

ISSN 2075-3500

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

№ 1 (65)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2023

УЧРЕДИТЕЛЬ

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

И. А. Мурог, доктор технических 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», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Курдубова В. В., Монахова Л. Ю., Рябоконт Е. А.
Экосистемный подход как одно из оснований организации
образовательного процесса в высшей школе 7

Грицай Л. А.
Ретроспективное изучение типов родительской культуры
в свете проблем современной семьи 16

Слепенкова Е. А., Щетинина Н. П.
Педагогические курсы как одна из эффективных форм
профессионального развития отечественных народных учителей
во второй половине XIX века 21

Хачатурова К. Р., Донина И. А.
Психолого-педагогические аспекты развития творчества педагога
в современной школе 29

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аронова М. А., Косова Ю. Д., Лаксаева Е. А.
Довузовская подготовка по химии в оценках студентов
первого курса медицинского вуза 39

Булгаков В. В.
Отношение преподавателей ведомственного вуза МЧС
к реализуемому образовательному процессу 47

Горячев В. В.
Использование дисциплинарных практик послушания в современной школе
(на примере урока физической культуры) 55

Иванова Д. С.
Формирование цифровых компетенций педагога при изучении дисциплины
«Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта»
на направлении обучения «Педагогическое образование» 63

Шустров А. С., Смертин И. В., Земнухов Е. С.
Цифровая трансформация образования: ключевые проблемы
и пути их решения 71

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Гапонова С. А., Воронина Н. А., Широкова А. Ш.
Гендерные особенности профессиональной мотивации
и удовлетворенности трудом у сотрудников налоговой службы 80

Казаренков В. И., Мазлоева К. И.
Связь полоролевых стереотипов и установок студентов к семейной жизни 86

Красностанова М. В., Тищенко Е. Б., Камзолова М. В.
Когнитивно-аффективные аспекты карьерных ожиданий
в контексте технологического суверенитета 94

Рябова М. Г., Канунников Р. И.
Взаимосвязь механизмов психологической защиты и уровня стресса
у сотрудников органов внутренних дел 105

Фомина Н. А., Кудрявцев В. А.
Особенности личности педагогов с различной степенью
сформированности эмоционального выгорания 115

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Солянкина Л. Е.
Социально-психологический портрет жертв финансового мошенничества
с использованием информационно-телекоммуникационных технологий 128

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Карпушкина Н. В., Самсонова Н. Л.
Коррекция эмоционально-личностных особенностей матерей,
воспитывающих детей с тяжелыми и множественными
нарушениями развития 136

Селезнева Ю. М., Гальченко С. В.
Особенности организации образовательного процесса на уроках биологии
для детей с ограниченными возможностями здоровья 142

ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Богомолова Е. В., Васильева М. В.
Подготовка квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена
с учетом международного опыта как перспективное направление
модернизации системы среднего профессионального образования 151

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Ганина Т. В.
В. Ф. Одоевский: общественный деятель, педагог, просветитель, писатель
(к 220-летию со дня рождения) 162

Информация для авторов 171

TABLE OF CONTENTS

THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Kurdubova V. V., Monakhova L. Yu., Ryabokon E. A. Ecosystem Approach as a Methodological Foundation of Higher Education Process.....	7
Gritsay L. A. Retrospective Investigation of Parenting Culture through the Prism of Modern Family Problems.....	16
Slepenkova E. A., Shchetinina N. P. Pedagogical Courses as an Effective Form of People’s Teachers’ Professional Development in Russia in the Second Half of the 19th Century	21
Khachaturova K. R., Donina I. A. Psychological and Pedagogical Aspects of Modern Teachers’ Creativity Development.....	29

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION

Aronova M. A., Kosova Yu. D., Laksayeva E. A. Pre-university Chemistry Training through the Prism of Medical Students’ Grades.....	39
Bulgakov V. V. The Attitude of Professors of Higher Education Institutions of the Ministry of Emergency Situations to the Learning Process	47
Goryachev V. V. Maintaining Discipline in Modern Schools (at the example of PE Lessons).....	55
Ivanova D. S. Supporting the Development of Digital Literacy Skills in Teachers when Studying End-to-End Technologies and Artificial Intelligence Technologies	63
Shustrov A. S., Smertin I. V., Zemnuhov E. S. Digital Transformation in Education: Key Issues and Solutions	71

RELEVANT ISSUES OF INDIVIDUALITY AND PERSONALITY PSYCHOLOGY

Gaponova S. A., Voronina N. A., Shirokova A. Sh. Effects of Gender on Job Motivation and Labour Satisfaction in Tax Specialists.....	80
Kazarenkov V. I., Mazloyeva K. I. The Interconnection between Gender Stereotypes and Family Values in Students	86
Krasnostanova M. V., Tishshenko E. B., Kamzolova M. V. Cognitive and Affective Aspects of Career Expectations in the Context of Technological Sovereignty	94

Ryabova M. G., Kanunnikov R. I. The Interrelation between Coping Strategies and Stress Levels in Internal Affairs Officers	105
---	-----

Fomina N. A., Kudryavtsev V. A. Teachers Experiencing Different Levels of Emotional Exhaustion and Burnout	115
--	-----

MODERN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Solyankina L. E. Social and Psychological Sketches of the Victims of Financial Frauds in the Digital Space	128
---	-----

RELEVANT ISSUES OF CORRECTIONAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Karpushkina N. V., Samsonova N. L. Rendering Emotional Support and Psychological Assistance to Mothers Who Care for Children with Severe Developmental disabilities	136
--	-----

Selezneva Yu. M., Galchenko S. V. Organizing the Learning Process for Children with Special Educational Needs in Biology Classrooms	142
--	-----

INVESTIGATING PEOPLE AS SUBJECT OF LIFE AND WORK

Bogomolova E. V., Vasilyeva M. V. Qualified Worker Training through the Prism of International Experience as a Prospect of Secondary Vocational Education Modernization.....	151
---	-----

MEMORABLE DATES

Ganina T. V. V. F. Odoyevsky: a Public Figure, a Teacher, an Enlightener, and a Writer (Commemorating V. F. Odoyevsky's 220th Birth Anniversary)	162
---	-----

Information for authors	171
--------------------------------------	-----



Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 7–15.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 7–15.

Научная статья
УДК 378.1
DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.001

Экосистемный подход как одно из оснований организации образовательного процесса в высшей школе

Курдубова Варвара Вениаминовна
Военная академия связи имени С. М. Буденного
Санкт-Петербург, Россия
varvara_tan@mail.ru

Монахова Лира Юльевна
Военная академия связи имени С. М. Буденного
Санкт-Петербург, Россия
lira.monahova@gmail.com

Рябокоть Елена Александровна
Военная академия связи имени С. М. Буденного
Санкт-Петербург, Россия
e.yabokon@mail.ru

Аннотация. Проблема методологических оснований организации образовательного процесса в высшей школе не является новой. Однако идея выделения экосистемного подхода в педагогической науке и практике, интегрированного с тезаурусным и праксиологическим в качестве методологии управления образовательным процессом в вузе, ранее не исследовалась.

Экосистемный подход рассматривается как новая управленческая парадигма организации процесса образования, обеспечивающая овладение обучающимся языковым кодом учебной дисциплины (тезаурусный подход) наиболее эффективными способами (праксиологический подход).

Цель статьи заключается в доказательстве обоснованности выделения экосистемной методологии управления процессом обучения в вузе и определении диагностических параметров, доказывающих результативность анонсированной научной идеи.

Для обоснования выделения экосегментов в целостной образовательной экосистеме вуза были использованы методика векторного моделирования Ясвина, адаптированная авторами для экспертизы экосегментов высшего учебного заведения, а также методика кластерного анализа данных (алгоритм К-средних с нормализованными данными) для доказательства обоснованности выдвинутой гипотезы о неоднородности целостной экосистемы вуза и необходимости ее сегментации для повышения эффективности управленческих решений.

Доказательство обоснованности применения экосистемного подхода к управлению образовательным процессом в высшей школе, интегрированного с тезаурусным и праксиологическим, определяет научную новизну приведенных в статье результатов исследования, а результат, доказывающий необходимость сегментации целостной экосистемы с опорой на выдвинутые характеристические параметры (широта, интенсивность, осознаваемость и др.) — их теоретическую значимость.

Практическая значимость результатов состоит в возможности использования предлагаемых методик определения субъектного состава каждого экосегмента и оценки их общего количества для каждого нового набора обучающихся с целью повышения качества менеджмента образовательного процесса в высшей школе на основе новых парадигмальных представлений о его организации.

Дальнейшее исследование связывается с практикой верификации и валидации полученных результатов.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, кластеризации субъектов экосистемы вуза, образовательная среда, психологический подход, структура экосистемы вуза, тезаурусный подход, управление образовательным процессом, экосистемный подход.

Для цитирования: Курдубова В. В., Монахова Л. Ю., Рябоконе Е. А. Экосистемный подход как одно из оснований организации образовательного процесса в высшей школе // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 7–15. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.001.

Original article

Ecosystem Approach as a Methodological Foundation of Higher Education Process

Kurdubova Varvara Veniaminovna

Military Academy of the Signal Force named for S. M. Budyonny
St. Petersburg, Russia
varvara_tan@mail.ru

Monahova Lira Yulyevna

Military Academy of the Signal Force named for S. M. Budyonny
St. Petersburg, Russia
lira.monahova@gmail.com

Ryabokon Elena Aleksandrovna

Military Academy of the Signal Force named for S. M. Budyonny
St. Petersburg, Russia
e.ryabokon@mail.ru

Abstract. Methodological foundations of the learning process are not a novel issue. However, the idea of using an ecosystem approach integrated with a thesaurus approach and a praxeological approach to deal with education management has never been investigated before.

The ecosystem approach is viewed as a new education management paradigm, which enables learners to acquire the linguistic code of the discipline (the thesaurus approach) so as to ensure efficiency of learning (praxeological approach).

The aim of the article is to prove the efficiency of the ecosystem methodology of education management.

The authors use the Yasvin method of vector modelling to prove the necessity of outlining ecosegments of a holistic educational ecosystem (the method was adapted by the authors of the article to the needs of a higher education institution) and the method of cluster analysis (the algorithm of K-means with normalized data) to prove the hypothesis that a university ecosystem is heterogeneous and should be segmented to enhance management efficiency.

The scientific novelty of the research is accounted for by an attempt to substantiate the application of the ecosystem approach integrated with the thesaurus approach and the praxeological approach to education management in higher education institutions. The theoretical significance of the research is accounted for by an attempt to prove the necessity to segment the holistic ecosystem on the basis of a number of parameters.

The practical significance of the research consists in the fact that the methods described in the article can be used to identify the composition of an ecosegment and to assess their quantity in order to improve the quality of education management in higher education institutions.

Further research can be related to verification and validation of the acquired results.

Key words: higher vocational education, university ecosystem, clusterization, learning environment, praxeological approach, thesaurus approach, education management, ecosystem approach.

For citation: Kurdubova V. V., Monakhova L. Yu., Ryabokon E. A. Ecosystem Approach as a Methodological Foundation of Higher Education Process // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 1 (65), pp. 7–15. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.001.

Введение. Идея поиска универсального методологического основания для описания деятельности человека, функционирующего в сфере образования, не является новой. К настоящему времени есть не один десяток методологических подходов в педагогике, которые отражают те или иные аспекты «субъект-субъектных» отношений, возникающих в процессах обучения, учения и воспитания.

В качестве универсального методологического основания для описания управления образовательным процессом, который осуществляется в высшей школе, мы предлагаем экосистемный подход.

В широком смысле экосистемный подход позволяет описать единый комплекс управляемых сред функционирования индивидуума в рамках образовательной организации, которая представляет собой автономную экосистему. В ней в органической коллаборации находятся механистические (регламенты, инструкции, расписания) и органические (ценности, смыслы, мультикультурность) составляющие. Экосистемный подход, который предлагается в качестве методологического основания управления организацией образовательного процесса в высших учебных заведениях, ориентирован на создание и развитие совокупности благоприятных поддерживающих сред, предоставляющих образовательные ресурсы и отлаженные, гармоничные отношения между участниками мультикультурных сообществ. Так экосистема вуза приобретает черты кросс-культурной социальной стратификации, в которой наблюдаются различия, существующие вне индивида (социальные нормы, роли, ценности) и различия, определяемые индивидуальностью каждого из них (восприятие, мотивация, сформированные паттерны социального поведения и субъективная культура).

Целью статьи является обсуждение выявленных структурно-содержательных элементов экосистемы вуза, в которой происходит управление образовательным процессом.

В качестве *гипотезы* исследования выступили предположения о том, что управленческие решения по организации образовательного процесса в высшей школе более продуктивны, если определен компонентный состав экосистемы организации управления образовательным процессом и разработан диагностический инструментарий, позволяющий экспериментально определить влияние отдельных структурных компонент экосистемы на качество организации образовательного процесса в вузе.

Методологической основой исследования проблем организации управления образовательным процессом в вузе на основе экосистемного подхода выступила интеграция тезаурусного и праксиологического подходов, позволяющих овладеть системно организованным социально и профессионально значимым знанием на основе эффективного управления профессиональной и личностно значимой деятельностью человека, позволяющей приобрести соответствующие умения и навыки.

Методы исследования. В исследовании использовались такие методы, как анкетирование и тестирование участников образовательного процесса (обучающихся, преподавателей, организаторов процесса обучения), а также наблюдение за динамикой результативности обучения.

Обработка экспериментальных данных для подтверждения гипотезы исследования проводилась по методике векторного моделирования и экспертизы образовательной среды (Ясвин, 2020). С помощью кластерного анализа данных было доказано, что целостная экосистема вуза представляет собой совокупность экосегментов, что, в свою очередь, позволило осуществить их типологизацию и определить значения системных параметров каждого экосегмента.

Обсуждение основных результатов. В области педагогического знания вопросы, связанные с образовательными экосистемами, стали подниматься относительно недавно. Есть немало примеров детерминализации, когда термины, используемые в естественных и тех-

нических науках, начинают широко использоваться в области педагогического знания и их семантика претерпевает изменения. Коснулось это и термина «экосистема», пришедшего в педагогику из биологической науки.

Понятие «образовательная экосистема» до настоящего времени не имеет однозначного толкования (Bogers, Sims, West, 2019; Adner, 2017). Анализ смыслов, вкладываемых разными авторами в интерпретацию этого термина, показал, что ни один не дает четкого представления о его структурной, содержательной и процессуальной составляющих.

Выделим три контекста, в рамках которых рассматривается экосистемный подход к организации образовательного процесса.

В первом лозунгово-декларационном контексте образовательная экосистема рассматривается как новая управленческая парадигма организации процесса образования (Куклина, Куклин, 2021; Barokas, Barth, 2018), а экосистемы — как направление развития мировой системы образования в современном мире (Махновец, Попова, 2017). Второй контекст связывает экологический подход к организации образовательного процесса исключительно с инновационными движениями в области педагогической теории и практики (Kumari, Kwon, Lee, Choi, 2020; Cervantes, 2017), а третий — с процессами информатизации и цифровизации всех сфер деятельности человека (De Souza Rodrigues, Chimenti, Nogueira, 2021; Sergis, Sampson, Giannakos, 2017; Panthaloakaran, 2019).

Исследуя проблему становления, развития и рефлексии образовательной деятельности, организованной для студентов, обучающихся в высшей школе, с позиций экосистемной парадигмы предлагаем реализовать ее на основе интеграции тезаурусного и праксиологического подходов.

Тезаурусный подход трактуется как методология, ориентированная на разработку системно организованных социально и профессионально значимых знаний (Луков, 2018). Знания при этом идентифицируются как тезаурус (не вид словаря) и не отождествляются исключительно совладением смыслами некоторого набора терминов. В рамках тезаурусного подхода та или иная научная предметная область представляет синтаксически детерминированный открытый информационный базис, семантически структурированный в соответствии с имеющимися на данный момент специфическими для нее отношениями, идентифицируемый как научный тезаурус (Монахова, 2005). Поскольку организация образовательного процесса обучающихся предметно ориентирована, то возникает проблема отбора логически замкнутого подмножества соответствующего научного тезауруса, предназначенного для усвоения обучающимися с целью их успешного ориентирования и функционирования в рассматриваемой предметной области (Монахова, 2005), который мы называем предметным тезаурусом, предназначенным для усвоения личностью в рамках определенной учебной дисциплины. Такой предметный тезаурус представляет собой элемент экосистемы вуза, который находится на пересечении «детерминированных» и «вариативных» регламентов, определяющих организацию образовательного процесса в высшей школе.

В качестве еще одного методологического основания, положенного в основу анализа проблем, связанных с экосистемой, в которую попадает и на протяжении нескольких лет осуществляет свою жизнедеятельность обучающийся, мы выдвигаем праксиологический подход. Он определяет теорию и практику эффективного управления профессиональной и личностно значимой деятельностью человека (Монахова, Федотова, 2017) и наилучшим образом обеспечивает реализацию современной образовательной парадигмы, ориентированной на овладение комплексом способов действий, приводящих к ожидаемому результату жизнедеятельности. Опора на праксиологический подход при обучении студентов в вузах позволяет по-новому оценить результативность образовательной деятельности и ее эффективность, вовремя выявить образовательные дефициты и прогнозировать успехи, при необходимости осуществить коррекцию деятельности, определить стратегию и тактику социальной адаптации и профессионального развития.

Экосистемный подход в контексте проводимого исследования позволил ликвидировать противоречие между многомерным планом предметных тезаурусов и линейным планом его транслирования посредством языкового кода. Тем не менее его реализация связывается авторами с ограничениями, представленными кортежем: (t, g, d) , где t — содержание присвоенного обучаваемым предметного тезауруса; $(g, d) \in G \times D$, где G — множество технологий обу-

чения, D — множество факторов, определяющих готовность и мотивированность обучающегося к восприятию предметного тезауруса. Ликвидировать это противоречие позволит опора на праксиологический подход, ориентированный на достижение максимального результата при минимальных ресурсных затратах.

Исследование структуры экосистемы вуза позволило выявить составляющие, регламентирующие управленческое воздействие: семантическую, субъектную и дидактическую. Их можно интерпретировать как среды, интеграция которых образует целостную экосистему (Курдубова, 2020).

Семантическая и субъектная составляющие представляют собой детерминированные среды и не допускают возможности коррекции участниками образовательного процесса, в то время как дидактическая среда рассматривается как вариативная, конструируемая профессорско-преподавательским составом с ориентацией на требования федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и готовность обучающихся к овладению образовательной программой.

Рассмотрим характеристики каждой составляющей (среды) экосистемы организации образовательного процесса в высшей школе.

Семантическая среда детерминируется типом, видом и категорией образовательной организации и соответствует уровню и направленности реализуемых ей образовательных программ. Особенности управления в рамках семантической среды рассматриваемой экосистемы характеризуются определенной замкнутостью; социальным укладом коммуникации обучающихся; специальной учебно-материальной базой, ориентированной на обучение профессиональным дисциплинам.

Социальные нормы, принятые в образовательной организации, представляют собой общепризнанные правила, образцы поведения и деятельности. Обучающиеся должны выполнять требования устава образовательной организации, обусловленные нормами закона об образовании в Российской Федерации.

Социальные нормы в значительной степени определяются культурными и духовными традициями, принятыми в том или ином регионе государства, поэтому в качестве третьей характеристики семантической среды, на наш взгляд, выступают особенности осуществления коммуникации участников образовательного процесса. С одной стороны, коммуникация осуществляется в условиях кросс-культурных взаимоотношений между представителями различных этносов, с другой — носит ограниченный характер, обусловленный определенной закрытостью образовательной организации.

Субъектная среда как составляющая экосистемы высшей школы для обучающихся охватывает собственно обучающихся, профессорско-преподавательский состав, службу обеспечения образовательного процесса. Контингент обучающихся может оказаться достаточно разноплановым по возрасту и уровню подготовки.

Дидактическая — вариативная составляющая (среда) рассматриваемой экосистемы — характеризуется особенностями отбора содержания обучения при построении образовательной программы, спецификой методик и технологий обучения.

Таким образом, под экологической системой организации образовательного процесса в высшей школе нами понимается интеграция семантической, субъектной и дидактической образовательных сред.

Результаты экспериментального исследования экосистемы образовательной организации вуза показали, что она не является однородной и представлена в виде совокупности экосегментов, каждый из которых описывается перечисленными структурными компонентами (семантическая, субъектная, дидактическая) и может подвергаться дальнейшей сегментации (детализации).

Для выявления характера (степени) неоднородности экосистемы были использованы методики векторного моделирования и экспертизы образовательной среды (Ясвин, 2020), адаптированные авторами для диагностики экосистемы высшего учебного заведения, и методика кластерного анализа данных (алгоритм K-средних с нормализованными данными, реализованный с помощью языка Python).

В 2020–2021 годах было проведено анкетирование следующих субъектов экосистемы: более 200 студентов второго курса обучения, 12 преподавателей кафедр естественно-научного цикла военного вуза.

Выдвинуто предположение о возможности корректного описания экосистемы вуза через совокупность экосегментов, в качестве которых выступали два факультета учебной организации: основной (для подготовки российских студентов) и специальный (для иностранных обучающихся). Целью этого этапа исследования было определение тождественности выбранных сегментов (на основе отнесения к одному типу). Для экспертизы указанных экосегментов была осуществлена типологизация и вычислены значения характеристических системных параметров каждого сегмента.

Анализ полученных результатов показал, что «векторы личности» обучающихся основного и специального факультетов позволяют отнести экосегменты этих факультетов к различным типам: догматическому (основной факультет) и творческому или карьерному (специальный факультет), о чем свидетельствовали различные значения их характеристических системных параметров. У представителей экосегмента специального факультета они были существенно выше, чем у обучающихся основного факультета, что указывало на необходимость дальнейшего разукрупнения (детализации) экосегмента специального факультета. Это позволило сделать вывод о неоднородности экосистемы вуза в целом.

На заключительном этапе экспериментального исследования экосистемы образовательной организации было осуществлено разделение экосистемы на кластеры-экосегменты с использованием кластерного анализа характеристик субъектов (обучающихся) экосистемы вуза, предложенных В. А. Ясвиным и адаптированных нами к условиям высшей школы (Ясвин, 2020). В качестве таких характеристик выступали широта (показатель того, какие субъекты, объекты, процессы включены в экосегмент), интенсивность (степень наполненности образовательной среды условиями и возможностями для обучения), осознаваемость (показатель сознательной включенности в образовательный процесс субъектов среды), обобщенность (координация деятельности всех субъектов экосистемы), эмоциональность (наличие условий для развития креативности обучающихся), доминантность (значимость данной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса), когерентность (степень согласованности влияния среды на субъекта с влиянием других факторов), активность (показатель экспансии среды в окружающий мир), мобильность (вариативность целей и содержания, методов и средств обучения), устойчивость (параметр стабильности среды во времени).

Значения вышеуказанных параметров экосегментов высшего учебного заведения представлены на рисунке.

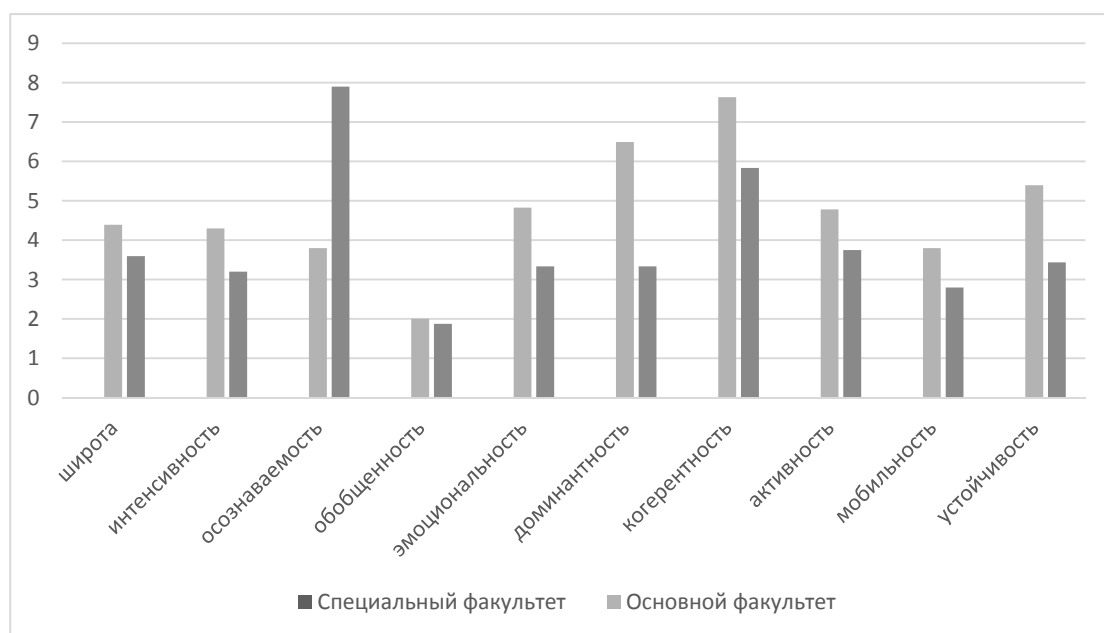


Рис. Значения диагностических параметров экосегментов высшего учебного заведения

Особенности организации учебного процесса в вузе позволяют считать часть параметров условно детерминированными, часть — вариативными. Нами выявлено, что такие внутренние характеристики экосистемы, как интенсивность, обобщенность, мобильность, могут подвергаться коррекции благодаря изменению содержания структурных компонент, а остальные параметры в силу специфики организации образовательного процесса почти не поддаются изменению.

