместе с соавторами, сначала следует разместить те работы, в которых он заявлен как единственный автор. При совпадении первых авторов нескольких публикаций их размещают в зависимости от фамилии второго автора; если совпадают и они, — то третьего и т. д.
23. В начале библиографического описания источника идет фамилия автора, потом его инициалы (между инициалами ставится пробел). Например, **Выготский Л. С.**
24. После ФИО автора указывается название источника; место (город) издания, издательство, год, страницы (например, для монографий: **256 с.**, а для статей в журналах или сборниках: **С. 23–35**).
25. Недопустимо сокращать название статьи, книги, журнала, кроме тех случаев, когда сокращение имеется в предписанном источнике информации.
26. В периодических или продолжающихся изданиях следует указывать текущий номер и (в скобках) валовой, то есть номер с момента основания издания.
27. В списке источников рекомендуется привести *не менее 10* наименований, среди которых должно быть *не менее 30 % работ, опубликованных за последние 5–10 лет*, и источники иностранных авторов.
28. Доля самоцитирования в одной публикации по существующим нормам научной этики не должна в среднем превышать 25 %. Самоцитирование оправдано, если оно вызвано необходимостью изложения, доказательства или обоснования своих научных идей, если нет других источников информации или работа проведена на основе или в продолжение цитируемых исследований. Цитаты на свои работы должны быть оформлены в соответствии правилами и не быть избыточными.
29. Во всех случаях, когда у цитируемого материала есть цифровой идентификатор (DOI), он указывается в конце библиографической ссылки, а электронный адрес опускается. Проверять наличие DOI статьи следует на сайте <http://search.crossref.org/> или <https://www.citethisforme.com>, введя в поисковую строку название статьи на английском языке.
30. Список использованных источников на латинице (**References**) составляется в порядке, полностью идентичном русскоязычному варианту. Перевод русского текста на латиницу производится с помощью автоматического транслитератора <http://ru.translit.net/>

?account=bsi (Формат BSI). В транслитерации научных статей перевод названия статьи на английский язык дается в квадратных скобках, а в конце описания в круглых скобках обязательно указывается язык, на котором опубликован включенный в список источник (In Russian, In English, In Norwegian, In Chinese, etc.).

31. После списка источников приводится **Информация об авторе (авторах)** на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество (даются полностью и жирным шрифтом; ученая степень, звание, должность и место работы с точным, официальным названием кафедры и вуза, например: кафедра психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина); информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз); правительственные и другие звания, относящиеся к профессии (например, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации), а также почтовый адрес с индексом, мобильный телефон, которые используются для связи редакции с авторами и не публикуются в журнале.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» — 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2022

№ 2 (62)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Фомина Наталья Александровна

Редактор *К. А. Красовская*
Художник-дизайнер *А. С. Байков*
Технический редактор *Н. В. Кулешова*
Переводчик *Ж. Д. Томина*

Дата выхода в свет 17.06.2022. Цена свободная.
Заказ № 44. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 20,69. Уч.-изд. л. 15,2. 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