Процедура кластеризации характеристик субъектов экосистемы вуза позволила выделить два кластера: один, соответствующий субъектам — российским обучающимся, другой — субъектам — иностранным обучающимся, что подтвердило вывод о неоднородности экосистемы в целом.

Результаты экспериментального исследования позволили сделать вывод о том, что экосистема организации образовательного процесса в вузе неоднородна и представляет собой совокупность некоторых экосегментов. Проектирование управленческих воздействий на образовательный процесс в каждом экосегменте требует отдельного дидактического сопровождения, что свидетельствует о влиянии дидактической структурной компоненты экосистемы на качество организации образовательного процесса в целом.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В качестве универсального методологического основания для описания управления образовательным процессом обучающихся в высшей школе предложен экосистемный подход. В рамках экосистемного подхода оптимальной методологической основой исследования проблем управления образовательным процессом обучающихся в высшей школе являются тезаурусный и праксиологический подходы.

В структуре экосистемы вуза выделены семантическая, субъектная и дидактическая составляющие или компоненты, среди которых есть детерминированные и вариативные характеристики.

Результаты экспериментального исследования позволили сделать вывод о неоднородности экосистемы организации образовательного процесса вуза, представленной совокупностью экосегментов (термин авторов), что подтверждает влияние дидактической структурной компоненты экосистемы на качество организации образовательного процесса и доказывает необходимость отдельного дидактического сопровождения при проектировании образовательного процесса для каждого из них путем вариаций программ обучения, его содержания, методик и технологий в целях повышения качества организации образовательного процесса.

Следующим этапом исследования организации образовательного процесса обучающихся в высшей школе может быть изучение его специфики с учетом уровня готовности студентов к обучению на основе авторской методики (Монахова, Танюхина, 2012).

Список источников

1. Куклина Л. В., Куклин С. Я. Теоретические основы исследования экосистемного подхода к управлению образовательной деятельностью // Современное педагогическое образование. — 2021. — № 8. — С. 27–33.
2. Курдубова В. В. Структурные компоненты образовательной среды для иностранных обучающихся в военном вузе // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters). — 2020. — № 11. — URL : <http://emissia.org/offline/2020/2888.htm> (дата обращения: 10.01.2023).
3. Луков В. А. Тезаурусный подход // Знание. Понимание. Умение. — 2018. — № 2. — С. 38–45.
4. Махновец С. Н., Попова О. А. Новая экосистема образования как системообразующий вектор качества жизни // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Педагогика и психология». — 2017. — № 4. — С. 141–149.
5. Монахова Л. Ю. Информатизация математического образования в системе профессиональной подготовки военных специалистов : дис. ... канд. д-ра пед. наук. — В. Новгород, 2005. — 421 с.
6. Монахова Л. Ю., Танюхина В. В. (Курдубова В. В.) Исследование уровней готовности иностранных курсантов к обучению в военных вузах // Человек и образование. — 2012. — № 1. — С. 112–117.
7. Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога // Образование и наука. — 2017. — Т. 19, № 4. — С. 9–38.
8. Ясвин В. А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2020. — 471 с.
9. Adner R. Ecosystem as structure: an actionable construct for strategy // Journal of management. — 2017. — Vol. 43, N 1. — Pp. 39–58.

10. Barokas J., Barth I. Multi-stakeholder ecosystems in rapidly changing educational environments // IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON. — 2018. — Pp. 1934–1938.
11. Bogers M., Sims J., West J. What Is an Ecosystem? Incorporating 25 Years of Ecosystem Research // Academy of Management Proceedings. — 2019. — N 1. — 29 p.
12. Cervantes M. Higher education institutions in the knowledge triangle // Foresight and STI Governance. — 2017. — N 11 (2). — Pp. 27–42.
13. De Souza Rodrigues M. A., Chimenti P., Nogueira A. R. R. An exploration of eLearning adoption in the educational ecosystem // Education and Information Technologies. — 2021. — N 26 (1). — Pp. 585–615.
14. Kumari R., Kwon K.-S., Lee B.-H., Choi K. Co-creation for social innovation in the ecosystem context: The role of higher educational institutions // Sustainability (Switzerland). — 2020. — Vol. 12 (1). — Art. no. 307. — Pp. 1–21.
15. Panthaloorkaran V. Development of an educational ecosystem that supports engineering research // IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON. — 2019. — Art. no. 8725055. — Pp. 71–78.
16. Sergis S., Sampson D. G., Giannakos M. Enhancing Student Digital Skills: Adopting an Ecosystemic School Analytics Approach // Proceedings — IEEE 17th International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT. — 2017. — Art. no. 8001706. — Pp. 21–25.

References

1. Kuklina L. V., Kuklin S. Ja. Theoretical Foundation of an Ecosystem Approach to the Investigation of Education Management. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern Pedagogical Education]. 2021, no. 8, pp. 27–33. (In Russian).
2. Kurdubova V. V. Structural Components of the Learning Environment for Foreign Students at a Military University. *Pis'ma v Jemissija. Offlajn* [The Emissia. Offline Letters] 2020, no. 11, URL : <http://emissia.org/offline/2020/2888.htm> (accessed: 10.01.2023). (In Russian).
3. Lukov V. A. A Thesaurus Approach. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Ability]. 2018, no. 2, pp. 38–45. (In Russian).
4. Mahnovec S. N., Popova O. A. New Ecosystem of Education as a Life Quality Vector. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Pedagogika i psihologija"* [Bulletin of Tver State University. Pedagogy and Psychology series]. 2017, no. 4, pp. 141–149. (In Russian).
5. Monahova L. Ju. *Informatizacija matematicheskogo obrazovanija v sisteme professional'noj podgotovki voennyh specialistov* [Informatization of Mathematics Education in the System of Military Specialists' Training]. Veliky Novgorod, 2005, 421 p. (In Russian).
6. Monahova L. Ju., Tanjuhina V. V. (Kurdubova V. V.) Investigating Military Students' Readiness to Studying at a Military University. *Chelovek i obrazovanie* [People and Education]. 2012, no. 1, pp. 112–117. (In Russian).
7. Monahova L. Ju., Fedotova V. S. Praxeocentrism in Teacher Standard. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2017, vol. 19, no. 4, pp. 9–38. (In Russian).
8. Jasvin V. A. *Instrumental'naja jekspertiza v processe pedagogicheskogo proektirovanija shkol'noj sredy* [Instrumental Expertise in the Design of Learning Environments]. Moscow, 2020, 471 p. (In Russian).
9. Adner R. Ecosystem as structure: an actionable construct for strategy. *Journal of management*. 2017, vol. 43, no.1, pp. 39–58.
10. Barokas J., Barth I. Multi-stakeholder ecosystems in rapidly changing educational environments. *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON*. 2018, pp. 1934–1938.
11. Bogers M., Sims J., West J. What Is an Ecosystem? Incorporating 25 Years of Ecosystem Research. *Academy of Management Proceedings*. 2019, no. 1, 29 p.
12. Cervantes M. Higher education institutions in the knowledge triangle. *Foresight and STI Governance*. 2017, no. 11 (2), pp. 27–42.
13. De Souza Rodrigues M. A., Chimenti P., Nogueira A. R. R. An exploration of eLearning adoption in the educational ecosystem. *Education and Information Technologies*. 2021, no. 26 (1), pp. 585–615.
14. Kumari R., Kwon K.-S., Lee B.-H., Choi K. Co-creation for social innovation in the ecosystem context: The role of higher educational institutions. *Sustainability (Switzerland)*. 2020, vol. 12 (1), art. no. 307, pp. 1–21.
15. Panthaloorkaran V. Development of an educational ecosystem that supports engineering research. *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON*. 2019, art. no. 8725055, pp. 71–78.
16. Sergis S., Sampson D. G., Giannakos M. Enhancing Student Digital Skills: Adopting an Ecosystemic School Analytics Approach. *Proceedings — IEEE 17th International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT*. 2017, art. no. 8001706, pp. 21–25.

Информация об авторах

Курдубова Варвара Вениаминовна — старший преподаватель кафедры математики и инженерной графики Военной академии связи имени С. М. Буденного.

Монахова Лира Юльевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры математики и инженерной графики Военной академии связи имени С. М. Буденного.

Рябокоть Елена Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математики и инженерной графики Военной академии связи имени С. М. Буденного.

Information about the authors

Monahova Lira Yulyevna — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor in the Department of Mathematics and Engineering Drawing at the Military Academy of the Signal Force named for S. M. Budyonny.

Ryabokot Elena Aleksandrovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Mathematics and Engineering Drawing at the Military Academy of the Signal Force named for S. M. Budyonny.

Kurdubova Varvara Veniaminovna — Assistant Professor in the Department of Mathematics and Engineering Drawing at the Military Academy of the Signal Force named for S. M. Budyonny.

Статья поступила в редакцию 17.01.2023; одобрена после рецензирования 18.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 17.01.2023; approved after reviewing 18.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 16–20.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 16–20.

Научная статья

УДК 37.018.1

DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.002

Ретроспективное изучение типов родительской культуры в свете проблем современной семьи

Грицай Людмила Александровна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

usan82@gmail.com

Аннотация. Современный этап развития семьи характеризуется в психолого-педагогической литературе как кризисный. Это приводит к необходимости обоснования новой педагогической категории, которая будет включать в себя всю совокупность взаимодействия родителей и детей в воспитательном пространстве семьи. Такой категорией может стать понятие «родительская культура», позволяющее обосновать многоступенчатость процесса трансформации традиции родительского воспитания в нашей стране, а также изучить его современное состояние.

Ретроспективный анализ отечественной традиции воспитания детей в семье позволяет обосновать особенности развития типов родительской культуры в современный период. В качестве методологической основы исследования использовались системный (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и др.), культурологический (В. И. Андреев, К. Ю. Богачев, О. С. Газман, И. Ф. Исаев, В. А. Разумный), герменевтический (В. И. Загвязинский, С. В. Сергеева, А. С. Роботова и др.) подходы.

Представлены результаты исследования, доказывающие, что решение актуальных для России демографических и социальных проблем требует разработки системы рекомендаций по развитию типов родительской культуры в настоящий период, что даст возможность, опираясь на отечественное педагогическое наследие, обосновать наиболее продуктивные для современного российского общества стратегии родительского воспитания детей, которые, с одной стороны, продолжают русскую национальную традицию, а с другой — отвечают запросам модернизирующегося социума, что в итоге поможет укреплению современного российского общества в целом.

Ключевые слова: родительская культура, типы родительской культуры, родительское воспитание, система родительского воспитания, современная семья, рекомендации, историко-педагогическое знание.

Для цитирования: Грицай Л. А. Ретроспективное изучение типов родительской культуры в свете проблем современной семьи // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 16–20. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.002.

Original article

Retrospective Investigation of Parenting Culture through the Prism of Modern Family Problems

Gritsay Lyudmila Aleksandrovna

Ryazan State University named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

usan82@gmail.com

Abstract. Modern psychological and pedagogical literature characterizes contemporary family development as crisis-prone, which accounts for the necessity to introduce a novel pedagogical category associated with parent-child relations in the educational environment of a family. The notion of parent culture accounts for multilevel transformations of parenting traditions in Russia.

A retrospective analysis of parenting traditions in Russia enables one to account for the peculiarities of parenting culture development nowadays. The researcher uses systemic (B. G. Ananyev, B. F. Lomov, et al), culturological (V. I. Andreyev, K. Yu. Bogachev, O. S. Gazman, I. F. Isayev, V. A. Razumny), and hermeneutical (V. I. Zagvyazinsky, S. V. Sergeeva, A. S. Robotova et al) approaches.

The results of the research prove that to solve relevant demographic and social problems it is necessary to develop recommendations aimed at the development of parenting culture, which will enable one to outline the most effective parenting strategies, which will develop along the lines of traditional Russian education and will meet the requirements of constantly developing society, which will improve modern Russian society in general.

Key words: parenting culture, types of parenting culture, parental education, modern families, recommendations, historical and pedagogical conditions.

For citation: Gritsay L. A. Retrospective Investigation of Parenting Culture through the Prism of Modern Family Problems // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 1 (65), pp. 16–20. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.002.

Введение. Актуальность проблемы исследования обусловлена тесной взаимосвязью общественного развития и воспитания детей в семье. Именно семья, откликаясь на социальные изменения в ту или иную историческую эпоху, формирует личность ребенка, готового адаптироваться к новым условиям. Родители, воспитывая своих детей и поддерживая с ними связь на протяжении жизни, становятся проводниками общественных идей.

Решение обозначенной проблемы обуславливает **цель исследования**, которая заключалась в том, чтобы на основе целенаправленного изучения наследия отечественной педагогики обосновать рекомендации по отношению к современному процессу развития типов родительской культуры.

Методы исследования. Были использованы методы логического, системно-структурного и сравнительно-исторического анализа, обобщения и систематизации общенаучной литературы и первоисточников.

Обсуждение основных результатов. В настоящее время кризис семьи и родительства привел к понижению уровня физического и психического здоровья детей, ослаблению их интеллектуального потенциала, частичному отказу от духовно-нравственных ценностей, усложнению адаптации в обществе, социальному сиротству, сопровождающемуся осознанным нежеланием части взрослеющих юношей и девушек создавать собственные семьи и воспитывать своих детей. В связи с этим институт родительского воспитания требует пристального изучения и предполагает определение путей преодоления современного кризиса семьи через ретроспективное изучение процесса родительского воспитания.

Осмысление наследия отечественной педагогики в целях целостного педагогического изучения феноменов родительства и родительского воспитания во всем их многообразии требует выделить понятие «родительская культура». Мы рассматриваем его как совокупность смыслов, идеалов и опыта семейного взаимодействия родителей и детей, которая определяет особенности деятельности родителей, призванной сформировать у детей систему качеств личности.

В трудах ученых-педагогов (Газман, 1989; Рогова, 2004; Слостенин, Исаев, Мищенко, Шиянов, 2004) в конце 1980-х годов рассматривались различные подходы к пониманию понятия «культура», которое изучалось как педагогический феномен, включающий в себя культуру воспитания и социализации детей в семье, то есть культуру родительства. Осознанное отношение к родительству, по их мнению, определяет родительскую культуру как значимую для становления личностной сферы человека, поскольку потребность личности реализовать себя в родительстве является одним из характерных проявлений бытия человека на земле.

Безусловно, особый интерес представляет изучение родительской культуры с историко-педагогической точки зрения, ведь сама практика воспитания детей в семье имеет долгую историю, соотносимую с историей человечества. Исходя из этого, можно определять тип родительской культуры как историко-педагогическое явление. Типы родительской культуры возникали как результат потребностей общества в определении базовых ориентиров воспитания детей в семье, поэтому в процессе своего становления они находились под влиянием социально значимых ценностей, определяющих траекторию их развития.

В отечественном педагогическом наследии конца XVII–XVIII веков можно выделить пять разноплановых типов родительской культуры: домостроевский, государственного наставничества, святоотеческий, просветительно-гуманистический и педоцентрический типы.

Домостроевский тип родительской культуры, формирование которого стало результатом развития общества того времени, был актуальной национальной системой воспитания допетровской Руси, так как охватывал все общественные классы: от княжеских семей до простого крестьянства. Он представлял собой совокупность теоретических положений, сформулированных в средневековом педагогическом наследии, основой которых являлись общественные цели, исходившие из необходимости воспитания ребенка-христианина. Данный тип сочетал в себе авторитарные педагогические установки и опору на религиозные ценности спасения и единства семьи как основу семейного воспитания. Требовательное отношение к человеку определялось ценностями ветхозаветного воспитательного подхода. Это нашло отражение в педагогическом наследии эпохи: учительных сборниках «Златоуст», «Измарагд», «Домострой», «Поучение Сильвестра сыну Анфиму», «Слово и притчи о наказании детей к родителям своим», «Поучение сыну» (раздел «Азбуки» Ивана Федорова) и других сочинениях.

В работах сторонников Петра I был создан тип государственного наставничества, определявший в качестве общественной цели формирование личностей «истинных сынов Отечества» и общественных ценностей служения монарху и государству. В этот период появилось законодательство о семье, правах родителей и детей, обязательном обучении детей привилегированных родителей, предусматривавшее их насильственное изъятие из семьи и помещение в закрытые учебные заведения, запрещение жениться тем, кто наукой не овладел и т. д. В этих документах есть протестантские педагогические идеи, обоснование нравственного кодекса поведенческих норм, попытка рационализировать процесс воспитания, использовать просвещение как действенный способ изменения морального облика воспитанников.

В XVIII веке под влиянием новых педагогических идей в трудах представителей русского духовенства получил обоснование *святоотеческий тип родительской культуры*, основанный на принципах новозаветного воспитательного подхода. Этот тип возник из-за отказа части русского духовенства от домостроевского типа и общей тенденции гуманизации детско-родительских отношений.

В трудах русских мыслителей второй половины XVIII века сформировались *просветительно-гуманистический и педоцентрический типы родительской культуры*. Основой просветительно-гуманистического типа являлись общественные цели, исходившие из необходимости воспитания нравственного человека, и общественные ценности, реализовавшиеся в идеях нравственного совершенствования детей и признания их неповторимыми личностями. В педоцентрическом типе усвоена западноевропейская идея важности воспитания свободной личности, поэтому в качестве общественной цели воспитания рассматривалось воспитание человека, готового реализовать в обществе личностный потенциал, а общественные ценности воспитания определялись как ценности свободного развития детей в семье.

В императорской России типы родительской культуры развивались в рамках сословного устройства жизни, поэтому параллельно друг другу существовали традиционалистское направление, ориентированное на сохранение консервативных воспитательных ценностей предыдущей эпохи (домостроевский тип); религиозно ориентированное, стремившееся к обоснованию новозаветных подходов к организации процесса воспитания (святоотеческий тип); стремление государства контролировать процесс воспитания детей в семье (тип государственного наставничества), а также гуманистическое, следовавшее передовым идеям эпохи Просвещения и породившее просветительно-гуманистический и педоцентрический типы родительской культуры.

Отмеченные типы родительской культуры прошли целостный путь развития и являются актуальными для современного педагогического знания. Выделим особенности развития этих типов родительской культуры в настоящее время.

Сословное разделение типов родительской культуры, характерное для XVIII века, когда «благородное» сословие выбирало передовые типы родительской культуры, а остальные сословия — традиционные, было преодолено вследствие социальных преобразований начала XX столетия.

Домостроевский и святоотеческий типы родительской культуры в течение XX века испытывали большие трудности в развитии, что было связано с разрушением дореволюционного крестьянского мира, обусловленным событиями коллективизации и массового переселения жителей сел в города, и с неприятием советской властью религиозных ценностей и религиозной картины мира. В результате домостроевский тип почти перестали использовать в качестве практического руководства для воспитания детей, а святоотеческий тип, пережив расцвет после 1991 года, смог сохранить себя в качестве образца родительского поведения для небольшой группы людей, ориентированных на православные ценности.

Тип государственного наставничества, с 1930-х годов активно разрабатывающийся в советской педагогике, в постсоветский период оказался ослаблен в связи со значительным истощением государства и его институтов.

Просветительно-гуманистический тип родительской культуры (или гуманистический) в XX веке был принят в качестве образца для воспитания детей в советских семьях и с обновленным содержанием в духе коммунистической идеологии в советской педагогике оказался востребован. На него возлагались надежды внутреннего духовного преображения семьи и ее членов для создания гармоничного общества правды и справедливости.

Педоцентрический тип родительской культуры в постсоветский период под влиянием западноевропейских педагогических идей получил большой потенциал для развития, ориентируясь на ценности свободы личности ребенка и ее самореализации.

Таким образом, типы родительской культуры, сформированные в наследии отечественных педагогов, продолжили свое развитие и в современный период.

В целях развития типов родительской культуры в современном обществе можно сформулировать ряд *рекомендаций*.

По нашему мнению, для воспитания патриота, обладающего высоким уровнем личностной культуры, интеллектуальными, нравственными, творческими способностями, помогающими ориентироваться в современном мире, должен быть использован гуманистический тип родительской культуры. Это позволит консолидировать общество, сохранив понимание ценности воспитания детей в семье как основы исторической памяти народа, как устойчивого компонента национального самосознания. Исходя из этого на базе образовательных учреждений разных уровней должна быть организована система родительского просвещения, позволяющая создать условия для повышения педагогической компетентности родителей.

Актуализация гуманистического типа родительской культуры для современных семей требует организации грамотного взаимодействия государства и семьи, усилия которых должны быть обращены к широкой трансляции наиболее эффективных практик родительского воспитания детей в современном социуме. Необходимо расширять параметры такого взаимодействия с помощью разнообразных моделей психолого-педагогического сопровождения семьи, государственной социальной поддержки семей с детьми, диагностики, проведения для родителей с детьми консультаций и т. д.

Кроме того, необходимо привлечение ресурсов медиасреды, что позволит сформировать у родителей понимание важности развивать личность ребенка в семье, усиливать интерес к наследию отечественной педагогики и ожидать в будущем развитие потребности общества в обсуждении проблем родительского воспитания в медиасфере, возрождение уважения к родительству как общественной и личностной ценности в целях решения актуальных демографических проблем. Для реализации этой задачи важно не только использовать потенциал государственных СМИ, но и работать с блогосферой по привлечению общественного внимания к проблемам реализации человека в семейной жизни, благополучного супружества и родительства как важнейших ценностей общегосударственного порядка.

Выводы. Современное «переломное» для развития страны время, связанное с процессом серьезных преобразований всех сфер жизни, требует прогнозирования развития института родительского воспитания детей. Это отражено в нормативных государственных документах, в частности в указе Президента Российской Федерации от 09 ноября 2022 года «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», где крепкая семья, историческая память и преемственность поколений называются в числе приоритетных ценностей.

В настоящее время остаются актуальными сформулированные в отечественном наследии XVIII века теории, предполагающие через механизмы воспитания улучшение общественных отношений.

Обращение к педагогическому наследию прошлого позволило рассмотреть типологические варианты родительской культуры: *домостроевский тип*, детерминированный национально-религиозными педагогическими конструктами Средневековой Руси; *святоотеческий тип*, ориентированный на новозаветный воспитательный подход; *тип государственного наставничества*, включающий в себя представления о формировании личности ребенка, полезного для государства; *просветительно-гуманистический и педоцентрический* типы с ориентацией на просветительские идеи. Проанализирована динамика развития этих типов, детерминированная логикой исторического движения общества и внутренними закономерностями развития человека как мыслящей сущности.

В современный период рассмотренные типы продолжились развиваться и обозначилась тенденция к формированию обновленного гуманистического типа, который позволит определить параметры взаимодействия родителей и детей в семье, что на общегосударственном уровне приведет к актуализации наиболее эффективных практик воспитания детей в семье, выработанных отечественной педагогикой, и преодолению кризиса семьи.

Список источников

1. Газман О. С. Воспитание: цели, средства, перспективы // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — 278 с.
2. Педагогика : учеб. пособие / сост. В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М. : Школьная пресса, 2004. — 512 с.
3. Рогова А. В. Идеи воспитания человека культуры в философско-педагогической мысли России и русского зарубежья: вторая половина XIX — первая половина XX в. : дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2004. — 393 с.

References

1. Gazman O. S. Education: Aims, Means, Prospects. *Novoe pedagogicheskoe myshlenie* [New Pedagogical Thought]. Petrovsky A. V. (ed.). Moscow, Pedagogy Publ., 1989, 278 p. (In Russian).
2. *Pedagogika* [Pedagogy]. Slastjonin V. A., Isaev I. F., Mishhenko A. I., Shijanov E. N. (eds.). Moscow, School Press Publ., 2004, 512 p. (In Russian).
3. Rogova A. V. *Idei vospitanija cheloveka kul'tury v filosofsko-pedagogicheskoy mysli Rossii i russkogo zarubezh'ja: vtoraja polovina XIX — pervaja polovina XX veka* [Educating Cultured People in Philosophical and Pedagogical Ideas of Russia and Russian Immigrants in Other Countries: Second Half of the 19th — First Half of the 20th Centuries]. St. Petersburg, 2004, 393 p. (In Russian).

Информация об авторе

Грицай Людмила Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Gritsay Lyudmila Aleksandrovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Pedagogy and Management in Education at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 09.12.2022; одобрена после рецензирования 10.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 09.12.2022; approved after reviewing 10.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 21–28.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 21–28.

Научная статья

УДК 371.142(47)(09)«18»

DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.003

Педагогические курсы как одна из эффективных форм профессионального развития отечественных народных учителей во второй половине XIX века

Слепенкова Евгения Александровна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина

Нижний Новгород, Россия

easlepenkova@yandex.ru

Щетинина Наталья Павловна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

n.shetinina@365.rsu.edu.ru

Аннотация. Актуальность проблемы исследования состоит в рассмотрении феномена педагогических курсов как первой, наиболее распространенной формы профессионального развития отечественных народных учителей второй половины XIX века.

Цель статьи — с помощью теоретических методов критического анализа историко-педагогических источников, исторической реконструкции, историко-генетического и историко-сравнительного подходов показать значение педагогических курсов в повышении уровня профессиональной подготовки народных учителей.

В статье обобщены материалы отчетов, публикаций об опыте проведения педагогических курсов во второй половине XIX века.

Доказано, что педагогические курсы были первой эффективной формой повышения квалификации народных учителей, способствующей повышению их общепедагогических, методических знаний, культурного уровня и формированию практических умений и рефлексии своего опыта.

Осмысление опыта организации педагогических курсов позволяет свидетельствовать об их значении в создании системы повышения квалификации учителей в советский период, что подчеркивает теоретическую значимость проведенного исследования.

Элементы научной новизны исследования связаны с анализом не опубликованного ранее материала о проведении учительских курсов в нескольких губерниях России.

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

Ключевые слова: народный учитель, Россия второй половины XIX века, профессиональное развитие, формы повышения профессиональной квалификации, педагогические курсы, педагогические съезды.

Для цитирования: Слепенкова Е. А., Щетинина Н. П. Педагогические курсы как одна из эффективных форм профессионального развития отечественных народных учителей во второй половине XIX века // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 21–28. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.003.

Original article

Pedagogical Courses as an Effective Form of People's Teachers' Professional Development in Russia in the Second Half of the 19th Century

Slepenkova Evgeniya Aleksandrovna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin

Nizhny Novgorod, Russia

easlepenkova@yandex.ru

Shchetinina Natalya Pavlovna

Ryazan State University named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

n.shetinina@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article investigates pedagogical courses as the first means of people's teachers' professional training in Russia in the second half of the 19th century.

The aim of the article is to use critical analysis of historical and pedagogical documents, historical reconstructions, genetic and comparative-historical approaches to investigate the role of pedagogical courses in people's teachers' professional training and retraining.

The article analyzes various reports and publications that focus on pedagogical courses in Russia in the second half of the 19th century.

The article maintains that pedagogical courses were the first effective means of teachers' professional training and retraining aimed at enhancing people's teachers' pedagogical and methodological knowledge, promoting teachers' well-roundedness, developing teachers' hard and soft skills.

The investigation enables the authors to maintain that pedagogical courses of the second half of the 19th century served as a prototype for teacher training courses in the Soviet era, which accounts for the theoretical significance of the research.

The scientific novelty of the research consists in the fact that the article analyzes previously unpublished materials about teacher training courses in several provinces of Russia.

The results of the research can be used by scholars, teachers and students interested in the investigation of history of pedagogy and education.

Key words: people's teacher, Russia in the second half of the 19th century, professional development, teacher training and retraining, pedagogical courses, pedagogical councils.

For citation: Slepinkova E. A., Shchetinina N. P. Pedagogical Courses as an Effective Form of People's Teachers' Professional Development in Russia in the Second Half of the 19th Century // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 1 (65), pp. 21–28. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.003.

Введение. Цель статьи — проанализировать, как проходила организация педагогических курсов для народных учителей в конце XIX века на конкретном историческом материале, и показать их значение в профессиональном развитии учителей.

Мы исходим из **предположения** о том, что уже на рубеже XIX–XX веков в России начали формироваться элементы системы повышения профессиональной квалификации народных учителей, наиболее распространенной формой которой были педагогические курсы.

Исследование базируется на изучении официальных нормативных документов, отчетов и публикаций XIX века.

Основными **методами исследования** были историко-генетический и историко-сравнительный, а также критический анализ историко-педагогических источников, историческая реконструкция.

Первые учительские съезды и курсы в России второй половины XIX века были основными формами педагогического развития учителей. Инициаторы их открытия — передовые земские деятели, которые стремились повысить уровень профессиональной квалификации учителей народных школ, поэтому их можно считать первыми формами постдипломного образования учителей в России XIX века.

В качестве ведущих целей открытия курсов организаторы определяли повышение квалификации народных учителей в методических вопросах, знакомство их с достижениями педагогической науки и интересной педагогической практикой, установление единства взглядов народных учителей и земств на народное образование, совместный поиск путей совершенствования народного образования в России (Щетинина, 2010, с. 89).

В организации учительских съездов и курсов принимали активное участие многие известные педагоги-методисты того времени: Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, Н. А. Корф, В. П. Острогорский, Д. И. Тихомиров и др.

На первых порах не было четкого разграничения между педагогическими съездами и курсами. Нередко съезды принимали форму педагогических курсов, и, наоборот, педагогические курсы начинали выполнять функции учительских съездов. Эти различия убедительно обосновал Н. Ф. Бунаков в статье «Как я стал и перестал быть “учителем учителей”»: «Съезд — собрание полноправных лиц, стоящих у одного и того же дела, желающих объединиться между собою, поделиться друг с другом своими наблюдениями, опытом, размышлениями и выводами в интересах общего дела, сообща обсудить и выяснить волнующие их вопросы... <...> о возможном усовершенствовании общего дела. Курсы же — это собрание малознающих и малоопытных учителей, без права голоса, обращенных в учеников, обязанных беспрекословно исполнять приказания руководителей-наставников, воспринимать и усваивать их наставления, не долженствующих “свое суждение иметь”» (Бунаков, 1953, с. 370). К концу XIX века такое представление в основном сложилось и в общественном мнении.

В 1870-х годах в Министерстве народного просвещения осознали необходимость определенной нормативной регламентации этой набирающей все большее распространение общественной инициативы. В 1871 году Министерство выпустило специальную инструкцию инспекторам народных училищ, где на них возлагалась ответственность за организацию учительских съездов народных учителей. Параграф 62 инструкции гласил: «В случае учреждения съездов народных учителей на инспектора возлагается как наблюдение за их действиями, так и сообщение им надлежащих советов, указаний и наставлений» (Тулупов, 1900, с. 237).

Первые съезды-курсы в основном посвящались методическим проблемам народной начальной школы и повышению профессиональной квалификации учителей в этом направлении, но позднее круг обсуждаемых проблем значительно расширился. В 1880–1890-х годах, когда уровень профессиональной квалификации народного учительства возрос, по сравнению с 1860–1870-ми годами, и у них повысились не только образовательные запросы, но и стремление к профессиональной консолидации, на учительских съездах стали обсуждаться и юридические, и социально-экономические проблемы народной школы и народных учителей. Учительские съезды и курсы стали принимать решения, направленные на совершенствование народного образования, обращенные не только к местным властям, но и к правительству.

Так, Псковский съезд народных учителей под руководством Н. Ф. Бунакова (1882 год) уделил большое внимание вопросам жалования учителей, их пенсионного обеспечения, высказался за необходимость ограждения учителей от ложных доносов и произвольных перемещений на новое место службы и увольнений. На Львовском съезде (1883 год) резко критиковалось общее состояние сельской школы (Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в., 1991, с. 290).

Возросшая общественная активность народных учителей и деятелей земств, их стремление к объединению, очевидно, несколько напугала правительство, которое стало тормозить организацию съездов вплоть до запрещения их в 1875 году, и после временной отмены нового запрещения в 1885 году специальным циркуляром. Деятельность съездов возобновилась только через 14 лет, в 1899 году. В этот временной промежуток проводились только педагогические курсы, совещания и конференции для народных учителей. В 1875 году были изданы специальные правила о временных педагогических курсах, которые регламентировали их деятельность и ориентировали организаторов курсов на расширение предметов общеобразовательного характера, знаний по гигиене, педагогике, определение путей дальнейшего самообразования народных учителей (Щетинина, 2010, с. 85).

Л. Ю. Солдунова отмечала выраженную хронологическую цикличность в начале становления системы повышения профессиональной квалификации народных учителей в России и выделила четыре этапа этого процесса с 1860 по 1904 год, в рамках которых зарождались первые формы профессионального развития учителей, сворачивалась их деятельность, а затем вновь возрождалась, появлялись новые формы работы с учительством (районные совещания, конференции) (Солдунова, 2008, с. 5).

Обсуждение основных результатов. Рассмотрим деятельность педагогических курсов для народных учителей второй половины XIX века на конкретных примерах их организации в различных регионах России.

В Рязанской губернии педагогические курсы проводились в период с 1869 по 1875 год.

Как правило, инициаторами открытия педагогических курсов для народных учителей были наиболее активные и прогрессивные деятели земств. Например, помещик — земский деятель Д. Д. Дашков, занимая выборные должности в земстве (гласный, а затем предводитель дворянства Спасского уезда, член училищного совета, гласный губернского собрания, член губернской земской управы), проявлял недюжинную энергию и настойчивость в развитии образования учителей сельских школ и народа в целом. По его инициативе проблемы народной школы стали систематически обсуждаться на земских губернских собраниях, для которых он готовил глубокие, тщательно подготовленные отчеты о состоянии народных училищ. Одной из причин их неудовлетворительного состояния он считал низкий уровень профессиональной квалификации учителей, большинство из которых не имели педагогического образования, поскольку в сельских школах работали священнослужители (дьяки, дьячки, их жены, семинаристы или просто грамотные крестьяне) (Волконский, 1903, с. 16).

В 1868 году Д. Д. Дашков предложил устроить на средства губернского земства в летнее время педагогические курсы, которые имели бы двоякую цель: подготовить учителей для народных школ и сообщить «уже действовавшим учителям дополнительные сведения и улучшенные приемы преподавания». Он добился выделения на организацию курсов четырех тысяч рублей, провел всю необходимую организационную работу, пригласил из Петербурга в качестве руководителей видных педагогов (В. И. Епифаньева и Г. И. Шнель). Благодаря его усилиям в 1869 году в Рязани и Ряжске были проведены педагогические курсы для народных учителей, на которых было немало вольнослушателей, в том числе и женщин (Волконский, 1903, с. 33). За шесть лет своего существования через Рязанские педагогические курсы для народных учителей прошли более 600 человек. Некоторые слушатели впервые приобрели педагогическую квалификацию, другие ее повысили. Организаторы курсов стремились знакомить курсистов с передовыми, эффективными методиками начального обучения (звуковым способом обучения грамоте, счету по системе Груббе), раскрывали значение гуманного педагогического общения с детьми, основанного на уважении к личности ребенка (Там же, с. 47).

Анализ выступлений Д. Д. Дашкова убеждает в том, что земский деятель хорошо осознавал стимулирующее значение педагогических курсов для профессионального развития учителей. «Надо сделать жизнь возможной для человека, работающего умом, указать ему цель, дать ему средства самому развиваться, улучшить ему обстановку... <...>. Дайте ему книг. Умственный застой неизбежен для человека, который перестает работать на себя, обогащать себя сведениями, одним словом, читать <...>. Устройство хороших библиотек для учителей — против этого спасение. Но и тут недостаточно закупить книг, надо руководить чтением молодых людей, надо дать пожилому человеку возможность обменяться мыслями» (Там же, с. 55–56).

Подобными идеями руководствовались и многие другие организаторы педагогических курсов для народных учителей.

Подробный отчет о проведении педагогических курсов для народных учителей 1898 года в Нижнем Новгороде был издан Нижегородским губернским земством в 1899 году (О педагогических курсах Нижегородского губернского земства, бывших и в Нижнем Новгороде с 14 июня по 15 июля 1898 г., 1899, 260 с.). Материалы отчета показывают, что Нижегородское земство с большой ответственностью отнеслось к их организации.

Решение об организации курсов было принято Губернским земским собранием в 1896 году. Основной целью их открытия, как и в Рязанской губернии, было повышение уровня профессионального развития учителей сельских школ губернии, так как 70 % народных учителей в то время не имели специальной подготовки и до 30 % не получили среднего образования. Земское собрание постановило выделить на организацию курсов немалую сумму, три тысячи рублей, и поручило инспектору народных училищ В. Раевскому начать подготовку к их проведению (Волконский, 1903, с. 1).

В качестве руководителей курсов были приглашены педагогические деятели: директор Вольской учительской семинарии В. Г. Зимницфеев (курировал методические вопросы по русскому языку) и преподаватель Гатчинской учительской семинарии Н. Б. Дорофеев (курировал методику преподавания арифметики). Сам инспектор В. Раевский отвечал за организацию занятий по методике чистописания, а известный нижегородский музыкант В. Ю. Виалуан — за методику хорового пения.

Обращает на себя внимание тщательная подготовка к учительским курсам. Так, с целью выявления затруднений, которые испытывали народные учителя в области методики начального обучения, инспектором народных училищ была разработана анкета из 80 вопросов и разослана по всем школам. Местом проведения курсов Городская управа определила здание на территории прошедшей в Нижнем Новгороде в 1886 году Всероссийской промышленной выставки. Здание «народных развлечений» предназначалось для теоретических занятий, где имелись большой зал со сценой, помещения для руководителей, библиотека. Для практических занятий курсантов была организована временная школа с 33 учащимися, половина из которых обучались в близлежащих городских народных училищах. Младшая группа набиралась из неграмотных детей. Школа была оборудована всеми необходимыми школьными принадлежностями.

На педагогические курсы были приглашены 165 учителей из пяти уездов, однако желающих принять участие оказалось гораздо больше. Многие городские и сельские учителя выражали желание содержать себя на курсах за свой счет. Общее количество слушателей курсов составило 206 человек, причем расходы на обучение городских учителей взяло на себя городское управление (О педагогических курсах Нижегородского губернского земства, бывших в Нижнем Новгороде с 14 июня по 15 июля 1898 г., 1899, с. 2–3). Таким образом, многие народные учителя в 1890-х годах проявляли активное стремление к профессиональному развитию.

Управленцы — городские чиновники также поддерживали полезные инициативы в развитии педагогического образования. Городские власти привлекали к финансированию педагогических курсов спонсоров — нижегородских купцов и промышленников: Н. А. Бугрова, Д. В. Сироткина, судовладелицу М. К. Кашину, которая бесплатно предоставила один из своих пароходов для проведения экскурсии курсантов в г. Казань (Волконский, 1903, с. 19–20).

Программа обучения курсистов была тщательно продуманной, весьма насыщенной и разнообразной. Предусматривались теоретические занятия руководителей-методистов в форме лекций и бесед, которые по времени проводились с 16.30 до 20.00. В утренние часы работала школа, где по очереди вели уроки руководители или сами учителя-практиканты. Вечером под руководством методистов проводился анализ каждого урока и обсуждались планы последующих уроков (Волконский, 1903, с. 4). По свидетельству руководителя курсов, всего за время их функционирования было проведено 56 уроков, из них 11 — руководителями-методистами, 45 — самими курсистами.

Активность слушателей постоянно росла. Если на первых порах учителей приходилось уговаривать провести показательный урок (в соответствии с рассматриваемой методической проблемой), то в конце курсов, по свидетельству В. Раевского, от желающих не было отбоя. Почти каждый учитель, видя несомненную пользу от проведения уроков и их последующего анализа, выражал желание его провести (Волконский, 1903, с. 9).

Кроме проведения уроков, слушатели курсов выполняли зачетные творческие работы (рефераты по определенным методическим, воспитательным проблемам) или разрабатывали подробный конспект урока. Всего, по свидетельству инспектора, было подготовлено 60 таких групповых и индивидуальных работ (Волконский, 1903, с. 5).

Основное содержание занятий на курсах было посвящено методике начального обучения и его дидактическим основам, однако не менее актуальным было обсуждение воспитательной функции учительской деятельности, которую, по мнению организаторов и руководителей курсов, нужно ставить даже выше образовательной. Именно во второй половине XIX века в массовом общественном сознании школа стала осознаваться не только как образовательный институт, но и как мощное средство воспитания, в том числе идеологического. Тогда в общественном сознании происходил такой же процесс переоценки значения воспитательной функции общеобразовательной школы, какой происходит в настоящее время (Слепенкова, Аксенов, 2021, с. 9).

Своеобразное подтверждение рассмотренного отражено в отчете В. Раевского, где выделен специальный раздел «Воспитательная часть». Отмечая дефицит времени, он пишет, что «все-таки, в меру возможности, руководители, а также и я как наблюдатель курсов неоднократно касались вопросов воспитания как в беседах о преподавании общеобразовательных предметов, так и в разборе уроков». Руководители курсов стремились донести до народных учителей идеи об их роли как воспитателей, а также о том, что воспитательный элемент должен пронизывать всю совокупность учебных занятий с детьми. При анализе уроков внимание

обращалось не только на методические и дидактические аспекты, но и на воспитывающий потенциал общения с детьми («манеры относиться к детям»). Вызывали одобрение такие «манеры» общения учителя, которые «вносили в урок оживление, будили внимание, вызывали интерес к работе» (О педагогических курсах Нижегородского губернского земства, бывших в Нижнем Новгороде с 14 июня по 15 июля 1898 г., с. 11–12).

Руководители курсов стремились принимать во внимание и социокультурные факторы формирования мировоззрения народных учителей, используя возможности теоретических и практических занятий и своего общения. На многофакторность этого процесса обращают внимание и современные исследователи отечественного педагогического образования (Фролова, 2022, с. 329).

На Нижегородских педагогических курсах была подготовлена и реализована разнообразная культурная программа, направленная на повышение эрудиции, культурного уровня народных учителей. Для них были организованы экскурсии по городу, на гробницу К. Минина, в художественно-исторический и естественно-исторический музеи, на Сормовские заводы, в Казань, где они посетили Казанский университет, городской исторический и художественно-исторический музеи. Кроме того, курсисты сами организовывали импровизированные концерты художественной самодеятельности, используя для этого рояль (О педагогических курсах Нижегородского губернского земства, бывших в Нижнем Новгороде с 14 июня по 15 июля 1898 года, 1899, с. 18).

Учителя высоко оценивали организацию педагогических курсов. В благодарственном письме Нижегородской губернской управе и земству они выразили это следующим образом: «Прожив 3 недели в атмосфере дружной умственной работы при участии наших руководителей, мы с бодрым духом возвратимся в наши села и с обновленными знаниями будем служить на пользу дорогого русского народа. На истекших курсах выяснилось, как необходимы они учителям, а посему... не можем не пожелать и для отсутствующих наших коллег такого же участия на курсах в будущем году» (О педагогических курсах Нижегородского губернского земства, бывших в Нижнем Новгороде с 14 июня по 15 июля 1898 года, 1899, с. 20).

В резолюции по работе курсов учителя обратились к Нижегородскому земству с просьбой снабдить все начальные училища губернии школьными библиотеками.

Описанная выше схема организации педагогических курсов для народных учителей, которая чаще всего повторялась и на съездах, в общих чертах наблюдалась и в других регионах России.

Так, известный русский педагог Н. Ф. Бунаков, отличавшийся незаурядной активностью в организации педагогического образования в стране, в 1883 году принял непосредственное участие в организации педагогического съезда в Зауралье, г. Шадринске Пермской губернии. Как и большинство педагогических курсов, включал теоретические и практические занятия. На теоретических занятиях курсисты выступали с докладами по различной тематике: о задачах российской школы, ее связи с народом, нравственном воспитании, материальном обеспечении провинциальных школ и др. Во время практических занятий было проведено 76 открытых уроков, 40 из которых провел лично Н. Ф. Бунаков (Сорокина, 2021, с. 165).

Помимо педагогических курсов и съездов, уже в то время были распространены и такие формы профессионального развития народных учителей, как педагогические библиотеки, педагогические музеи и экскурсии.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Появление учительских курсов как одной из форм профессионального развития учителей народной школы в России второй половины XIX века было обусловлено социально-экономическими, социально-культурными и гносеологическими факторами. Среди них наибольшее значение имели быстрое увеличение количества начальных школ в сельской местности и резко возросшая потребность в народных учителях, которую не могли обеспечить существующие в то время учительские школы и семинарии.

В народных школах даже в центральных губерниях России работали до 70 % учителей без специального педагогического образования. Низкий уровень профессиональной квалификации народных учителей в сочетании с невысоким общеобразовательным уровнем побуждали деятелей общественно-педагогического движения и прогрессивных чиновников-управленцев к организации педагогических съездов и курсов, которые можно рассматривать как первые формы профессионального развития народных учителей в России.

Наиболее распространенными формами, особенно после временного запрета съездов в конце XIX века (с 1875 по 1899 год), были педагогические курсы. Они, как правило, включали теоретические занятия, направленные на повышение профессиональной эрудиции учителей в области педагогики, психологии, гигиены, частных методик преподавания, и практические занятия (открытые уроки), целью которых была апробация эффективных методик начального обучения и рефлексия собственного педагогического опыта курсистов. Подобную интеграцию теоретических и практических занятий в системе повышения профессиональной квалификации учителей целесообразно использовать и в настоящее время. Обучение на курсах обычно сопровождалось разнообразной культурной программой, направленной на расширение общего кругозора народных учителей и повышение их культурного уровня.

Перспективным направлением дальнейших историко-педагогических исследований в этой области считаем изучение постепенного усиления функций профессиональной консолидации учителей в организации педагогических курсов и съездов, что интенсивно развивалось в конце XIX — начале XX века.

Список источников

1. Бунаков Н. Ф. Как я стал и перестал быть «учителем учителей»: избр. пед. соч. — М.: АПН РСФСР, 1953. — С. 335–339.
2. Волконский Н. С. Дмитрий Дмитриевич Дашков и его деятельность в земстве Рязанской губернии // Деятельность Дмитрия Дмитриевича Дашкова по народному образованию в рязанском земстве и его доклады Рязанскому губернскому земскому собранию за 1869–1875 гг. — Рязань: Тип. губ. правл., 1903. — 58 с.
3. О педагогических курсах Нижегородского губернского земства, бывших в Нижнем Новгороде с 14 июня по 5 июля 1898 года (под наблюдением инспектора народных училищ В. Раевского). — Н. Новгород: Изд. губ. земства, 1899. — 260 с.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. — М.: Педагогика, 1991. — 448 с.
5. Слепенкова Е. А., Аксенов С. И. Становление и развитие института классного руководителя в отечественной школе // Воспитание школьников. — 2021. — № 7. — С. 8–17.
6. Сорокина Е. А. Становление системы повышения квалификации учителей Зауралья в конце XIX — начале XX в. // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2021. — № 1 (70). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-sistemy-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley-zauralya-v-kontse-xix-nachale-xx-vv> (дата обращения: 10.11.2022).
7. Солдунова Л. Ю. Становление и развитие системы дополнительного профессионального образования учителей в России (середина XIX — XX веков): дис. ... канд. пед. наук. — Саратов, 2008. — 264 с. — URL: <https://www.dissercat.com/content/stanovlenie-i-razvitie-sistemy-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-uchitelei-v-ross> (дата обращения: 10.11.2022).
8. Тулупов Н. Среди журналов // Педагогический листок. — 1900. — № 2. — С. 235–250.
9. Фролова С. В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования // Вестник Мининского университета. — 2022. — Т. 10. — URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/issue/view/44/showToc> (дата обращения: 10.11.2022).
10. Щетинина Н. П. Педагогические съезды как первые организационные формы профессионального объединения учителей народной школы России второй половины XIX — начала XX веков // Постижение педагогической культуры человечества: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: Акад. соц. управления, 2010. — Т. 2: Отечественная педагогическая традиция. — С. 89–96.
11. Щетинина Н. П. Проблемы народной школы и профессионального развития учителей в выступлениях Д. И. Тихомирова на земских педагогических курсах (90-е годы XIX века) // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Сер. «Педагогические и психологические науки». — 2011. — Вып. 11 (30). — С. 225–260.

References

1. Bunakov N. F. *Kak ja stal i perestal byt' "uchitelem uchitelej"* [As I Became and Stopped Being a Teacher of Teachers]. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of the Soviet Union, 1953, pp. 335–339. (In Russian).
2. Volkonskij N. S. Dmitry Dmitriyevich Dashkov and His Activities in Zemstvos of the Ryazan Region]. *Dejatel'nost' Dmitrija Dmitrievicha Dashkova po narodnomu obrazovaniju v rjazanskom zemstve i ego doklady Rjazanskomu gubernskomu zemskomu sobraniju za 1869–1875* [Dmitry Dmitriyevich Dashkov's Activities in Public Education in the Ryazan Region and His Reports to Ryazan Zemstvo in 1869–1875]. Ryazan, Province Publ., 1903, 58 p. (In Russian).

3. *O pedagogicheskikh kursakh Nizhegorodskogo gubernskogo zemstva, byvshih v Nizhnem Novgorode s 14 iyunja po 5 ijulja 1898 goda (pod nabljudeniem inspektora narodnyh uchilishh V. Raevskogo)* [On Pedagogical Courses on Nizhny Novgorod Zemstvo of Nizhny Novgorod from June 14 to July 5 1898 (Supervised by V. Rayevsky's Inspection)]. Nozhny Novgorod, Provincial Zemstvo Publ., 1899, 260 p. (In Russian).

4. *Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR. Konec XIX — nachalo XX veka* [Essays of School History and Pedagogical Ideas of the Peoples of the USSR. Late 19th — Early 20th Centuries]. Dneprov Je. D., Egorov S. F., Panachin F. G., Tebiev B. K. (eds.). Moscow, Pedagogy Publ., 1991, 448 p. (In Russian).

5. Slepikova E. A., Aksenov S. I. The Formation and Development of the Institute of Class Teachers in Russian Schools. *Vospitanie shkol'nikov* [Educating Schoolchildren]. 2021, no. 7, pp. 8–17. (In Russian).

6. Sorokina E. A. The Formation of the System of Teachers' Advanced Training in the Trans-Urals in the Late 19th — Early 20th Centuries. *Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Surgut State Pedagogical University]. 2021, no. 1 (70), URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-sistemy-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley-zauralya-v-kontse-xix-nachale-xx-vv> (accessed: 10.11.2022). (In Russian).

7. Soldunova L. Ju. *Stanovlenie i razvitie sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya uchitelej v Rossii (seredina XIX — XX vekov)* [The Formation and Development of the System of Supplementary Teacher Training in Russia (Mid 19th — 20th Centuries)]. Saratov, 2008, 264 p. URL : <https://www.disserscat.com/content/stanovlenie-i-razvitie-sistemy-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-uchitelei-v-ross> (accessed: 10.11.2022). (In Russian).

8. Tulupov N. Among Journals. *Pedagogicheskij listok* [Pedagogical Leaflet]. 1900, no. 2, pp. 235–250. (In Russian).

9. Frolova S. V. Sociocultural Factors That Shape Modern Teachers' Professional Worldview: Challenges of the New World of Education. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2022, vol. 10. URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/issue/view/44/showToc> (accessed: 10.11.2022). (In Russian).

10. Shchetinina N. P. Pedagogical Councils as First Organizational Form of Professional Unions of Public School Teachers I Russia in the Second Half of the 19th — Early 20th Centuries. *Postizhenie pedagogicheskoy kultury chelovechestva* [Understanding Pedagogical Culture]. Kornetov G. B. (ed.). Moscow, Academy of Social Management Publ., 2010, vol. 2 : Russian Pedagogical Tradition. pp. 89–96. (In Russian).

11. Shchetinina N. P. Public School Issues and Teachers Professional Development as Represented in D. T. Tikhomirov's Reports for Zemstvo's Pedagogical Courses (the 1890s). *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Seriya "Pedagogicheskie i psichologicheskie nauki"* [Bulletin of Vladimir State Humanitarian University. Pedagogical and Psychological Sciences series]. 2011, iss. 11 (30), pp. 225–260. (In Russian).

Информация об авторах

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

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

Information about the authors

Slepikova Evgeniya Aleksandrovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of General and Social Pedagogy of Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

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

Статья поступила в редакцию 29.11.2022; одобрена после рецензирования 09.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 29.11.2022; approved after reviewing 09.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 29–38.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 29–38.

Научная статья
УДК 371.124
DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.004

Психолого-педагогические аспекты развития творчества педагога в современной школе

Хачатурова Карине Робертовна

Школа № 129
Санкт-Петербург, Россия
karinah@inbox.ru

Донина Ирина Александровна

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

Аннотация. Повышение интереса к проблеме развития педагогического творчества в профессиональной деятельности учителя обусловило необходимость поиска, анализа существующих и разработку новых, более перспективных моделей, технологий, средств формирования и развития данного компонента педагогической компетенции.

Творческий подход к обучению и воспитанию сегодня является обязательным требованием ФГОС и условием инновационного развития педагога, учебного учреждения и сферы образования в целом.

В рамках данной работы было проанализировано существующее состояние сферы развития педагогического творчества учителя, описаны основные теоретические подходы к определению содержания и структуры педагогического творчества и данные эмпирических исследований, описывающих проблемы и перспективы развития творчества учителя.

Кроме того, представлены результаты проведенного авторами исследования, посвященного рассмотрению уровня развития творчества и творческой активности современных учителей, и описаны проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в современной школе.

Большой интерес и практическую значимость представляют разработанные рекомендации по созданию оптимальных условий для развития творческого потенциала педагога.

Ключевые слова: педагогическое творчество, инновации, творческий потенциал, творческая активность, педагогическое моделирование, психолого-педагогические условия, образовательное пространство, образовательная среда.

Для цитирования: Хачатурова К. Р., Донина И. А. Психолого-педагогические аспекты развития творчества педагога в современной школе // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 29–38. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.004.

Original article

Psychological and Pedagogical Aspects of Modern Teachers' Creativity Development

Khachaturova Karine Robertovna

School no 129,
St. Petersburg, Russia
karinah@inbox.ru

Donina Irina Aleksandrovna

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

Abstract. The heightened interest in teachers' creativity accounts for the necessity to search for and develop new and more promising models, technologies and means of forming and developing this component of pedagogical competence.

According to the federal educational standards, creativity is a necessary prerequisite for the innovative development of teachers, educational institutions and the sphere of education in general.

The article analyzes the sphere of teachers' creativity development, describes theoretical approaches to the identification of the content and structure of teachers' creativity, empirically investigates teachers' creativity, outlines problems and prospects of teachers' creativity development.

The article presents the results of a research conducted by the authors and dedicated to the investigation of teachers' creativity. It describes problems modern teachers deal with.

The authors create recommendations for the creation of optimal conditions for the development of teachers' creative potential.

Key words: teachers' creativity, innovations, creative potential, creative activity, pedagogical modelling, psychological and pedagogical conditions, learning space, learning environment.

For citation: Khachaturova K. R., Donina I. A. Psychological and Pedagogical Aspects of Modern Teachers' Creativity Development // Psikhologo-pedagogicheskiy поиск [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 1 (65), pp. 29–38. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.004.

Введение. Стремительные преобразования в сфере экономики, политики, производства, культуры и других отраслей обуславливают необходимость выработки у современных людей, в том числе педагогов, гибкости, креативности мышления, способности к многоаспектному анализу и поиску различных вариантов решения жизненных и профессиональных задач. Актуальной становится переориентация системы образования на инновационный путь развития, наполнение всех составляющих процесса обучения и воспитания творческим содержанием.

В то же время современные учреждения образования испытывают острую нехватку квалифицированных специалистов, в совершенстве владеющих приемами творческой организации учебного процесса. Это во многом связано с тем, что вузы не имеют нужного методического сопровождения при формировании творческого начала будущих педагогов, не готовят молодых специалистов к реализации креативности в профессиональной деятельности (Gaysina, 2015). В связи с этим очевидна и актуальность проблемы поиска и описания психолого-педагогических условий, способствующих развитию творчества современного учителя.

Целями нашего исследования стали анализ существующего в стране положения в сфере развития педагогического творчества учителя и разработка рекомендаций по созданию оптимальных условий для развития творческого потенциала педагога.

Выдвинута **гипотеза** о том, что создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития творчества педагога будет способствовать повышению эффективности и качества современного образования, реализации принципов, заложенных во ФГОС нового поколения.

Методы исследования: теоретический анализ литературы по проблеме творчества педагогов с целью обоснования проблемы создания психолого-педагогических условий для его развития, а также тестирование.

Обсуждение основных результатов. Б. М. Теплов определял творческие способности как «синтез свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям определенного вида учебно-творческой деятельности и обуславливающих

уровень ее результативности» (Теплов, 2004, с. 430). В человеке заложен творческий потенциал, который невозможно сформировать искусственно, поэтому наиболее эффективным является создание благоприятных условий для естественного раскрытия и проявления внутренних возможностей (Роджерс, 2002).

Творческое развитие педагога связано с набором внешних факторов (уровень безопасности и психологического благополучия среды, наличие поддержки в развитии и реализации творческих замыслов и т. д.) в сочетании с его внутренними особенностями, стремлением к самореализации и готовностью к инновационным преобразованиям. Внешние факторы достаточно легко поддаются оценке и интерпретации, а внутренние особенности требуют глубокого индивидуального подхода (В. М. Бехтерев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Г. Смит и др.).

В настоящее время ведущие исследователи в области педагогики творчества уделяют большое внимание принципам и приемам формирования оптимальной среды, созданию необходимых психолого-педагогических условий для максимальной самореализации педагога, разработки им индивидуальной траектории создания образовательной технологии, построенной на основе креативности, экспериментирования и творчества.

Содержание творческой деятельности педагога определяют решение эвристических и проблемных задач; множественность стратегий решения задач и возможность их комбинирования; подбор занимательного материала; юмор и связь с жизнью; диалогичность и интерактивность обучения; использование принципов соревновательности; эмоциональный контроль и бесконфликтное общение; обмен педагогическим опытом и т. д. Уровень мотивации педагога на саморазвитие и трансформацию образовательной среды, восприятие себя и своего места (роли) в процессе отражает главным образом эмоциональная составляющая, а «скорость и эффективность развития творческих способностей студентов определяются эмоционально-психологической атмосферой обучения» (Лисицкая, 2017, с. 26).

Феномен творческого потенциала педагога в его профессиональном развитии рассматривают как «выступающую основой творческой самореализации субъекта педагогической деятельности динамическую личностную структуру, выраженную интеграцией ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов (Мартишина, 2007). В ценностный компонент входят мировоззренческие принципы, убеждения и установки; когнитивная составляющая заключается в многоплановости знания и расширенном представлении о возможностях творческой самореализации; деятельностный компонент связан со способностью учителя креативно и творчески организовать пространство и разработать формы обучения и воспитания. Указанные элементы существуют во взаимосвязи и взаимодополнении, а становление и развитие творческого потенциала педагога определяются ценностно-смысловым содержанием его «Я-концепции», индивидуальной оценкой обстоятельств, задач, процессов, при осмыслении которых важно учитывать особенности протекания стадий самоидентификации, самоопределения и самореализации.

Среди основных психолого-педагогических условий, способствующих самореализации, самовоспитанию, самооценке, самоконтролю и применению творческого подхода в образовании, большинство ученых выделяют следующие: инициативность и самостоятельность; проведение рефлексии; построение процесса на базе принципов гуманистической педагогики; комбинирование различных методов и форм работы; создание творческой развивающей среды образовательного учреждения; стимулирование активности, самостоятельности, внутренней свободы (Кобзева, 2022).

Активность и самостоятельность педагога напрямую сопряжены с его творческой инициативой, предполагающей внутреннюю свободу и адекватную самооценку способностей и возможностей.

Рефлексия собственной деятельности является важным показателем готовности к реализации психолого-педагогических условий обеспечения и развития творчества. Она способствует осознанию и преодолению педагогом стереотипов личностного и профессионального опыта. Использование рефлексии в процессе личностного и профессионального развития учителя является важнейшим условием формирования творческого потенциала (Мартишина, 2007).

Творческий учитель обладает навыками самостоятельного, креативного планирования и проектирования процесса образовательной деятельности и собственного совершенствования как профессионала. Вместе с этим его творчество органично переплетается с идеями и ценностями педагогики развития, гуманистической педагогики, технологиями проблемного обучения и решения изобретательских задач, что заложено в основу формирования личностных, предметных и метапредметных компетенций будущих педагогов. В процессе планирования и разработки уроков и внеурочной деятельности, проектирования своего творческого пути педагог развивается и совершенствуется как профессионал, развивает систему компетенций, необходимых для успешной самореализации в современном обществе (Moldazhanova, Amanova, Tashetov [et al.], 2016).

Индивидуальное развитие учителя может быть максимально эффективным и приводящим к высокому образовательному результату только в том случае, если, наряду с внутренней мотивацией и готовностью к самосовершенствованию, он будет получать помощь и поддержку со стороны методических служб, педагогического состава, руководства образовательного учреждения. Использование в образовательной практике креативного подхода к обеспечению благоприятных психолого-педагогических условий для развития личности учащегося и учителя предполагает активизацию творческого компонента в содержании образования, внедрение в учебно-воспитательный процесс современных интерактивных, инновационных педагогических технологий, включение педагогов и обучающихся в индивидуальную и совместную творческую деятельность, воспитание человека-творца через решение практических учебных и ситуативных задач (Эрлих, 2012).

Одним из важнейших условий проявления творчества и формирования креативного мышления, самораскрытия и самоанализа индивида является обучение в сотрудничестве. Реализация принципов педагогики сотрудничества и деятельности должна быть последовательна и системна, поскольку хаотическое использование творческих методов и приемов не приводит к достижению результата и формированию комплекса характеристик творческой личности. В связи с этим, выбирая стратегию подготовки и сопровождения профессионала в области современной педагогики, следует ориентироваться на образовательную цель, а также на комплекс возможностей и средств для создания атмосферы продуктивного творчества в коллективе.

Современные ученые рассматривают различные варианты наполнения творчеством образовательного, воспитательного и развивающего пространства личности, которое изучается в совокупности общечеловеческого (личностного) и профессионального компонентов. Важной характеристикой данного пространства выступает педагогический потенциал учителя, представляющий собой совокупность возможностей окружающей среды, связанных с профессиональным становлением, развитием и саморазвитием педагога (Shmelev, 2021).

Как показывают результаты современных исследований в области профессионального становления педагога, на изучаемый процесс существенное влияние оказывают особенности социальной среды; специфика управления в сфере образования; изменение запросов общества и тенденций преобразования в экономике, культуре, политической сфере; личностные качества педагога, его ценностно-смысловые ориентиры; характер и стратегии в достижении целей и т. д.

Выделим три основных подхода к изучению творчества педагога:

- 1) функциональный, основанный на анализе управленческих, психологических, педагогических стратегий;
- 2) социальный, подразумевающий исследование особенностей социального окружения педагога, влияющих на его самоопределение и саморазвитие;
- 3) комбинированный, включающий изучение разных сфер деятельности педагога и этапы реализации намеченных целей (Kasemsap, 2016).

Несмотря на различия в основных критериях анализа, данные подходы учитывают особенности таких ведущих компонентов педагогической деятельности, как мотивация, компетентность и эмоциональная гибкость.

На основе содержательного критерия и целевых ориентиров нами были сформулированы основные принципы и направления создания соответствующих психолого-педагогических условий становления творческого учителя (табл. 1).

Содержание и направления развития компонентов педагогического творчества учителя

Компоненты творчества	Содержание	Направления развития
1. Мотивационная готовность к реализации творческого подхода в обучении	Ценностное отношение к творчеству, организации образовательного пространства и образовательным результатам. Проведение самоанализа и рефлексии	Проектная деятельность, разработка инструментария для наполнения образовательной среды элементами творчества. Разработка кейсов, помогающих выявить и сформировать систему профессиональных ценностей. Тренинговые, игровые формы работы, кейс-стади с проведением самоанализа реальных ситуаций
2. Профессиональная компетентность	Совокупность профессиональных знаний и умений. Умение работать в команде	Проведение профессиональных конкурсов, тестирования, наблюдение за педагогической деятельностью. Организация командной работы, оценка роли и уровня активности педагога
3. Эмоциональная гибкость	Оптимальное сочетание отзывчивости и эмоциональной устойчивости	Развитие толерантности, гибкости и стрессоустойчивости (тренинги, решение ситуативных задач, семинары, педагогические мастерские и др.)

Существует три сферы приложения педагогического творчества: 1) методическая, связанная с умением анализировать педагогические ситуации, опыт коллег, проектированием на этой основе собственной траектории развития и профессиональной деятельности; 2) коммуникативная — навыки творческого, свободного и доверительного общения с другими участниками образовательного процесса; 3) творческого самовоспитания, основанная на рефлексии и коррекции собственных методов достижения целей (Мирошникова, 2018).

Педагогическое творчество в совокупности всех его проявлений является способом реализации субъектной позиции учителя, его осознанного выбора инновационных преобразований. Сам процесс включает в себя пять основных стадий: дезадаптации, идентификации, индивидуализации, социализации и интеграции. «Наивысший уровень субъектной позиции учителя соотносится со сформированным уровнем его творческой готовности и креативности» (Рындак, Аллагулов, Челпаченко, 2017, с. 175). Именно готовность и высокий уровень мотивации определяют эффективность реализации внутреннего потенциала педагога и формируют ценностное ориентирование на достижение профессионального успеха.

В структуре педагогического творчества выделяет такие психологические аспекты, как способность к осознанию норм, правил, моделей реализации собственных сильных сторон и качеств; умение видеть эти качества у других людей; способность к рефлексии; осознание того, каким педагогом ты являешься со стороны; переосмысление опыта общения, преподавания и взаимодействия, самооценка личностных качеств; понимание значимости профессионально-личностного саморазвития и самообразования; совместный поиск, сотрудничество, сотворчество, соединение, соучастие; способность видеть свои перспективы и возможности (Маркова, 2013).

Нами было организовано исследование творческого потенциала и творческой активности современных учителей с использованием теста на диагностику творческого потенциала и креативность (Рогов, 2019); методики на определение творческой активности личности учителя (Ракитская, 2002) и опросника «Психолого-педагогические условия для творческого саморазвития».

Анализ результатов показал, что большая часть педагогов обладают средним уровнем развития творческого потенциала (рис. 1).

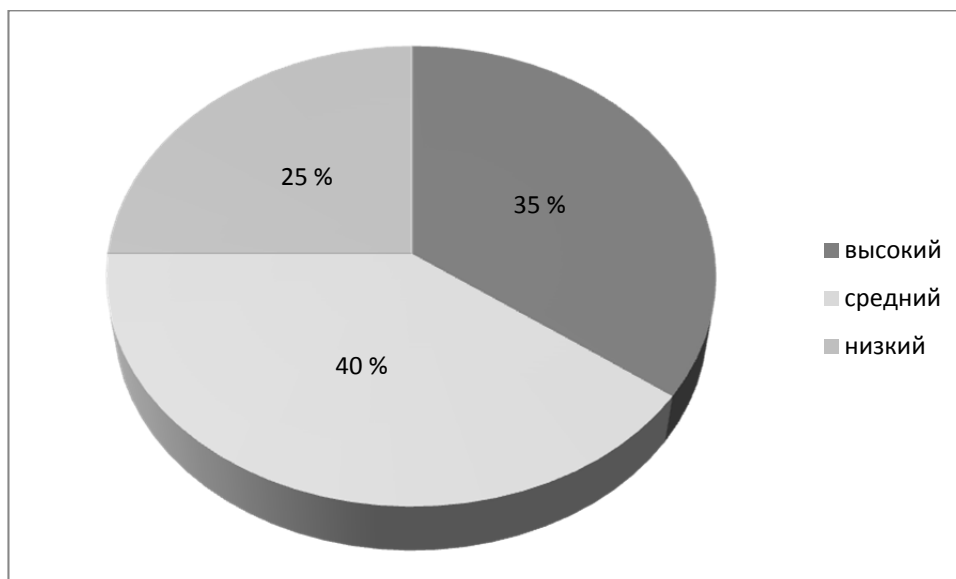


Рис. 1. Количество педагогов с различным уровнем развития творческого потенциала, в %

Среди учителей 35 % проявляли потенциальную готовность к творческой самореализации, демонстрировали творческий подход к решению профессиональных задач и были открыты для инноваций и изменения образовательной среды и ее компонентов, а 25 % предпочитали традиционные подходы в образовании, следование алгоритмам и правилам, использование в преподавании стандартизированных и проверенных опытом и временем оценочных и дидактических материалов.

Анализ творческой активности учителей показал, что только 10 % из них на практике реализовали свой потенциал; 40 % не проявляли творческой активности, предпочитая придерживаться указаний, шаблонов и проверенных методов работы, а половина преподавателей, даже обладая готовностью к творчеству, соответствующими знаниями и представлениями, редко использовали творческие приемы в практике работы с детьми, но могли творчески подходить к выбору содержания, форм и методов подачи материала, планированию и проектированию уроков (рис. 2).

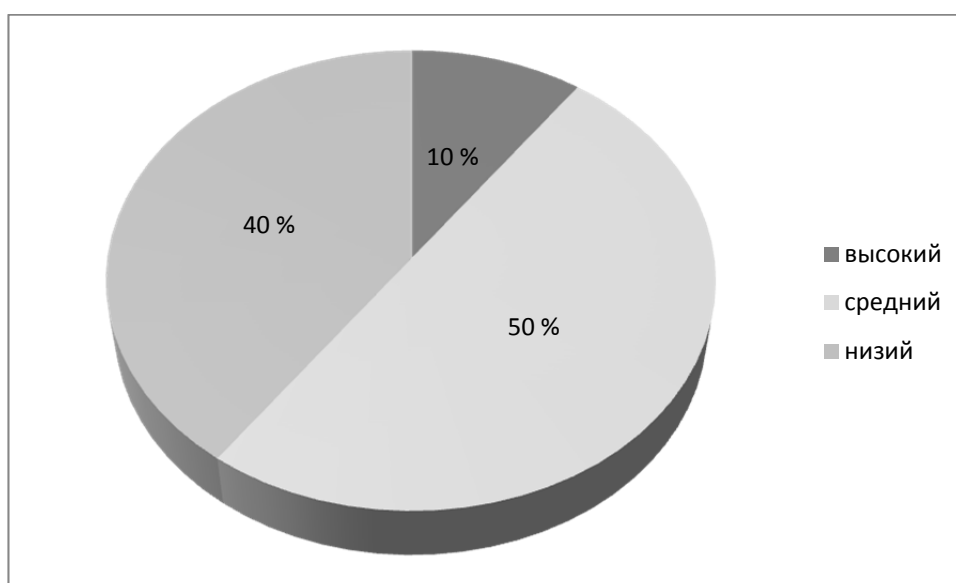


Рис. 2. Уровень развития творческой активности педагогов

Отвечая на вопросы относительно причин пассивности и наличия условий для творческой самореализации, большинство педагогов отметили недостаточность методического сопровождения, регламентацию сфер применения творчества, невозможность соотнесения творческого подхода с рекомендациями по проведению занятий и достижением образовательного результата. Также педагоги указали на сложность разработки исследовательских проектов, недостаточность понимания специфики применения творческого начала в организации учебного процесса с обучающимися разных уровней образования. Это свидетельствовало о недостаточных внутренней осмысленности и понимания значимости педагогического творчества в собственном развитии как профессионала у обследованных педагогов; неспособности видеть перспективы профессионального роста и творческой самореализации; отсутствии необходимых психолого-педагогических условий для творческого саморазвития и внедрения инноваций на практике.

Следовательно, одним из условий развития творчества в процессе педагогической практики, на наш взгляд, может быть организация активной деятельности и коммуникации, взаимодействия внутри педагогического сообщества с целью обмена опытом.

Задачами методической службы и руководства организации должны выступать установление интерактивного диалога с субъектами сопровождения; создание условий для выбора педагогом индивидуального профессионального маршрута, индивидуального учебного плана и оказание помощи в их разработке и реализации; создание благоприятного психологического климата и эмоционального комфорта для субъектов сопровождения; поддержка самостоятельного включения педагогов в активную творческую деятельность по преобразованию самого себя; анализ, рефлексия и осмысление процесса профессионально-личностного развития.

Учитель в своей педагогической деятельности неоднократно сталкивается с ситуациями, в которых он должен принимать взвешенные решения быстро и в новых, нестандартных условиях. Успех и эффективность данного процесса зависит от уровня развития у него творческого мышления.

Все отмеченное обуславливает необходимость разработки новых психолого-педагогических условий, обеспечивающих педагогу максимальную возможность творческой самореализации и практики принятия решений в разных ситуациях.

Важно мотивировать педагогов в процессе саморазвития к проведению анализа и переосмысления своей деятельности с позиции значимости для решения инновационных требований и задач.

Подобные навыки развиваются в процессе развития субъектно-управленческих способностей, целеполагания, моделирования учебных ситуаций, экспериментирования и действия в нестандартных условиях с помощью деловых и имитационных игр, театрализаций, квестов, педагогических кейсов, решения практико-ориентированных задач (Г. И. Гайсина, Л. В. Горбанева, А. А. Молдажанова, О. В. Эрлих и др.).

Кроме того, успех реализации творческого потенциала учителя напрямую зависит от совместных и согласованных усилий учебных учреждений, взаимодействия педагогов, обучающихся, их родителей и других участников образовательного процесса. Значимая роль в данном процессе принадлежит методической службе школы, обеспечивающей взаимодействие субъектов сопровождения, которое направлено на преодоление профессиональных затруднений и личностных проблем педагога.

Сопровождение включает в себя систему взаимосвязанных действий, мероприятий, педагогических событий и ситуаций, ориентированных на осмысление профессионального опыта педагога, актуализацию саморазвития, профессиональный успех, личностное преобразование и подразумевает обустройство пространства и формирование уклада жизни общеобразовательной организации, создание благоприятного психологического климата и эмоционального комфорта в коллективе.

О. В. Давлятшина утверждает, что в качестве «камертона, настраивающего на нужный лад педагогический коллектив», можно рассматривать атмосферу школьной жизни общеобразовательной организации, настрой ее жизнедеятельности, так как люди будут открыты всему новому, «если будет создан нравственный и эмоциональный климат» (Давлятшина, 2015, с. 2). Признаками такого климата выступают взаимное доверие; конструктивная критика; толерантное отношение к окружающим; открытое обсуждение проблем и способов их решения; сотворчество, сопереживание, взаимная поддержка; личная ответственность каждого; позитивный эмоциональный настрой в коллективе.

В качестве инструментов реализации данных задач на уровне организационных форм работы с педагогами могут выступать дискуссии; конференции; мастер-классы; методические практикумы; педагогический марафон; практико-ориентированные семинары; фокус-группы; тьюторство; наставничество; коуч-сопровождение; круглые столы; тренинги, направленные на развитие сферы психолого-педагогического общения и личностной сферы педагогов; педагогические дебаты; педагогические и методические мастерские; технологии диалогового взаимодействия и сотрудничества; деловые, имитационные, ролевые игры; рефлексивные технологии; кейс-стади; технология развития критического мышления и т. д.

Развитие творчества педагога во многом зависит не только от его личностных качеств и мотивации к инновационному совершенствованию и творческой самореализации, но и от его способности выявлять и развивать творческий потенциал обучающихся, способствуя улучшению их когнитивных способностей и формированию критического мышления; активизации самосознания, повышению интереса и мотивации к деятельности (Donina, Khachaturova, Donina, 2021).

Остановить и сделать неэффективным процесс творческого саморазвития педагога может недостаточное методическое сопровождение и отсутствие содействия со стороны руководства и других участников образовательного процесса, поэтому в высших учебных учреждениях, готовящих учителей современной школы, а также на месте непосредственной профессиональной деятельности педагогов должны быть созданы необходимые условия для развития их креативности и реализации творческого потенциала. С учетом этого нами определены основные способы формирования отдельных компонентов творческой активности педагогов (табл. 2).

Таблица 2

Психолого-педагогические условия развития творческого потенциала и творческой активности педагогов

Компоненты творческой активности	Психолого-педагогические условия
Ценностно-целевые ориентиры	Комментарии к нормативной базе образовательного процесса, возможности творческого преобразования вариативной части обучения и воспитания. Составление рекомендаций по индивидуальному изменению образовательной траектории в преподавании отдельных дисциплин
Практические навыки	Решение педагогических кейсов, педагогические мастерские, выставки работ перспективных учителей, создание сайта или блога, на котором размещаются передовые наработки в области современной педагогики
Психологические особенности личности учителя	Организация совместной деятельности, обеспечение взаимоподдержки, ролевые игры и тренинги личностного развития, привлечение учителей к организации праздников и мероприятий с детьми
Планирование и проектирование	Определение образовательных результатов на основе ФГОС; выбор методов, форм и средств достижения результатов; составление авторских разработок, планеров урока
Рефлексия творческой деятельности	Развитие навыков рефлексии посредством анализа и самоанализа уроков и внеурочной деятельности

Выводы. Одной из важнейших составляющих педагогического мастерства является творчество педагога. Развитие во многом зависит от наличия соответствующих психолого-педагогических условий.

Формирование творческой активности педагога должно осуществляться комплексно, с учетом воздействия избираемых форм, методов и приемов на совокупность интеллектуальных, социально-коммуникативных, мотивационно-ориентированных качеств учителя. Приоритетными должны быть практико-ориентированные образовательные технологии стимулирования творческого саморазвития преподавателей.

Становление образа творческой самореализации учителя, выработка навыков планирования его индивидуального образовательного маршрута должны происходить в процессе профессиональной подготовки и сопровождения.

Список источников

1. Горбанева Л. В. Развитие субъектно-управленческих способностей у будущих учителей как условие развития профессиональной креативности // Проблемы высшего образования. — 2015. — № 1. — С. 109–111.
2. Давлятшина О. В. Психолого-педагогическое условие научно-методического сопровождения как фактор профессионально-личностного развития педагогов // Концепт. — 2015. — № 8. — С. 1–8.
3. Кобзева Л. Н. Психолого-педагогические факторы становления профессионально важных качеств будущих педагогов в современном образовательном пространстве // Современные проблемы науки и образования. — 2022. — № 5. — URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32054> (дата обращения: 06.09.2022).
4. Лисицкая М. В. Психолого-педагогические условия развития творческих способностей у будущих социальных педагогов // Наука и образование: проблемы и стратегии развития. — 2017. — Т. 1, № 1 (3). — С. 26–30.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. — М. : Просвещение, 2013. — 190 с.
6. Мартишина Н. В. К вопросу о психолого-педагогических условиях становления и развития творческого потенциала педагога // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 7. — С. 103–108.
7. Мирошникова Д. В. Развитие креативности будущего учителя в процессе педагогической практики // Мир науки. — 2018. — Т. 6, № 2. — С. 36.
8. Ракитская О. Н. Методика на определение творческой активности личности учителя // Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике : учеб.-метод. пособие. — Владимир : Владимир. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, 2022. — 388 с.
9. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. — М., 2019. — Кн. 2. — 193 с.
10. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.
11. Рындак В. Г., Аллагулов А. М., Челпаченко Т. В. Педагогика. — М. : Инфра-М, 2017. — 427 с.
12. Теплов Б. М. Труды по психофизиологии индивидуальных различий / отв. ред. Э. А. Голубева, Е. П. Гусева, В. А. Кольцова, О. Е. Серова. — М. : Наука, 2004. — С. 429–433.
13. Эрлих О. В. Перспективы психолого-педагогического сопровождения инновационного развития педагога и школы в условиях системных изменений в образовании // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. — 2012. — № 1/2 (18/19). — С. 7–12.
14. 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.
15. Gaysina G. I. Technology of future teacher development as the subject of professional culture // Asian Social Science. — 2015. — Vol. 11, N 1. — Pp. 159–161.
16. Kasemsap K. Encouraging continuing professional development and teacher professional development in global education // Accelerated Opportunity Education Models and Practices. — 2016. — Pp. 168–202.
17. Moldazhanova A. A., Amanova A. A., Tashetov A. A. [et al.] Future teacher-psychologists' professional position as a component of professional competence formation // International Journal of Environmental and Science Education. — 2016. — Vol. 11, N 18. — Pp. 12317–12325.
18. Shmelev R. V. The counselor pedagogical practical training at a summer camp as a means of the future teacher's professional competence formation // Студенческая наука — взгляд в будущее : материалы XVI Всерос. студенч. науч. конф. — Красноярск : Краснояр. гос. аграрн. ун-т, 2021. — Pp. 358–362.

References

1. Gorbaneva L. V. The Development of Management Abilities in Novice Teachers as a Prerequisite for the Development of Professional Creativity. *Problemy vysshego obrazovaniya* [Issues of Higher Education], 2015, no. 1, pp. 109–111. (In Russian).
2. Davljatshina O. V. Psychological Pedagogical Aspects of Academic Support as a Factor of Teachers' Personal and Professional Development. *Koncept* [Concept], 2015, no. 8, pp. 1–8. (In Russian).
3. Kobzeva L. N. Psychological and Pedagogical Factors Affecting the Development of Novice Teachers' Professional Qualities in the Modern Learning Environment. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Issues of Science and Education], 2022, no. 5, URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32054> (accessed: 06.09.2022). (In Russian).
4. Lisickaja M. V. Psychological an Pedagogical Conditions Affecting the Development of Novice Social Teachers' Creative Abilities. *Nauka i obrazovanie: problemy i strategii razvitija* [Science and Education: Problems and Development Strategies], 2017, vol. 1, no. 1 (3), pp. 26–30. (In Russian).

5. Markova A. K. *Psihologija truda uchitelja* [Psychology of Teachers' Labour]. Moscow, Enlightenment Publ., 2013, 190 p. (In Russian).
6. Martishina N. V. To the Issue of Psychological and Pedagogical Conditions Affecting Teachers' Creative Potential Development. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2007, no. 7, pp. 103–108. (In Russian).
7. Miroshnikova D. V. The Development of Novice Teachers' Creativity in the Process of Pedagogical Practice. *Mir nauki* [World of Science]. 2018, vol. 6, no. 2, pp. 36. (In Russian). (In Russian).
8. Rakitskaja O. N. Examining Teachers' Creative Potential. *Psihologo-pedagogicheskaja diagnostika v obrazovatel'noj praktike* [Psychological and Pedagogical Diagnosis in Education]. Vladimir, Vladimir State University named for A. G. and N. G. Stoletovs Publ., 2022, 388 p. (In Russian).
9. Rogov E. I. *Nastol'naja kniga prakticheskogo psihologa* [Handbook of a Practical Psychologist]. Moscow, 2019, book 2, 193 p. (In Russian).
10. Rodzhers K., Frejberg Dzh. *Svoboda uchit'sja* [Freedom to Learn]. Moscow, Sense Publ., 2002, 527 p. (In Russian).
11. Ryndak V. G., Allagulov A. M., Chelpachenko T. V. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Infra-M Publ., 2017, 427 p. (In Russian).
12. Teplov B. M. *Trudy po psihofiziologii individual'nyh razlichij* [Psychophysiology of Individual Differences]. Golubeva Je. A., Guseva E. P., Kol'cova V. A., Serova O. E. (eds.). Moscow, Science Publ., 2004, pp. 429–433. (In Russian).
13. Jerlih O. V. Prospects of Psychological and Pedagogical Support of Teachers' and Schools' Innovative Development in the Conditions of Systemic Changes in Education. *Akademicheskij vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoj akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Academic Bulletin. Bulletin of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education]. 2012, no. 1/2 (18/19), pp. 7–12. (In Russian).
14. 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
15. Gaysina G. I. Technology of future teacher development as the subject of professional culture. *Asian Social Science*. 2015, vol. 11, no. q1, pp. 159–161.
16. Kasemsap K. Encouraging continuing professional development and teacher professional development in global education. *Accelerated Opportunity Education Models and Practices*. 2016, pp. 168–202.
17. Moldazhanova A. A., Amanova A. A., Tashetov A. A. [et al.] Future teacher-psychologists' professional position as a component of professional competence formation. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016, vol. 11, no. 18 pp. 12317–12325.
18. Shmelev R. V. The counselor pedagogical practical training at a summer camp as a means of the future teacher's professional competence formation. *Students' Science: a Glimpse of the Future: Proceedings of the 16th All-Russian Students' Conference*. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State Agrarian University Publ., 2021, pp. 358–362.

Информация об авторах

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

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

Information about the authors

Khachaturova Karine Robertovna — Candidate of Pedagogy, Physics Teacher at School no 129 of St. Petersburg, Honorary Worker of Education and Enlightenment of the Russian Federation.

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

Статья поступила в редакцию 24.11.2022; одобрена после рецензирования 08.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 24.11.2022; approved after reviewing 08.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.



Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 39–46.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 39–46.

Научная статья
УДК 378.046.2:54
DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.005

Довузовская подготовка по химии в оценках студентов первого курса медицинского вуза

Аронова Мария Александровна

Рязанский государственный медицинский университет
имени академика И. П. Павлова
Рязань, Россия
mariia.aronova@mail.ru

Косова Юлия Дмитриевна

Рязанский государственный медицинский университет
имени академика И. П. Павлова
Рязань, Россия
julietka@bk.ru

Лаксаева Елена Анатольевна

Рязанский государственный медицинский университет
имени академика И. П. Павлова
Рязань, Россия
elenalaksaeva@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты проведенного анонимного опроса студентов первого курса лечебного факультета Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова (РязГМУ) о формах их подготовки к сдаче Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по химии и отношении к системе довузовской подготовки университета.

Полученные данные свидетельствовали о том, что лишь пятая часть студентов, поступивших в Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова, проходила обучение в системе довузовской подготовки университета, а большинство из них готовились к сдаче Единого государственного экзамена и поступлению в вуз с репетиторами.

Вместе с тем некоторые студенты, поступившие в вуз после обучения в системе довузовской подготовки в РязГМУ, отметили ее высокий уровень и хорошую организацию, хотя и указали на необходимость повысить качество занятий, уделяя больше внимания задач, разбору теоретического материала, решению задач, тестовых заданий в формате ЕГЭ.

Ключевые слова: довузовская подготовка по химии, химический кружок, медицинские классы, подготовительное отделение, оценка студентов-медиков, задачи, теория.

Для цитирования: Аронова М. А., Косова Ю. Д., Лаксаева Е. А. Довузовская подготовка по химии в оценках студентов первого курса медицинского вуза // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 39–46. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.005.

Original article

Pre-university Chemistry Training through the Prism of Medical Students' Grades

Aronova Mariya Aleksandrovna

Ryazan State Medical University named for Academician I. P. Pavlov
Ryazan, Russia
mariia.aronova@mail.ru

Kosova Yuliya Dmitriyevna

Ryazan State Medical University named for Academician I. P. Pavlov
Ryazan, Russia
julietka@bk.ru

Laksayeva Elena Anatolyevna

Ryazan State Medical University named for Academician I. P. Pavlov
Ryazan, Russia
elenalaksaeva@mail.ru

Abstract. The article analyzes the results of an anonymous survey conducted among first-year medical students of Ryazan State Medical University named for Academician I. P. Pavlov. The survey focuses on applicants' preparation for standardized state exams (EGE) in chemistry and on pre-university courses offered by the university.

The results of the survey show that only a fifth part of students who enter Ryazan State Medical University named for I. P. Pavlov take pre-university courses offered by the university, the majority of applicants get personal tutoring.

Some respondents (students who have taken the pre-university courses) highlight their high quality and efficiency, adding, however, that there is room for improvement (more theoretical and practical tasks, more standardized tests).

Key words: pre-university chemistry courses, chemistry group, medical classes, pre-university training, medical students, tasks, theory.

For citation: Aronova M. A., Kosova Yu. D., Laksayeva E. A. Pre-university Chemistry Training through the Prism of Medical Students' Grades // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 1 (65), pp. 39–46. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.005.

Актуальность. Ведущая роль в обеспечении успешной сдачи школьниками Единого государственного экзамена (ЕГЭ) и в преодолении конкурсного отбора в наиболее рейтинговые высшие учебные заведения принадлежит качественному довузовскому образованию (Шилина, Таптыгина, 2013). Довузовское образование позволяет не только повысить доступность высшего образования в различных направлениях подготовки специалистов высшей квалификации, но и улучшить профессиональную ориентацию выпускников средних школ (Воронов, 1997).

Одним из путей повышения качества довузовского образования школьников является получение информации о формах и качестве занятий при подготовке к поступлению в вуз от студентов, успешно преодолевших барьер конкурсного отбора.

Целью исследования стало выявление форм довузовской подготовки студентов первого курса, позволивших им успешно сдать ЕГЭ по химии, поступить в медицинский вуз и успешно обучаться в нем.

Гипотеза исследования — предположение о том, что обучение на факультете довузовской подготовки повышает шансы абитуриентов поступить в медицинские вузы и оптимально адаптироваться в них.

Методы исследования — анонимное закрытое анкетирование и анализ результатов деятельности.

Анкета состояла из двадцати вопросов, разделенных на четыре блока: вопросы первого блока касались анкетных данных студентов (возраст, пол, место проживания); второго — формы подготовки к сдаче ЕГЭ, средний балл ЕГЭ, формат поступления; третьего — осознанности поступления в медицинский вуз, и Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова (РязГМУ) в частности; четвертого — целесообразности факультета довузовской подготовки для успешной сдачи ЕГЭ и обучения в вузе.

Кроме анкетирования, был проанализирован общий средний балл ЕГЭ курса в целом и студентов, прошедших подготовительное отделение (факультет довузовской подготовки) РязГМУ, а также результаты летней сессии II семестра данных групп студентов по дисциплине «Биоорганическая химия».

При обработке данных опроса был использован метод группировки опрошенных по количественному признаку, простая статистическая обработка данных (% от общего числа опрошенных) и графические способы отражения данных (диаграммы).

В исследовании принимали участие 374 студента (69,6 % девушек и 30,4 % юношей), большинство (69 %) которых достигли совершеннолетия, поступили в РязГМУ в 2021 году и обучались на первом курсе самого многочисленного в университете лечебного факультета.

Обсуждение основных результатов. Получены данные о том, что большинство студентов, особенно прошедшие довузовскую подготовку в РязГМУ, осознанно подошли к выбору будущей профессии и вуза, в котором получали образование.

Среди студентов, поступивших в вуз, 22,4 % обучались в системе довузовской подготовки по химии РязГМУ, большая же часть (более 70 %) из них готовились к поступлению в вуз с репетиторами.

Анализ основных форм довузовской подготовки по химии в РязГМУ показал, что 56,4 % школьников, поступивших в вуз, проходили обучение только в формате медицинских классов (10–11 классы) школ; 7 % — в формате химического кружка в 8–9 классах и продолжили свое обучение в формате медицинских классов в 10–11 классах и 36,6 % — в формате подготовительных курсов (рис. 1).

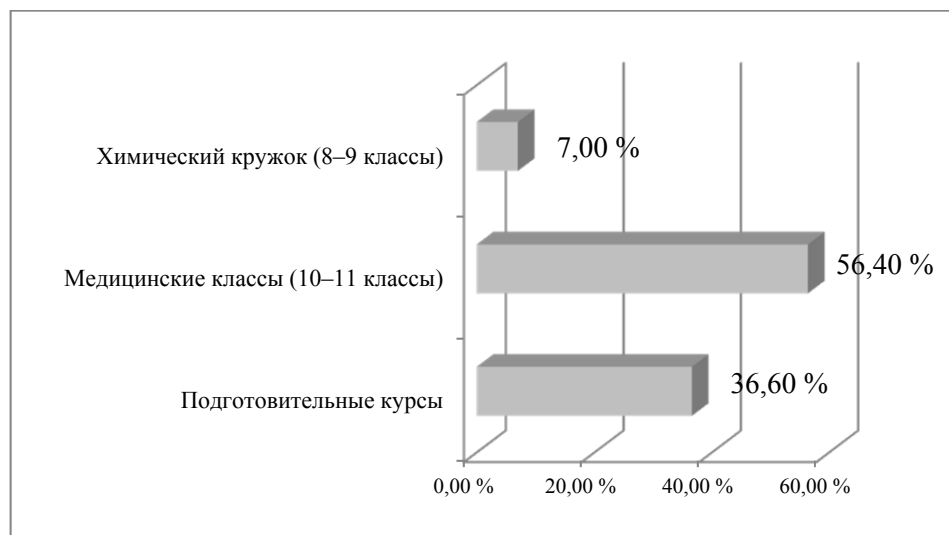


Рис. 1. Формы прохождения обучения студентов в системе довузовской подготовки по химии с преподавателями РязГМУ

Большинство школьников, поступивших в РязГМУ, обучались не в системе его довузовской подготовки, а в медицинских классах (10–11 класс) и на подготовительных курсах.

Среди 85 первокурсников, которые проходили обучение в системе довузовской подготовки РязГМУ, 94,12 % считали это целесообразным и только 5,88 % — нецелесообразным (рис. 2). Большинство из этих студентов отметили, что довузовская подготовка в стенах РязГМУ позволила им успешнее адаптироваться в университете; 90,6 % таких первокурсников, были удовлетворены уровнем подготовки и лишь 9,4 % не удовлетворены (рис. 3).

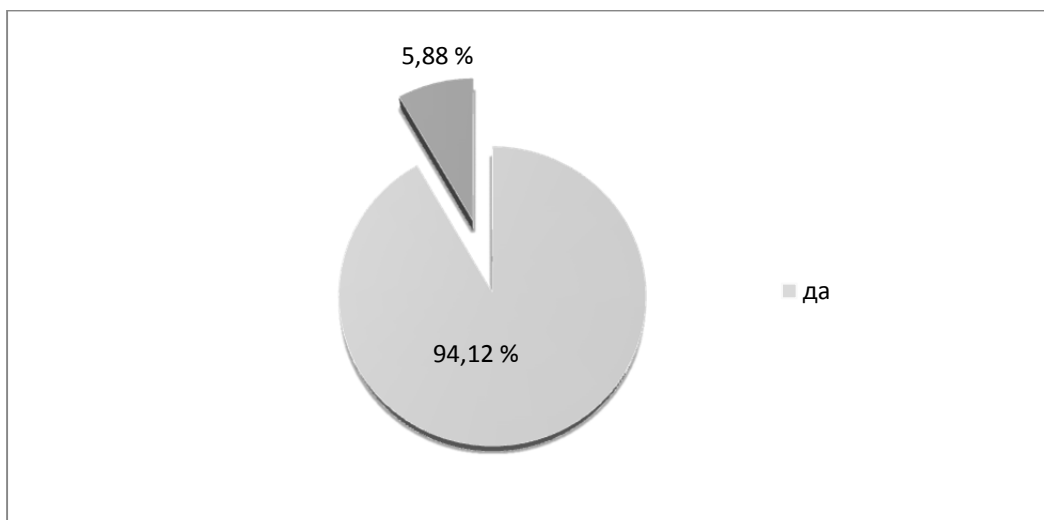


Рис. 2. Оценка студентами целесообразности прохождения обучения в системе довузовской подготовки по химии в РязГМУ

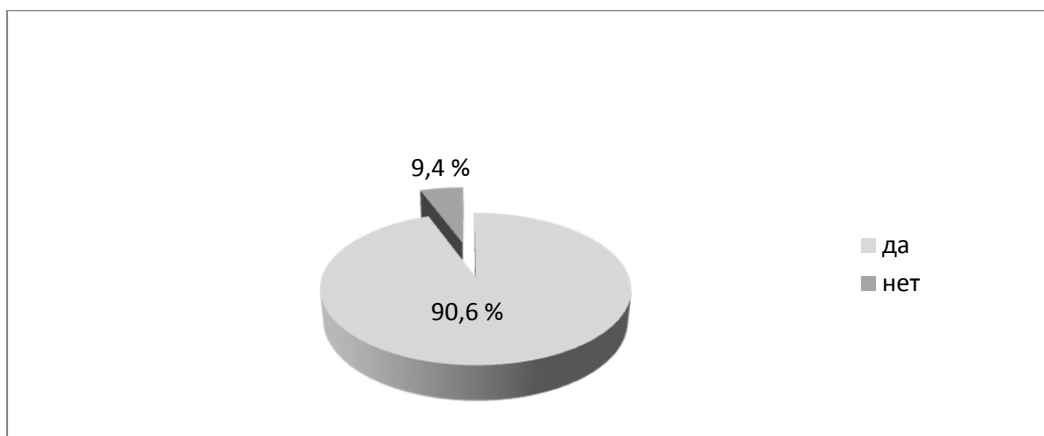


Рис. 3. Удовлетворенность студентов уровнем довузовской подготовки с преподавателями РязГМУ

Вместе с тем 85,9 % студентов, прошедших довузовскую подготовку по химии в РязГМУ, отмечали повышение интереса к этому предмету в ходе обучения (рис. 4).

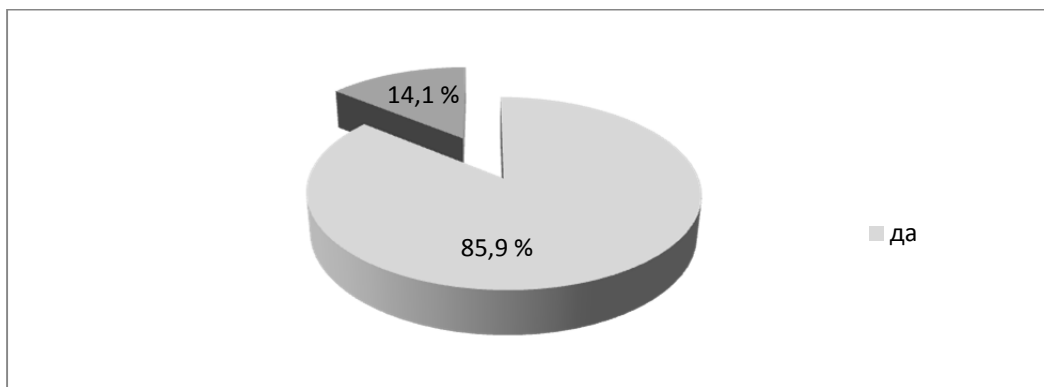


Рис. 4. Повышение интереса студентов к химии в ходе прохождения довузовской подготовки в РязГМУ

82,3% первокурсников, которые проходили обучение в системе довузовской подготовки РязГМУ, указали на помощь такой подготовки при сдаче ЕГЭ (рис. 5).

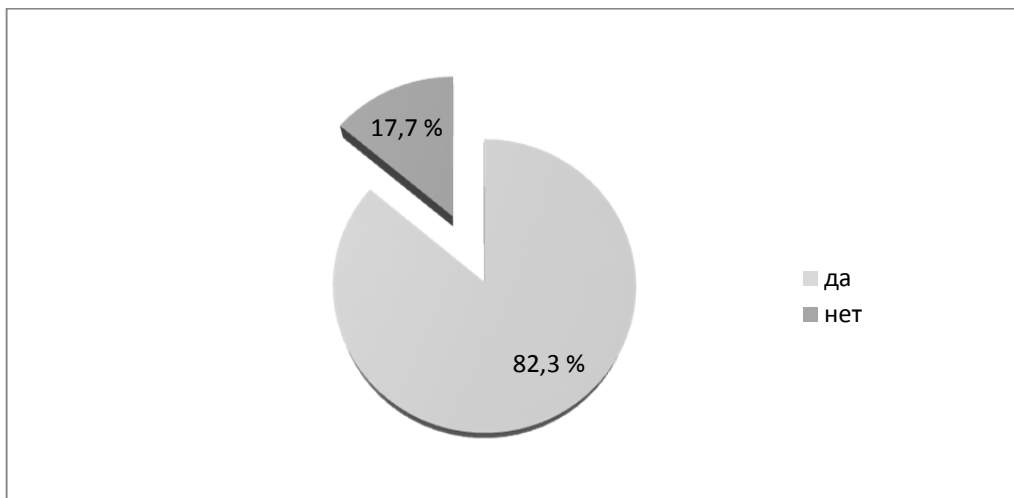


Рис. 5. Помощь довузовской подготовки по химии в РязГМУ при сдаче студентами ЕГЭ

Ответы студентов на вопрос о том, что следует улучшить в системе довузовской подготовки по химии, были следующими: 36,1 % из них считали, что преподавателям РязГМУ необходимо больше внимания уделять разбору теоретического материала; 27,8 % — решению тестовых заданий; 52,8 % хотели бы больше решать задачи, 19,4 % — выполнять лабораторный практикум и лишь 2,8 % указывали на необходимость улучшения организации преподавания (рис. 6).

Некоторые респонденты отмечали несколько вариантов ответов.

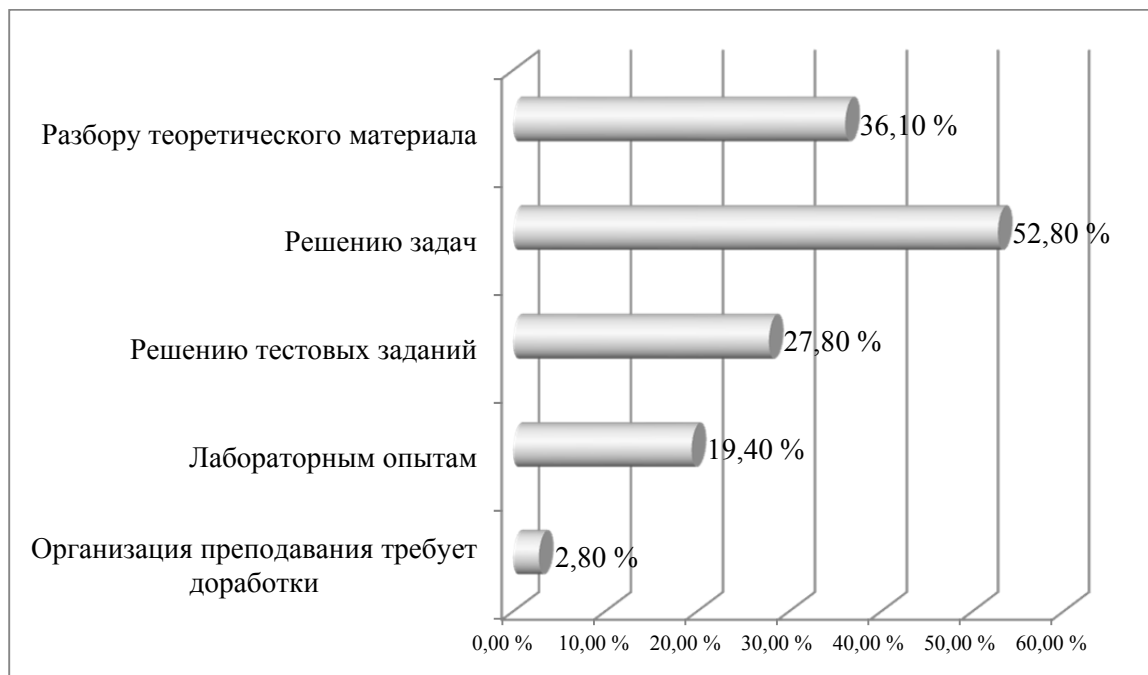


Рис. 6. Мнения студентов о том, чему необходимо уделять больше внимания при планировании занятий довузовского обучения по химии

Проанализирован средний балл ЕГЭ всех абитуриентов в целом и абитуриентов, обучающихся на факультете довузовской подготовки и поступивших на лечебный факультет РязГМУ в 2021 году.

В целом у студентов, поступивших в 2021 году на лечебный факультет для обучения на бюджетной основе, средний балл ЕГЭ составил 229, на договорной основе — 179.

Средние баллы ЕГЭ абитуриентов, прошедших довузовскую подготовку в РязГМУ, были чуть больше: у поступивших для обучения на бюджетной основе — 268, на договорной основе — 183 (рис. 7).

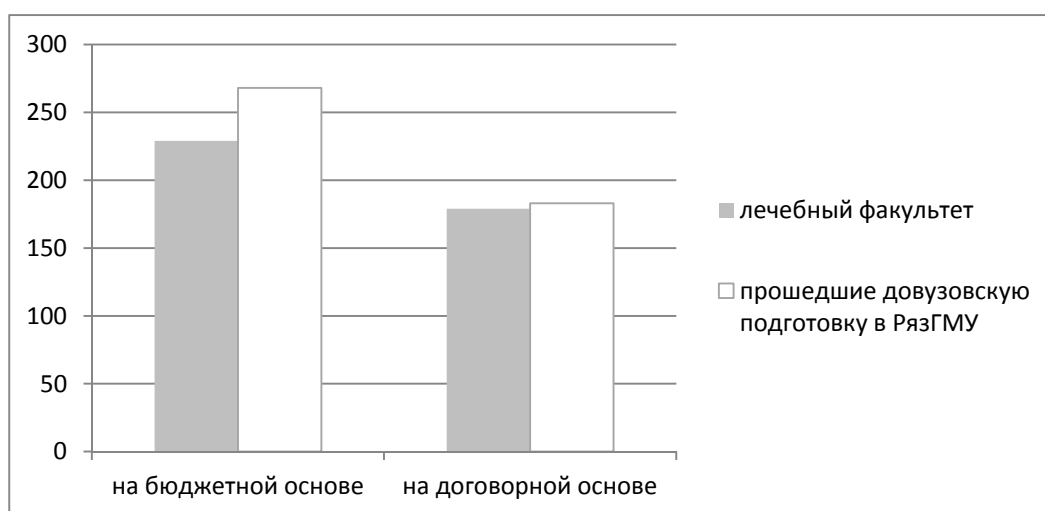


Рис. 7. Результаты ЕГЭ студентов лечебного факультета в целом и студентов, прошедших довузовскую подготовку и поступивших в РязГМУ в 2021 году

На рисунке 8 представлены средний балл и успеваемость по дисциплине «Биоорганическая химия» у всего первого курса лечебного факультета и у студентов, которые обучались на подготовительном отделении РязГМУ.

Средний балл и успеваемость студентов, прошедших довузовскую подготовку в РязГМУ (3,92 и 97,2 % соответственно), были выше, чем студентов всего курса в целом (3,78 и 92,17 % соответственно).

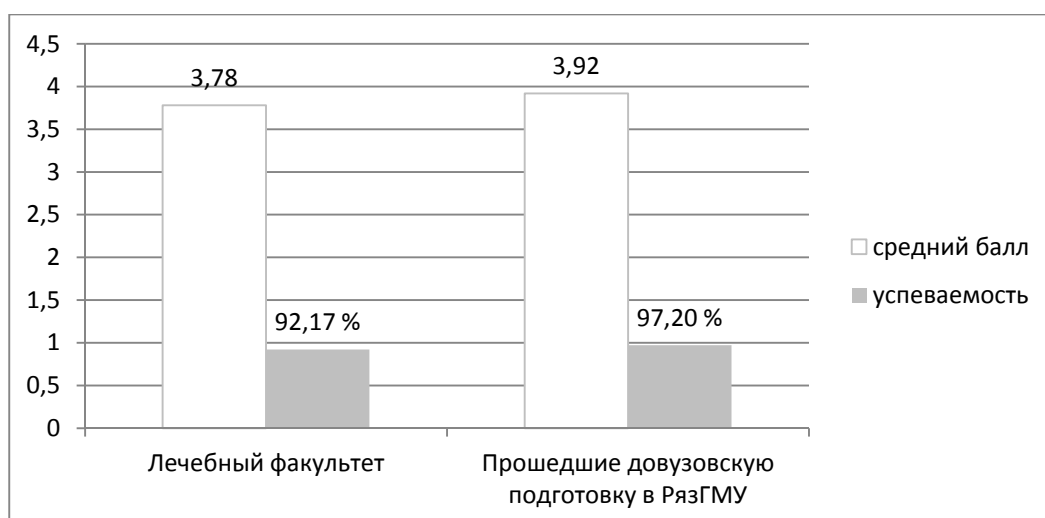


Рис. 8. Результаты сдачи студентами экзамена по дисциплине «Биоорганическая химия» в 2021/2022 учебном году

Таким образом, полученные данные подтверждают гипотезу о том, что абитуриенты, прошедшие факультет довузовской подготовки в РязГМУ, лучше адаптируются к условиям обучения в университете и показывают более высокую результативность.

Выводы. Представленные в статье данные свидетельствуют о том, что большинство студентов, поступивших в Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова в 2021 году, готовились к сдаче ЕГЭ и поступлению в вуз с репетиторами и лишь пятая часть из них проходила обучение в системе довузовской подготовки университета.

Вместе с тем часть студентов, поступившая в вуз после обучения на подготовительном факультете вуза, показывали более высокие результаты сдачи ЕГЭ по химии в школе, активнее вливались в жизнь университета и демонстрировали больший интерес к этому предмету и лучшую успеваемость в вузе. Они указывали на высокий уровень и хорошую организацию довузовской подготовки, но вместе с этим и на необходимость повысить качество занятий путем уделения большего внимания решению задач, тестовых заданий и разбору теоретического материала.

Список источников

1. Ананьев П. И., Кайгородова М. А. Уровень подготовленности абитуриента как фактор, влияющий на качество образовательного процесса // Ползуновский вестник. — 2006. — № 1. — С. 21–23.
2. Воронов В. В. Педагогика школы в двух словах : конспект-пособие для студентов-педагогов и учителей. — М. : Рос. пед. агентство, 1997. — 146 с.
3. Гапонюк П. Н. Довузовская подготовка как компонент непрерывного образования // Педагогика. — 2011. — № 9. — С. 122–124.
4. Дятлова К. Д., Францева Ю. Е. Эффективная довузовская подготовка как предпосылка успешности обучения в вузе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. «Инновации в образовании». — 2010. — Вып. 1. — С. 19–24.
5. Ершиков С. М., Потапов М. П. Уровень базовой подготовки первокурсников медицинского университета по биологии и химии // Здоровье и образование в XXI веке. — М. : Сообщество молодых врачей и организаторов здравоохранения, 2016. — Т. 18. — С. 58–63.
6. Казакова О. Н., Кобзева Н. И. Довузовское образование в системе современной профессиональной подготовки // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2017. — № 8. — С. 208.
7. Национальная доктрина образования Российской Федерации на период до 2025 года : постановление Правительства РФ от 4 окт. 2000 г. № 751 // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2000. — № 41. — Ст. 4089.
8. Полежаева Г. Т., Меркулов А. Б. Место и роль довузовской подготовки в современном образовании // Решетневские чтения. — 2014. — Т. 3. — С. 142–145.
9. Пронюшкина Т. Г. Социальная роль довузовского образования // Фундаментальные исследования. — 2005. — № 3. — С. 107–108. — URL : <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=5907> (дата обращения: 17.10.2022).
10. Хлебникова Т. Д., Гильмиярова С. Г., Хамидуллина И. В., Ильина С. Ф. Роль системы довузовского образования в деятельности вуза // Международный журнал экспериментального образования. — 2017. — № 4/2. — С. 177–177. — URL : <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11494> (дата обращения: 17.10.2022).
11. Шилина Н. Г., Таптыгина Е. В. Модель довузовского образования, реализуемая в Красноярском государственном медицинском университете им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 2. — URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9032> (дата обращения: 17.10.2022).

References

1. Anan'ev P. I., Kajgorodova M. A. Applicants' Readiness as Factors Affecting Education Quality. *Polzunovskij vestnik* [Polzunov Bulletin]. 2006, no. 1, pp. 21–23. (In Russian).
2. Voronov V. V. *Pedagogika shkoly v dvuh slovah : konspekt-posobie dlja studentov-pedagogov i uchitelej* [School Pedagogy in Two Words: a Manual for Novice Educators]. Moscow, Russian Pedagogy Publ., 1997, 146 p. (In Russian).
3. Gaponjuk P. N. Preuniversity Training as a Component of Continuous Education. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2011, no. 9, pp. 122–124. (In Russian).

4. Djatlova K. D., Franceva Ju. E. Effective Pre-university Training as a Prerequisite for Quality University Education. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Serija "Innovacii v obrazovanii"* [Bulletin of Nizhny Novgorod University named for N. I. Lobachevsky. Innovations in Education series]. 2010, iss. 1, pp. 19–24. (In Russian).
5. Ershikov S. M., Potapov M. P. Basic Biology and Chemistry Training for First Year Medical Students. *Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke* [Health and Education in the 19th Century]. Moscow, Young Doctors and Healthcare Professionals Publ., 2016, vol. 18, pp. 58–63. (In Russian).
6. Kazakova O. N., Kobzeva N. I. Pre-university Training in the System of Modern Vocational Training. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Orenburg State University]. 2017, no. 8, pp. 208. (In Russian).
7. National Education Policy of the Russian Federation till 2025: Decree of the Government of the Russian Federation of October 4, 200 no 751. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii* [Collected Laws of the Russian Federation]. 2000, no. 41, St. 4089. (In Russian).
8. Polezhaeva G. T., Merkulov A. B. The Role of Pre-university Training in Modern Education. *Reshetnevskie chteniya* [Reshetnev Readings]. 2014, vol. 3, pp. 142–145. (In Russian).
9. Pronjushkina T. G. The Social Role of Pre-university Training. *Fundamental'nye issledovanija* [Fundamental Research]. 2005, no. 3, pp. 107–108, URL : <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=5907> (accessed: 17.10.2022). (In Russian).
10. Hlebnikova T. D., Gil'mijarova S. G., Hamidullina I. V., Il'ina S. F. The Role of Pre-university Training in University Education. *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija* [International Journal of Experimental Education]. 2017, no. 4/2, pp. 177–177, URL : <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11494> (accessed: 17.10.2022). (In Russian).
11. Shilina N. G., Tapygina E. V. The Model of Pre-University Training Implemented in Krasnoyarsk State Medical University named for Professor V. F. Voyno-Yasenetsky. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2013, no. 2. URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9032> (accessed: 17.10.2022). (In Russian).

Информация об авторах

Аронова Мария Александровна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей химии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Минздрава России.

Косова Юлия Дмитриевна — старший преподаватель кафедры общей химии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Минздрава России.

Лаксаева Елена Анатольевна — кандидат биологических наук, доцент кафедры общей химии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Минздрава России.

Information about the authors

Aronova Mariya Aleksandrovna — Candidate of Pedagogy, Assistant Professor in the Department of General Chemistry at Ryazan State Medical University named for Academician I. P. Pavlov of the Ministry of Education of Russia.

Kosova Yuliya Dmitriyevna — Assistant Professor in the Department of General Chemistry at Ryazan State Medical University named for Academician I. P. Pavlov of the Ministry of Education of Russia.

Laksayeva Elena Anatolyevna — кандидат биологических наук, Associate Professor in the Department of General Chemistry at Ryazan State Medical University named for Academician I. P. Pavlov of the Ministry of Education of Russia.

Статья поступила в редакцию 28.10.2022; одобрена после рецензирования 07.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 28.10.2022; approved after reviewing 07.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 47–54.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 47–54.

Научная статья

УДК 378.12:355.23

DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.006

Отношение преподавателей ведомственного вуза МЧС к реализуемому образовательному процессу

Булгаков Владислав Васильевич

Ивановская пожарно-спасательная академия

Государственной противопожарной службы МЧС России,

Иваново, Россия

vbulgakov@rambler.ru

Аннотация. Исследование мнения научно-педагогического состава в отношении реализуемого образовательного процесса играет важную роль в его развитии. Совершенствование образовательного процесса в ведомственных вузах МЧС способствует повышению профессиональной готовности выпускников к практической деятельности, что непосредственно влияет на выполнение ими основных задач спасательного ведомства, связанных с ликвидацией пожаров, чрезвычайных ситуаций и спасением людей.

Основной целью исследования было изучение мнения научно-педагогического состава ведомственного вуза МЧС относительно реализуемого образовательного процесса для его оптимизации и повышения эффективности.

Эмпирическое исследование реализовано с помощью анкетирования, которое проводилось в автоматизированном режиме, а его результаты обработаны методом статистического анализа.

Сделан вывод о рациональном в целом распределении бюджета рабочего времени у преподавателей академии МЧС, в котором преобладали учебно-методическая и организационно-методическая деятельность.

Приоритетными целями педагогической деятельности выступали повышение уровня учебно-методической работы, разработка и применение новых методик обучения, подготовка учебных пособий и учебников, а также переход на более высокую должность и получение ученого звания доцента или профессора.

Результаты анкетирования свидетельствовали об активной позиции научно-педагогического состава в отношении реализуемого учебного процесса.

Полученные данные и сделанные на их основе выводы призваны помочь административно-управленческому аппарату ведомственного вуза МЧС выработать управленческие решения, которые позволят оптимизировать учебный процесс и повысить его эффективность.

Ключевые слова: ведомственный вуз МЧС, научно-педагогический состав, отношение к образовательному процессу, результаты анкетирования, оптимизация и эффективность.

Для цитирования: Булгаков В. В. Отношение преподавателей ведомственного вуза МЧС к реализуемому образовательному процессу // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 47–54. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.006.

Original article

The Attitude of Professors of Higher Education Institutions of the Ministry of Emergency Situations to the Learning Process

Bulgakov Vladislav Vasilyevich

Ivanovo Fire and Rescue Academy of the State Fire Service

of the Ministry of Emergency Situations of the Russian Federation

Ivanovo, Russia

vbulgakov@rambler.ru

Abstract. The investigation of university professors' attitude to the educational process is highly important, for it enables to improve the quality of the learning process in higher educational institutions of the Ministry of Emergency Situations and to improve graduates' professional readiness and emergency management.

The aim of the research is to investigate (empirical analysis, polling, statistical analysis) the attitude of professors of universities of the Ministry of Emergency Situations to the learning process, for it enables to improve the quality of the learning process.

The author concludes that it is essential to rationally distribute professors' time between teaching activities, development and implementation of new teaching methods, preparation of textbooks and manuals, professional growth, career advancement.

The research shows that professors are actively engaged in the learning process.

The results of the research can help university managers to take effective decisions that will enable to optimize and improve the learning process, to increase its efficiency.

Key words: university of the Ministry of Emergency Situations, teachers, attitude to the learning process, polling results, optimization and efficiency.

For citation: Bulgakov V. V. The Attitude of Professors of Higher Education Institutions of the Ministry of Emergency Situations to the Learning Process // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 1 (65), pp. 47–54. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.006.

Введение. Отношение научно-педагогического состава к реализуемому им образовательному процессу играет ключевую роль в обеспечении его качества и эффективности, так как с учетом его мнения и позиции административно-управленческий персонал вузов может принимать обоснованные управленческие решения для совершенствования образовательного процесса. Возможность высказать свое мнение позволяет научно-педагогическому составу непосредственно влиять на организацию образовательного процесса.

В отечественных вузах достаточно распространена и активно используется практика анкетирования научно-педагогического состава по различным вопросам образовательной деятельности. Чаще всего анкетирование научно-педагогического состава осуществляется в рамках научной деятельности самих преподавателей, но результаты этих исследований востребованы у руководителей вузов и часто служат основанием для разработки и реализации различных мероприятий, связанных непосредственно с организацией образовательного процесса и другими направлениями жизнедеятельности учебных заведений.

Анкетные опросы наиболее распространены в среде вузов гражданского формата, а в ведомственных вузах силового блока процесс анкетирования, как правило, регламентирован и выполняется при наличии санкции руководства.

В литературных источниках широко представлены результаты анкетных опросов научно-педагогического состава вузов по различным аспектам организации учебного процесса (Градалева, Хьюстон, 2019; Грошева, Наумкин, Шекшаева, Ломаткина, 2018; Зеер, Ломовцева, Третьякова, 2020; Краснопецева, Фильченкова, Винокурова, 2020; Куклина, Минеева, Шилова, 2021; Медведев, Малий, 2020; Чувгунова, 2019; Callo, Yazon, 2020; Cortes, Torres, 2020).

Например, были исследованы отношения молодых преподавателей к преподавательской деятельности и ее организации в вузе, в том числе материально-техническому оснащению учебного процесса, а также оценка ими взаимодействия с администрацией вуза и своей социальной защищенности (Балезина, 2018); бюджет рабочего времени научно-педагогического состава и его расход по различным направлениям деятельности, а также удовлетворенность преподавателей возможностями повышения квалификации и профессионального саморазвития (Богуславский, Ладыец, Неборский, Санникова, 2020).

С учетом поставленных исследовательских задач наибольший интерес для нас представляют работы, в которых рассматривается отношение научно-педагогического состава к внедрению и применению различных форм и методик обучения, в том числе к проектному обучению и его особенностям (Градалева, Хьюстон, 2019); готовность преподавателей к проектной деятельности и применению информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе (Куклина, Минеева, Шилова, 2021); отношение и уровень подготовки преподавателей к онлайн-образованию (Зеер, Ломовцева, Третьякова, 2020); к использованию

современных средств ИКТ в условиях дистанционного обучения (Медведев, Малий, 2020); к инклюзивному образованию (Краснопевцева, Фильченкова, Винокурова, 2020); уровень сформированности у преподавателей ИКТ-компетентности (Чувгунова, 2019); применение научно-педагогическим составом инновационных технологий в своей педагогической деятельности (Грошева, Наумкин, Шекшаева, Ломаткина, 2018).

С учетом анализа работ по оценке мнения научно-педагогического состава в области организации и учебного процесса нами были определены исследовательское поле, задачи и проблемные вопросы для комплексной оценки отношения научно-педагогического состава ведомственного вуза МЧС к реализуемому им образовательному процессу.

Целью исследования было изучение мнения научно-педагогического состава ведомственного вуза МЧС России по вопросу образовательного процесса и выявление недостатков и проблем, которые возникают в педагогическом сообществе.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что реализуемый в вузе МЧС образовательный процесс имеет ряд организационных и учебно-методических проблем, выявление которых будет способствовать повышению его качества и эффективности.

Методы исследования. Для решения исследовательских задач выбран эмпирический метод анкетирования научно-педагогического состава ведомственного образовательного учреждения МЧС России. Анкета, разработанная авторами с учетом анализа литературных источников, а также особенностей организации и содержания учебного процесса в Ивановской пожарно-спасательной академии Государственной противопожарной службы МЧС России (далее — академия), включала 16 вопросов. Они предусматривали возможность одиночного и множественного выбора ответов. Для повышения эффективности и объективности результатов исследования анкетирование проводилось в анонимном формате посредством автоматизированной программы FireTest (Булгаков, 2019), где зарегистрирован весь научно-педагогический состав академии.

Для обработки полученных данных применялся метод статистического анализа «Сводка материалов, группировка данных статистического наблюдения».

В анкетном опросе приняли участие 82 преподавателя, составляющие более 70 % от всего научно-педагогического состава академии.

Обсуждение основных результатов. Качественное выполнение должностных обязанностей научно-педагогическим составом должно обеспечиваться рациональным использованием рабочего времени, что позволяет эффективно реализовывать должностные обязанности, включающие педагогическую, методическую и научную деятельность.

Научно-педагогическому составу было предложено из пяти представленных в анкете направлений деятельности выбрать три, которые, на их взгляд, требуют наибольшего бюджета рабочего времени. Результаты анкетного опроса показали, что научно-педагогический состав академии наибольшее количество времени (58 %) затрачивает на организационно-методическую и учебно-методическую деятельность, причем больше всего требует организационно-методическая работа, включающая подготовку планирующей и отчетной документации, а также подготовку и участие в различных совещаниях. Контактная работа с обучающимися, в том числе проведение учебных занятий и консультаций, составляет пятую часть, а научно-исследовательская и редакционно-издательская деятельность — не более 25 % бюджета рабочего времени (рис. 1).

Наиболее важным из основных видов деятельности научно-педагогического состава является проведение учебных занятий, которое требует тщательной подготовки. Наибольшее количество (38 %) педагогов на качественную подготовку к учебным занятиям затрачивают более 30 % рабочего времени, а 18 % из них дополнительно работают дома (рис. 2).

Большой объем выполняемой научно-педагогическим составом работы может приводить к снижению ее качества и проявлению формального отношения к выполнению своих должностных обязанностей. Большинство (89 %) преподавателей академии считают свое отношение к проведению занятий неформальным, 84 % неформально относятся к выполнению дополнительных заданий от руководства кафедр.

Формальный характер работы может проявляться и в виде акцентирования своего внимания на подготовке отчетной документации без должного внимания к получению конкретных результатов работы. Более 50 % научно-педагогического состава академии считают приоритетным получение конкретных результатов работы, а 38 % преподавателей предпочитают соблюдение баланса между отчетностью и результатами работы.

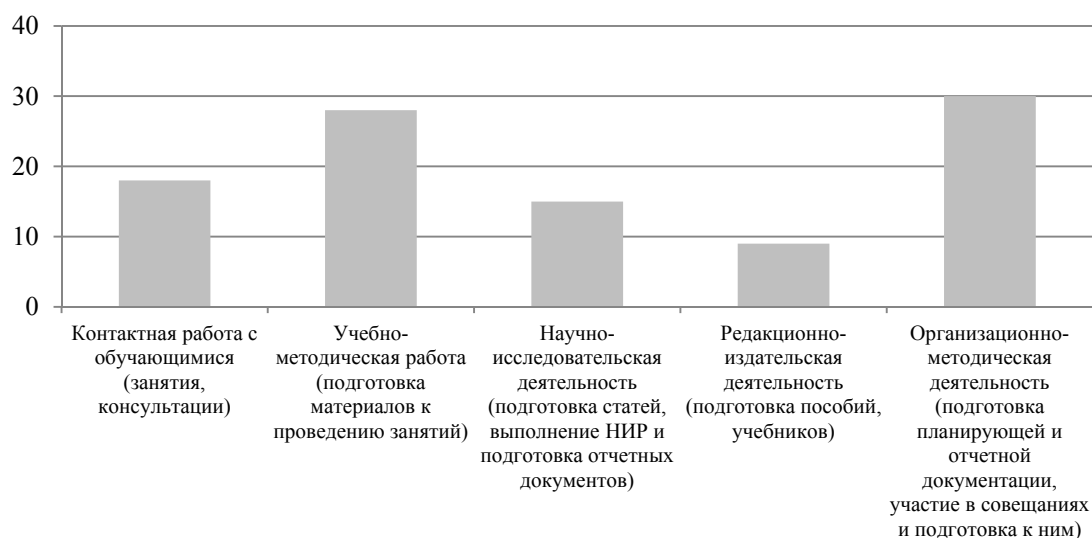


Рис. 1. Направления образовательной деятельности, на которые научно-педагогический состав тратит наибольшее количество бюджета рабочего времени, в %

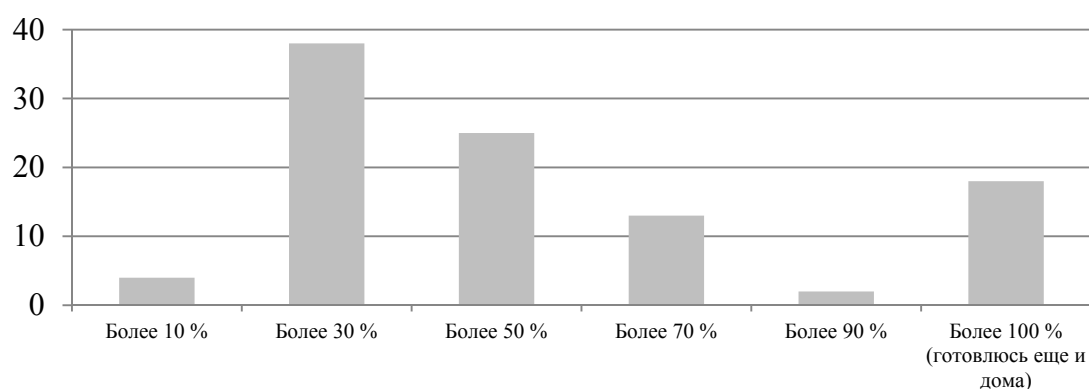


Рис. 2. Количество рабочего времени (в %), которое затрачивает научно-педагогический состав на подготовку к учебным занятиям, в %

Важную роль в формировании образовательной среды играет модель поведения преподавателя при взаимодействии с обучающимися, которая должна способствовать формированию интереса и мотивации к обучению. Почти весь (89 %) научно-педагогический состав академии в основном использует модель активного взаимодействия с ними. Дикторская, авторитарная, а также модель дифференцированного внимания и негибкого реагирования встречаются у незначительного количества педагогов.

Преобладающей формой своей научно-исследовательской деятельности 44 % преподавателей назвали подготовку тезисов статей на конференции, 31 % — подготовку научных статей в рецензируемые журналы ВАК и только 1 % — в рецензируемые журналы Scopus и Web of Science. Выполнение научно-исследовательских работ отметили 24 % из них.

В академии активно разрабатываются различные формы и методики теоретической и практической подготовки, которые реализуются в образовательном процессе.

Например, в настоящее время проходит апробацию тренажерный комплекс для подготовки пожарных (Малый, Булгаков, Шарabanова, Орлов, 2021), который на базе технологий виртуальной реальности позволит формировать профессиональные компетенции в области организации и проведения аварийно-спасательных работ и пожаротушения. Мнение научно-педагогического состава об эффективности применяемых форм обучения и методик позволило оценить необходимость их дальнейшего использования или модернизации. Так, 60 % пре-

подавателей отметили необходимость применения виртуальной реальности для подготовки пожарных, 19 % — затруднились высказать свое мнение ввиду недостаточной осведомленности о возможностях ее применения в образовательном процессе.

В 2018 году в академии разработана и внедрена в учебный процесс многоуровневая автоматизированная система обучения, контроля и анализа уровня теоретических знаний (программа FireTest), на которую получено свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ от 10 марта 2017 года № 2017613078 (Булгаков, Малый, 2018). 24 % преподавателей высказались за необходимость ее применения в образовательном процессе, 59 % посчитали оправданным применение аналогичных программ.

Большое значение для формирования готовности выпускников к профессиональной деятельности имеет также практическое обучение, закрепляющее знания, полученные в процессе теоретической подготовки.

По мнению 76 % преподавателей, в учебном процессе академии теоретическое обучение подкреплено практической подготовкой, 22 % из них лишь отчасти согласны с этим.

В 2018 году в академии разработана и внедрена методика практического обучения «Практический пожарный тест», предназначенная для формирования практических умений и навыков выполнения аварийно-спасательных работ и пожаротушения (Булгаков, 2018). По мнению 33 % преподавателей академии, знакомых с данной методикой, ее применение необходимо, а 48 % — оправдано.

Должностные обязанности преподавателя и объем выполняемых работ, уважение со стороны коллег и других сотрудников академии, социальная защищенность и режим рабочего времени, оплата труда и условия работы определяют престижность преподавательской должности. По мнению 16 % сотрудников академии, должность преподавателя является престижной, 32 % — не является таковой, 36 % — не лучше и не хуже других.

Наличие лидеров в преподавательской среде позволяет на них равняться и способствует росту педагогического мастерства среди научно-педагогического состава. 80 % преподавателей считали, что в академии имелись педагоги, на которых было необходимо равняться, 4 % — что таких не было.

Наличие у преподавателей целей и их виды определяют потенциал развития педагогического мастерства и вектор совершенствования образовательного процесса в академии. Научно-педагогическому составу было предложено из пятнадцати представленных в анкете целей выбрать от одной до восьми наиболее приоритетных среди них. Результаты анкетного опроса показали, что наиболее приоритетными для преподавателей целями выступали повышение уровня учебно-методической работы (16,6 %), разработка и применение новых методик обучения (11,3 %), подготовка учебных пособий или учебников (9,5 %), повышение квалификации в определенной области и получение более высокой должности (по 9,2 %), а также ученого звания доцента или профессора (8,9 %) (рис. 3).

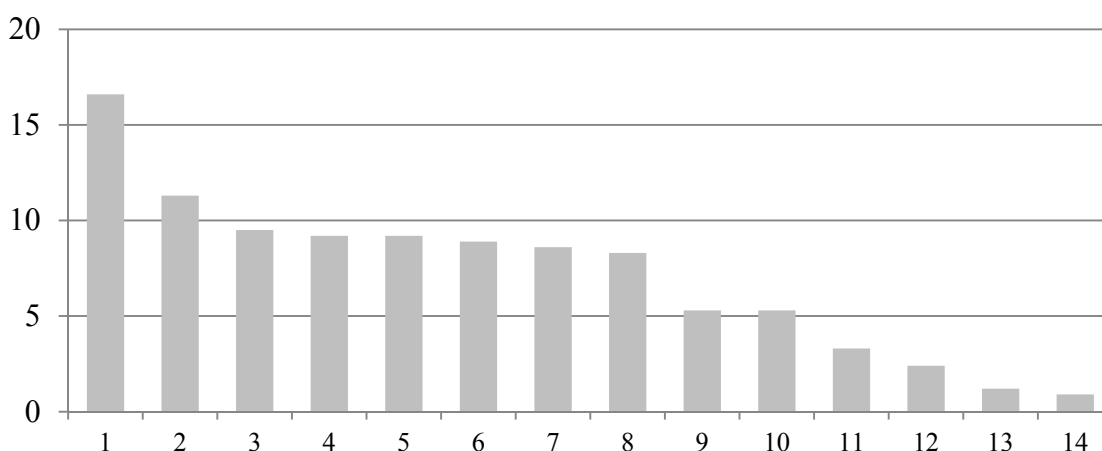


Рис. 3. Наиболее актуальные и приоритетные цели, стоящие перед научно-педагогическим составом, в %

Примечание: 1 — повышение уровня своей учебно-методической работы; 2 — разработка и/или применение новых методик обучения; 3 — подготовка учебных пособий или учебников; 4 — повышение квалификации в определенной области; 5 — получение более высокой должности научно-педагогического состава; 6 — получение ученого звания доцента и профессора; 7 — подготовка диссертации на соискание ученой степени кандидата или доктора наук; 8 — повышение уровня своей заработной платы за счет выполнения договорных НИР и/или внебюджетной педагогической деятельности; 9 — получение первого или призового места в конкурсе академии «Преподаватель года»; 10 — получение первого или призового места в конкурсе научных проектов академии; 11 — представленные цели не являются для преподавателя приоритетными; 12 — получение патента на изобретение; 13 — увольнение из академии после достижения предельного возраста для выхода на пенсию; 14 — смена должности научно-педагогического состава на другую в академии

Приоритетной целью научно-педагогического состава академии является повышение уровня учебно-методической работы. Для достижения этой цели требуется повышение педагогического мастерства, которое может быть достигнуто различными видами подготовки. Научно-педагогическому составу было предложено из десяти представленных в анкете мероприятий выбрать до пяти, которые они наиболее часто использовали для повышения уровня своего педагогического мастерства. В качестве наиболее эффективных видов подготовки отмечены переподготовка и повышение квалификации (19,7 %), консультации у наиболее опытных коллег (18,2 %), чтение специализированной литературы и посещение профессиональных интернет-сайтов (15,5 %) (рис. 4).

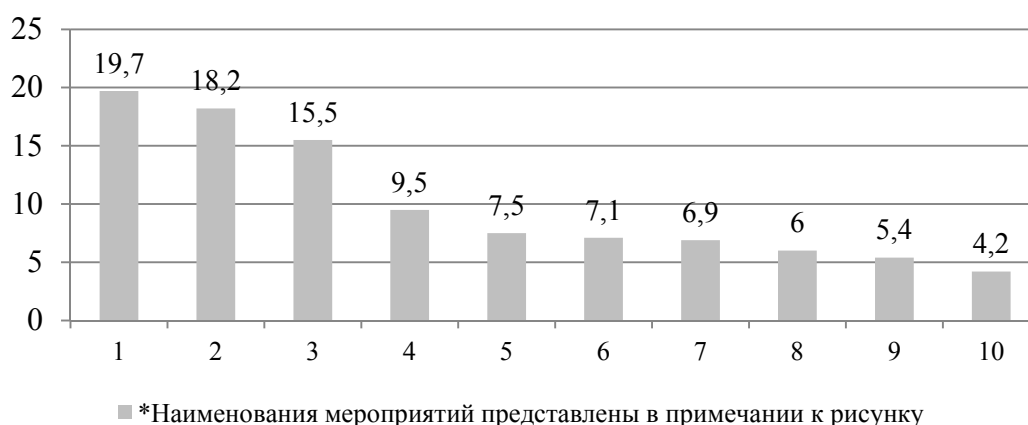


Рис. 4. Мероприятия, наиболее часто использованные научно-педагогическим составом для повышения уровня педагогического мастерства, в %

Примечание: 1 — переподготовка и повышение квалификации в области преподавательской деятельности; 2 — консультации у специалистов и более опытных коллег; 3 — чтение специализированной литературы и посещение профессиональных интернет-сайтов; 4 — стажировка в других вузах и организациях; 5 — обсуждение отчетов о проделанной работе и обмен опытом; 6 — мероприятия в рамках работы методических секций на кафедре; 7 — общение в профессиональных сообществах, форумах, чатах; 8 — обучение в магистратуре, аспирантуре, докторантуре; 9 — обучение в школе начинающего преподавателя; 10 — выездные краткосрочные тренинги и семинары, посещение мастер-классов профессионалов

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Результаты анкетирования научно-педагогического состава академии позволили сделать выводы об активной позиции научно-педагогического состава в отношении оценки реализуемого ими образовательного процесса, уровня своей подготовленности к его реализации и формирования приоритетных целей для совершенствования своего педагогического мастерства, которые призваны помочь организовать мероприятия, направленные на оптимизацию образовательного процесса и повышение его качества и эффективности.

В качестве перспектив дальнейшего исследования может рассматриваться сравнительное изучение отношения курсантов и преподавателей к учебно-воспитательному процессу в вузе МЧС, а также определение приоритетных направлений работы для повышения качества образовательного процесса.

Список источников

1. Балежина Е. А. Положение молодого преподавателя вуза в условиях модернизации высшего образования: риски и их восприятие // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. Сер. «Социальные науки». — 2018. — № 4 (52). — С. 99–108.
2. Богуславский М. В., Ладыжец Н. С., Неборский Е. В., Санникова О. В. Отношение преподавателей к собственной профессиональной деятельности и возможностям карьерного роста и саморазвития в региональном университете // Гуманитарные науки и образование. — 2020. — Т. 11, № 2 (42). — С. 28–37.
3. Булгаков В. В. Повышение качества теоретической подготовки курсантов с помощью информационно-коммуникационных технологий // Открытое образование. — 2019. — Т. 23, № 5. — С. 44–53.
4. Булгаков В. В. Практический пожарный тест: новая форма подготовки в области пожаротушения // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2018. — № 3 (31). — С. 124–131.
5. Булгаков В. В., Малый И. А. Результаты внедрения в образовательный процесс программы FireTest // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. «Информатика и информатизация образования». — 2018. — № 4 (46). — С. 21–33.
6. Градалева Е. А., Хьюстон М. Реализация проектного обучения в техническом вузе: энтузиазм преподавателей или сопротивление // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. «Психолого-педагогические науки». — 2019. — № 3 (43). — С. 31–41.
7. Грошева Е. П., Наумкин Н. И., Шекшаева Н. Н., Ломаткина М. В. Анкетирование — важный инструмент выявления уровня сформированности у преподавателей вузов мотивации к инновационной деятельности и их готовности воспринимать и воспроизводить инновации // Современные наукоемкие технологии. — 2018. — № 11/1. — С. 111–116.
8. Зеер Э. Ф., Ломовцева Н. В., Третьякова В. С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 3. — С. 26–39.
9. Краснопевцева Т. Ф., Фильченкова И. Ф., Винокурова И. В. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. — 2020. — Т. 8, № 1 (30). — С. 5.
10. Куклина Л. В., Минеева Л. Ю., Шилова И. М. Развитие личностно-профессиональной компетентности преподавателя высшей школы средствами проектной деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2021. — Т. 26, № 1 (84). — С. 53–60.
11. Малый И. А., Булгаков В. В., Шарабанова И. Ю., Орлов О. И. Применение цифровых технологий для подготовки курсантов в области пожаротушения // Открытое образование. — 2021. — № 25 (2). — С. 51–59.
12. Медведев П. Н., Малий Д. В. Готовность преподавателей вуза к использованию современных средств ИКТ в условиях дистанционного обучения // Перспективы науки. — 2020. — № 10 (133). — С. 126–131.
13. Чувгунова О. А. Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность преподавателя вуза: диагностика и развитие // Открытое образование. — 2019. — Т. 23, № 3. — С. 49–61.
14. Callo E. C., Yazon A. D. Exploring the factors influencing the readiness of faculty and students on online teaching and learning as an alternative delivery mode for the new normal // Universal Journal of Educational Research. — 2020. — Vol. 8 (8). — Pp. 3509–3518.
15. Cortes C. T., Torres S. A. C. Barriers or educational context? Different factors that restrict the use of information and communication technologies (ICT) // RISTI — Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao. — 2020. — Vol. E25. — Pp. 291–307.

References

1. Balezina E. A. The Position of a Young University Teacher in the Conditions of Higher Education Modernization: Risks and Risk Perception. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo. Serija "Social'nye nauki"* [Bulletin of Nizhny Novgorod University named for N. I. Lobachevsky. Social Sciences series]. 2018, no. 4 (52), pp. 99–108. (In Russian).
2. Boguslavskij M. V., Ladyzhec N. S., Neborskij E. V., Sannikova O. V. The Attitude of Teachers in their Professional Activities, Career Advancement and Self-development in Regional Universities. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* [Humanitarian Science and Education]. 2020, vol. 11, no. 2 (42), pp. 28–37. (In Russian).
3. Bulgakov V. V. Improving Military Students' Theoretical Training with Information and Communication Technologies. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education]. 2019, vol. 23, no. 5, pp. 44–53. (In Russian).

4. Bulgakov V. V. Practical Fire Tests: New Forms of Fire-fighter Training. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Professional Education in Russia and Abroad]. 2018, no. 3 (31), pp. 124–131. (In Russian).
5. Bulgakov V. V., Malyj I. A. FireTest Implementation in the Learning Process. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija "Informatika i informatizacija obrazovanija"* [Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Information and Digitalization of Education series]. 2018, no. 4 (46), pp. 21–33. (In Russian).
6. Gradaleva E. A., H'juston M. The Implementation of Project Learning in Technical Universities: Teachers' Enthusiasm or Resistance. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. Serija "Psihologo-pedagogičeskie nauki"* [Bulletin of Samara State Technical University. Psychological and Pedagogical Sciences series]. 2019, no. 3 (43), pp. 31–41. (In Russian).
7. Grosheva E. P., Naumkin N. I., Shekshaeva N. N., Lomatkina M. V. Questionnaires as an Important Tool to Assess University Professors' Motivation to the Innovation Activities and their Readiness for Innovation. *Sovremennye naukoemkie tehnologii* [Modern High Technologies]. 2018, no. 11/1, pp. 111–116. (In Russian).
8. Zeer J. F., Lomovceva N. V., Tret'jakova V. S. University Professors' Readiness for Online Learning. *Pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia]. 2020, no. 3, pp. 26–39. (In Russian).
9. Krasnopevceva T. F., Fil'chenkova I. F., Vinokurova I. V. To the Issue of Professors' Readiness to the Implementation of Inclusive Education. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2020, vol. 8, no. 1 (30), pp. 5. (In Russian).
10. Kuklina L. V., Mineeva L. Ju., Shilova I. M. The Development of Personal and Professional Competences of University Professors by Means of Projects. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah* [Psychopedagogy in Law Enforcement]. 2021, vol. 26, no. 1 (84), pp. 53–60. (In Russian).
11. Malyj I. A., Bulgakov V. V., Sharabanova I. Ju., Orlov O. I. Using Digital Technologies to Teach Military Students to Fight Fires. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education]. 2021, no. 25 (2), pp. 51–59. (In Russian).
12. Medvedev P. N., Malij D. V. University Teachers' Readiness to Use Information Technologies in the Conditions of Distance Learning. *Perspektivy nauki* [Prospects of Science]. 2020, no. 10 (133), pp. 126–131. (In Russian).
13. Chuvgunova O. A. University Teachers' Information, Communication and Technological Competences: Diagnosis and Development. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education]. 2019, vol. 23, no. 3, pp. 49–61. (In Russian).
14. Callo E. C., Yazon A. D. Exploring the factors influencing the readiness of faculty and students on online teaching and learning as an alternative delivery mode for the new normal. *Universal Journal of Educational Research*. 2020, vol. 8 (8), pp. 3509–3518.
15. Cortes C. T., Torres S. A. C. Barriers or educational context? Different factors that restrict the use of information and communication technologies (ICT). *RISTI — Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*. 2020, vol. E25, pp. 291–307.

Информация об авторе

Булгаков Владислав Васильевич — кандидат технических наук, доцент, заместитель начальника Ивановской пожарно-спасательной академии Государственной противопожарной службы МЧС России — начальник института профессиональной подготовки.

Information about the author

Bulgakov Vladislav Vasilyevich — Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Deputy Head of Ivanovo Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency of the Russian Federation, Head of the Institute of Professional Retraining.

Статья поступила в редакцию 11.11.2022; одобрена после рецензирования 07.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 11.11.2022; approved after reviewing 07.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 55–62.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 55–62.

Научная статья

УДК 37.037.1

DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.007

Использование дисциплинарных практик послушания в современной школе (на примере урока физической культуры)

Горячев Вадим Владимирович

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

79511037929@yandex.ru

Аннотация. В статье проанализированы особенности использования учителями дисциплинарных практик, направленных на обеспечение послушания школьников и достижение ими высоких результатов в обучении.

Раскрыты способы влияния на поведение обучающихся, которые применяют учителя с разными стилями педагогического общения. Отмечено, что педагоги, ориентирующиеся на авторитарный стиль взаимодействия со школьниками, используют для поддержания дисциплины замечание, угрозу, негативные оценочные суждения и не всегда учитывают индивидуальные особенности учеников. Педагоги, использующие демократический стиль общения со школьниками, стараются поддерживать порядок на уроке, смещая ответственность за поведение с учителя на самого обучающегося. Либеральный стиль взаимодействия учителя со школьниками характеризуется формальным взаимодействием с классом и использованием для поддержания дисциплины на уроке отметок, которые выставляются школьникам не за показанные знания, а за демонстрацию послушания на занятии.

Рассмотрены дисциплинарные идеи, применяемые учителями для организации послушания учащихся на уроке физической культуры. Показано, что регламентации поведения обучающихся на спортивном объекте способствует выполнение строевых упражнений в начале и конце урока, временное отстранение занимающегося от выполнения активных двигательных упражнений в том случае, когда учащийся нарушает правила техники безопасности, что может привести к травмам его самого или одноклассников.

Описание теоретических оснований формирования дисциплинированности у детей в образовательном учреждении, способов педагогического воздействия, направленных на усвоение школьниками общих правил поведения, дисциплинарных практик обеспечения послушания на уроках физической культуры, представляют научную новизну данной работы.

Ключевые слова: дисциплинированность, дисциплинарные практики, послушание, стиль педагогического общения, урок физической культуры

Для цитирования: Горячев В. В. Использование дисциплинарных практик послушания в современной школе (на примере урока физической культуры) // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 55–62. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.007.

Original article

Maintaining Discipline in Modern Schools (at the example of PE Lessons)

Goryachev Vadim Vladimirovich

Ryazan State University named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

79511037929@yandex.ru

Abstract. The article analyzes strategies that can be used by school teachers in order to maintain discipline in the classroom and to ensure the quality and efficiency of the learning process.

The article analyzes different approaches to discipline maintenance used by educators with different teaching styles. The author underlines that adherents of authoritative teaching use negative assessments, threats, and reprimands and often ignore students' individuality. As for educators who adhere to democratic teaching, they try to maintain discipline by making students feel responsible for their behaviour. Liberal teachers give their students marks not for the demonstrated knowledge but for classroom behaviour.

The author analyzes various strategies that can be used by teachers to maintain discipline in the physical education classroom. The author underlines that in order to maintain discipline in PE classrooms, teachers can use marching drills in the beginning and at the end of a lesson, they can also ban disruptive student, who neglect safety rules and endanger themselves and their peers, from participating in sporting activities.

The theoretical novelty of the research consists in an attempt to substantiate the necessity of developing self-discipline in children and in an attempt to classify strategies of maintaining discipline in PE classrooms.

Key words: self-discipline, discipline maintenance strategies, obedience, teaching style, PE lessons.

For citation: Goryachev V. V. Maintaining Discipline in Modern Schools (at the example of PE Lessons) // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 1 (65), pp. 55–62. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.007.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена культурными преобразованиями российского общества и изменением отношения к ребенку в последние десятилетия.

Школьная система образования стремится предоставить максимальные возможности реализации каждому учащемуся, что приводит к изменению репертуара дисциплинарных практик, которые могут использовать учителя в современной школе, методов и средств, контролирующих и корректирующих поведение обучающихся. Выбор педагогами оптимального способа дисциплинарного влияния не только позволяет поддерживать правила, установленные в образовательном учреждении, но и является средством усвоения учеником способов поведения как условия регуляции общественных отношений. Несмотря на значительный интерес педагогического сообщества к дисциплинированности как благоприятному условию развития личности, средства, обеспечивающие ее достижение, в том числе на уроках физической культуры, к сожалению, не описаны. Безусловно, значительную роль в усвоении детьми этических норм поведения в школе играют методы поощрения, которые имеются в арсенале педагогов, однако современными отечественными педагогами почти не обсуждается тема дисциплинарного наказания в школе. Такая ситуация возникла вследствие того, что в педагогическом пространстве школьник воспринимается как субъект обучения, а учитель — как наставник, помогающий реализовать имеющиеся у него возможности. При таком подходе регламентация поведения учащегося может восприниматься как ограничение его потенциальных возможностей и условий, позволяющих ему стать активным субъектом учебной деятельности (Лымарев 2012, С. 119–122).

Предметом нашего исследования выступили дисциплинарные практики как совокупность используемых педагогом мер поощрения и наказания, которые обеспечивают послушание обучающихся.

Цель заключалась в анализе дисциплинарных практик, используемых в современной школе и направленных на формирование у детей установки на послушания, а задачи — в обобщении исследований использования дисциплинарных практик, обеспечивающих послушание, учителями с разными стилями педагогического общения; в объяснении значения использования дисциплинарных практик послушания на уроках физической культуры и раскрытии методов и средств дисциплинарного воздействия на учащихся учителями физической культуры.

Методы исследования. Основным методом исследования являлся анализ психолого-педагогической литературы, связанной с использованием дисциплинарных практик в школе, в частности антропологических, социологических, психологических и педагогических исследований, опубликованных за последнее десятилетие (Завражин, 2018; Кон, 2012; Фуко, 2015).

Обсуждение основных результатов. С нашей точки зрения, выбор дисциплинарных практик, используемых для организации и поддержания правил поведения учащихся на уроке, предопределяет стиль педагогического общения, которого придерживается учитель и который оказывает значительное влияние на отношение между учителем и учеником, атмосферу эмоционального благополучия занятия, результаты учебно-воспитательного процесса.

Несмотря на большое разнообразие классификаций стилей педагогического общения, в отечественных исследованиях наиболее часто описывают три стратегии взаимодействия учителя со школьником: авторитарную, демократическую и либеральную, которые зависят от темперамента, типа восприятия, уровня развития речи, конкретной педагогической ситуации и пр. (Калугин, 2021, с. 71–76).

Для *авторитарного стиля педагогического общения* характерно признание отличия социального статуса и права учителя и учащегося определять цели воспитания. Педагог, являясь более опытным и знающим человеком, ставит перед детьми цели и берет на себя ответственность за их достижение, самостоятельно определяет способ и средства для получения результата. В результате у детей может возникнуть отрицательное отношение не только к учителю, но и к самой учебной деятельности (Исмагилова, 2010, с. 59–64; Сергеев, 2014, с. 12–21).

Среди дисциплинарных практик у учителей с авторитарным стилем педагогического общения выделяют замечание, угрозу, негативные оценочные суждения (Калугин, 2021, с. 71–76) и отсутствие учета индивидуальных особенностей учеников. Значимой институциональной формой коммуникативного взаимодействия, которая поддерживает дисциплину на уроке, для таких педагогов являются замечания. Около половины (45 %) учащихся 5–9-х классов позитивно реагируют на использование такой дисциплинарной практики, стараясь изменить свое поведение, исходя из пожеланий учителя. При этом «от пятого класса к девятому увеличивается доля учащихся, проявляющих открытое протестное поведение (0,7 % и 4,2 % соответственно ($p = 0001$), демонстрирующих стремление к независимости, автономии (20,9 % и 40,6 % ($p = .0001$) и игнорирующих замечания педагога (6,1 % и 12,3 % ($p = .0002$))» (Собкин, 2016, с. 92–93). Это указывает на то, что по мере взросления и стремления школьников к независимости данная дисциплинарная практика становится менее эффективной. Кроме этого, учащиеся с низкой успеваемостью, по сравнению с детьми с высокой академической успешностью, гораздо чаще не согласны с замечаниями учителя.

Учителями с авторитарным стилем в процессе взаимодействия со школьниками также применяются речевые практики, в которых имплицитно заложена угроза: назидание, ирония, насмешка, распоряжение или вопрос-приказ («Иванов, долго веселиться будешь?»), который предполагает обязательное послушание со стороны обучающегося.

Продолжая анализ дисциплинарных практик, необходимо отметить, что до недавнего времени у педагогов с авторитарным стилем педагогического общения они характеризовались экспертностью, связанной с опытом и знанием материала по преподаваемой дисциплине. Однако в современных условиях доступности информации из интернета значимость данного педагогического воздействия как формы контроля за поведением детей постепенно снижается. «Экспертность сегодня вообще не является прерогативой учителя: ученики, помимо него, могут легко и быстро получить информацию, намного превосходящую, которой обладает учитель, при этом в ориентации в информационном пространстве он нередко проигрывает» (Егорычева, 2020, с. 123). Исходя из сложившихся условий, у таких педагогов остается возможность заслужить авторитет среди обучающихся только в том случае, если им удастся показать свою индивидуальную профессиональную позицию в общении со школьниками.

Авторитарный стиль педагогического общения часто подвергается критике, и утверждается, что переход к использованию демократических форм взаимодействия педагога со школьником позволит решить вопрос педагогической власти учителя, однако ряд ученых, с мнением которых мы согласны, считают такую позицию слишком упрощенной, а следовательно и недостаточно продуктивной (Егорычева, 2020, с. 119–130).

При *демократическом стиле педагогического общения* учитель стремится развивать и активизировать у школьников инициативность, осознанность, самостоятельность в обучении, их самоконтроль. Он также использует дисциплинарные практики, обеспечивающие по-

слушание на уроке, однако основной акцент поддержания порядка в школьном классе смещается со стороны учителя на самого обучающегося. Если при авторитарном стиле общения педагог сам определяет средства поддержания дисциплины, то при демократическом взаимодействии он больше обращается к школьному классу как коллективу, способному сдерживать негативные формы поведения отдельных учащихся во время обучения; через активацию субъектности обучающегося добивается осознания им необходимости проявлять только допустимое для школы поведение, культивируя его самостоятельность. Таким образом школьники, благодаря учителю, усваивают и принимают дисциплинарные практики послушания в школе. Демократический стиль общения учителя оказывает значительное влияние на девочек, которые отличаются высоким самоконтролем и при авторитарном стиле более беспечны (Бисерова, 2018, с. 418).

Либеральный стиль общения учителя со школьниками характеризуется формальным взаимодействием с классом, самоустранением педагога от ответственности за происходящее на уроке, общей незаинтересованностью его результатами учебной деятельности школьников.

Чаще всего учителя, придерживающиеся данного стиля общения с детьми, вынуждены поддерживать дисциплинированность учащихся, используя формальные дисциплинарные практики — отметки, которые выставляются школьникам не за показанные знания, а за демонстрацию послушания на уроке. Тем не менее оценки не всегда являются индикатором учебных достижений, часто вызывают несогласие обучающихся (чаще мальчиков), свидетельствуют о невысокой педагогической компетентности, неумении организовать эффективный контроль учащихся (Собкин, Калашникова, 2016, с. 88–107). Кроме этого, необходимо учитывать, что оценка как форма поддержания дисциплины во многом зависит от академической успешности обучающегося, а среди «троечников» значительное количество тех, кто относится к учительским оценкам безразлично и в отношении которых данная форма поддержания дисциплины является малоэффективной.

В повседневной педагогической практике учитель чаще всего использует смешанные стили общения, и выбор конкретного стиля зависит от многих обстоятельств.

Среди дисциплинарных практик есть универсальные для педагогов, демонстрирующих разные стили общения со школьниками.

Учителя, придерживающиеся авторитарного и либерального стиля взаимодействия с учащимися, согласны поддерживать требования к обязательной форме (например, сохранять традиционно строгий стиль в одежде и ориентироваться на «белый верх» и «черный низ», то есть светлую рубашку и темные брюки или юбку). Она, с точки зрения ряда администраторов школ и большого количества учителей, выступает эффективным средством влияния на поведение детей, поскольку выступает способом принятия общественных норм и правил и не позволяет отличаться друг от друга внешним видом (хотя некоторыми школьниками это может восприниматься негативно). Кроме того, педагоги часто рекомендуют школьникам при выборе одежды подчеркивать гендерное отличие девочек от мальчиков, девушек от юношей, что способствует усвоению школьниками норм поведения определенной социокультурной группы.

Рассмотрим дисциплинарные практики, которые учителя применяют на уроках физической культуры. Они используются уже в самом начале урока физической культуры для организации послушания учащихся. На построении школьники выстраиваются по росту: чаще мальчики впереди, а девочки за ними, за каждым «закреплено» его место, покинуть которое он не может без согласия учителя. Констатация присутствующих и отсутствующих, выяснение, у кого из школьников есть объективные причины не заниматься на уроке (записки от родителей, освобождение от врача и пр.) — это не только процедура определения готовности класса, но и дисциплинарная практика. Такая организация начала урока, безусловно, способствует формированию подчинительного поведения учащихся.

Еще одной из дисциплинарных практик, направленных на обеспечение послушания на уроках физической культуры, можно считать детализацию действия во времени, например марширование школьников под счет учителя во вводной и заключительной частях урока. Передвигаясь по спортивной площадке или залу, дети шагают в одну ногу по команде учителя.

Движение всегда начинается одновременно, чаще всего с левой ноги. Часто педагог призывает детей держать ровно голову и спину, четко выполнять шаг, чтобы тяжесть целиком приходилась на опорную ногу. Выполнение строевых упражнений во время урока влияет на подавление индивидуальности и проявление унифицированности у школьников.

Важное значение для дисциплинирования учеников на уроке физической культуры имеют команды преподавания, которые должны выполнять учащиеся, четкая постановка задач, регламентирующая передвижение обучающихся на спортивном объекте. Команды «Шагом марш!», «На месте стой, раз-два» вызывают требуемое поведение школьников. Дети выполняют их, следуя указанию учителя. «Муштра школьников должна производиться так же: мало слов, никаких объяснений, полная тишина, прерываемая лишь сигналами — звоном колокола, хлопанием в ладоши, жестами, просто взглядом учителя» (Фуко, 2015, с. 204).

Формой поддержания послушания учащихся на уроке физической культуры может выступать отстранение ученика от выполняемых активных двигательных упражнений на некоторое время в связи с нарушением им правила поведения (нереагирование на замечания, невыполнение рекомендаций педагога во время исполнения задания, отвлечение одноклассников). В этом случае его просят понаблюдать за ходом урока. Иногда дети, сразу понимая причину, реагируют на применяемые к ним средства дисциплинарного воздействия и просят не отстранять их от занятия. В некоторых случаях педагог на несколько минут не допускает школьника к занятию вместе со всеми. Конечно, мотивация применения данной дисциплинарной практики может быть различной: от неумения организовать образовательный процесс до беспокойства педагога о том, что школьник, нарушающий правила техники безопасности на уроке, может получить травмы сам или причинить вред своим одноклассникам. Использование такого воздействия эффективно по отношению к учащимся с высоким уровнем мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности и неконструктивно в отношении детей, не испытывающих интерес к урокам физической культуры.

Стоит отметить, что учитель физической культуры может выявить немало «неприемлемых» малозначимых проступков учащихся на уроке, многие из которых (опоздание на урок, когда весь класс уже стоит на построении, разговоры детей между собой во время урока, поведение школьников, связанное с невнимательностью, неподобающими жестами и пр.) не зафиксированы в этическом кодексе служебного поведения педагогического работника. Микронаказания за них определяются возрастом обучающихся и профессиональными компетенциями педагога. Учителя используют замечания, отстранение или некоторое ограничение двигательных заданий, изменение положение обучающегося в строю, проявление безразличия к нему.

Воспитание дисциплинированности у школьников, социально детерминированное потребностью учителей поддержать порядок в образовательном учреждении, что характерно для традиционной системы обучения, позволяет соотносить действия педагога с некоторой усредненной нормой, служит определенному иерархическому порядку среди самих учащихся, может стимулировать саморазвитие либо идти в ущерб их активности и инициативности.

Дисциплинарные практики, направленные на обеспечение послушания школьников и контролирование их поведения облегчают деятельность педагога лишь отчасти.

Аргументация педагогов использовать различные средства для поддержания порядка на уроке во благо самим обучающимся, так как школьники, демонстрирующие готовность слушать старших, лучше усваивают изучаемый материал, имеют меньше конфликтов с другими детьми, может скрывать реальный побудительный мотив учителей, связанный с обеспечением собственной комфортности, поскольку спокойный, дисциплинированный учащийся не причинит им много беспокойства.

Порядок, который поддерживается дисциплинарными практиками, направленными на обеспечение послушания школьников, носит разносторонний характер.

Наказание может быть использовано учителем не только за совершенный учащимся проступок, но и за неверное выполнение задания. Материал школьной программы, в том числе по дисциплине «Физическая культура», предполагает определенную продолжительность времени для освоения упражнений и уровень физической подготовки обучающихся. К школьнику, не сумевшему освоить обязательный материал, может быть применено дисциплинарное

взыскание в виде дополнительного домашнего задания с целью специальной организации его двигательной активности, которая оказывает положительное влияние на физическое развитие (Амбарцумян, Аршинник, Кутепова [и др.], 2020, с. 6–11). Школьники выполняют специальные двигательные упражнения, которые носят тренировочный характер в домашних условиях, в течение учебной четверти, а в конце ее должны выполнить предложенные им для подготовки физические упражнения на отметку.

Форма оценивания низких результатов школьников на уроке физической культуры с последующей дисциплинарной практикой определяет «истинную цену» обучающегося, становясь для педагога актом личностного познания школьников. Выразительным примером оценивания обучающихся может служить процесс сдачи текущих и итоговых нормативов, предусмотренных программой дисциплины «Физическая культура», во время которой дисциплинарные практики обеспечения послушания школьников используются больше, чем на других уроках, так как приступить к выполнению заданий школьники могут только с разрешения и команды учителя, сами оценивают и воспринимают себя как объект подчинения.

Педагогическое воздействие учителя, направленное на коррекцию поведения одного обучающегося, фактически адресовано всем детям, находящимся на уроке. «Виновный — лишь одна из мишеней наказания. Ведь наказание направлено главным образом на других, на всех потенциально виновных» (Фуко, 2015, с. 133).

При использовании педагогами дисциплинарных практик в школе для достижения высоких результатов в обучении за ограниченное время, к сожалению, не всегда учитываются индивидуальные особенности обучающихся. Это может привести к искаженным формам педагогического воздействия: властной позиции педагога, навязыванию и принуждению, указывающим на неумение педагога в ограниченный период времени организовать достижение образовательных задач. «Гностические и организационные способности педагога становятся превалирующими над коммуникативными. Интерес и любовь к детям, психолого-педагогическая зрелость личности, педагогический такт, эмоциональная саморегуляция уходят на второй план, что может приводить к актам психологического насилия в педагогической деятельности» (Ковалёва, 2019, с. 150).

Выводы. Таким образом, актуальной для современной педагогической науки является проблема использования дисциплинарных практик, направленных на формирование у детей установки на послушание.

Педагоги, демонстрирующие разный стиль общения со школьниками, используют специфические и универсальные практики для поддержания дисциплины на уроке и успешного решения образовательных задач.

На уроках физической в первую очередь используются дисциплинарные практики, направленные на установление подчинения школьников общим правилам, развитие их двигательной активности, которая положительно влияет на физическое развитие и здоровье.

Кроме того, снизить уровень недисциплинированности школьников педагогу позволяет своевременное ознакомление детей со своими обязанностями, систематический контроль за их действиями на уроке и осознание учениками того, что применение к ним санкций направлено не против их личности, а на поддержание установленных в образовательном учреждении правил.

Список источников

1. Амбарцумян Н. А., Аршинник С. П., Кутепова В. В. [и др.] Опыт использования домашних заданий по предмету «Физическая культура» в средних классах общеобразовательной школы // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. — 2020. — Т. 22. — С. 6–11.
2. Бисерова Г. К. Влияние стиля педагогического общения на развитие личности подростка. // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 59/3. — С. 417–421.
3. Егорычева И. Д. Педагогическая власть как важный элемент культуры образования (скрытые и имплицитивные возможности) // Мир психологии. — 2020. — № 3 (103). — С. 119–130.
4. Завражин И. С. Деструктивная энергия развивающейся личности: от понимания — к управлению (избр. тр.). — Владимир : Шерлок-пресс, 2018. — 147 с.

5. Исмагилова А. Г. Проявление разных форм активности педагога в стиле общения // Вестник Пермского университета. Сер. «Философия. Психология. Социология». — 2010. — № 3. — С. 59–64.
6. Калугин И. А. Авторитарный стиль педагогического общения как основная форма угнетения личности ребенка // Образовательные науки и психология. — 2021. — № 3. — С. 71–76.
7. Каюмов О. Р. Авторитарна ли миссия учительства? // Народное образование. — 2019. — № 1. — С. 69–78.
8. Ковалёва Е. А. Педагогическое насилие, его причины и способы преодоления // Психология человека в образовании. — 2019. — Т. 1, № 2. — С. 146–157.
9. Кон И. С. Бить или не бить? — М.: Время, 2012. — 444 с.
10. Лымарев В. Н. Формирование компетентности субъекта учебной деятельности // Сибирский психологический журнал. — 2012. — № 8. — С. 119–122.
11. Милехин А. В., Милехина И. А., Скосырева Е. Н. [и др.] Воспитание дисциплинированности на занятиях физической культурой как результат комплексного воздействия // Актуальные проблемы воспитания в образовательном процессе вуза: сб. ст. межвуз. науч.-практ. конф. — 2017. — С. 15–19.
12. Собкин В. С., Калашникова Е. А. К вопросу о педагогическом авторитете // Социальная психология и общество. — 2016. — № 1. — С. 88–107.
13. Сергеев С. Ф. Источники власти педагогической коммуникации // Образовательные технологии. — 2014. — № 3. — С. 12–21.
14. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. — М.: Ад Маргинем Пресс, 2015. — 383 с.

References

1. Ambarcumjan N. A., Arshinnik S. P., Kutepova V. V. [et al.] The Role of Homework in PE Classrooms in Secondary Schools. *Aktual'nye voprosy fizicheskoy kul'tury i sporta* [Relevant Issues of Physical Culture and Sports]. 2020, vol. 22, pp. 6–11. [In Russian].
2. Biserova G. K. The Influence of Classroom Communication on Adolescents' Personality Development. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2018, no. 59/3, pp. 417–421. [In Russian].
3. Egorycheva I. D. Pedagogical Authority as a Crucial Element of Educational Culture (Implied Opportunities). *Mir psihologii* [The World of Psychology]. 2020, no. 3 (103), pp. 119–130. [In Russian].
4. Zavrazhin I. S. *Destruktivnaja jenergija razvivajushhejsja lichnosti: ot ponimaniya — k upravleniju* [Destructive Energy of a Developing Personality: from Understanding to Management]. Vladimir, Sherlock-press Publ., 2018, 147 p. [In Russian].
5. Ismagilova A. G. The Manifestation of Different Forms of Pedagogical Activities in Communication Styles. *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya "Filosofija. Psihologija. Sociologija"* [Bulletin of Perm University. Philosophy, Psychology, Sociology series]. 2010, no. 3, pp. 59–64. [In Russian].
6. Kalugin I. A. Authoritative Teaching as Student Suppression. *Obrazovatel'nye nauki i psihologija* [Educational Science and Psychology]. 2021, no. 3, pp. 71–76. [In Russian].
7. Kajumov O. R. Should Teachers Be Authoritative? *Narodnoe obrazovanie* [Public Education]. 2019, no. 1, pp. 69–78. [In Russian].
8. Kovaljova E. A. Pedagogical Violence: Causes and Preventive Measures. *Psihologija cheloveka v obrazovanii* [People's Psychology in Education]. 2019, vol. 1, no. 2, pp. 146–157. [In Russian].
9. Kon I. S. *Bit' ili ne bit'?* [To Beat or Not to Beat?]. Moscow. Time Publ., 2012, 444 p. [In Russian].
10. Lymarev V. N. Developing Competencies in Students. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Student]. 2012, no. 8, pp. 119–122. [In Russian].
11. Milehin A. V., Milehina I. A., Skosyreva E. N. [et al.]. Complex Development of Self-Discipline in PE Classrooms. *Aktual'nye problemy vospitanija v obrazovatel'nom processe vuza : sbornik statey mezhvuzovskoj nauchno-prakticeskoj konferencii* [Relevant Issues of University Education: proceedings of an interuniversity research conference]. 2017, pp. 15–19. [In Russian].
12. Sobkin V. S., Kalashnikova E. A. To the Issue of Teachers' Authority. *Social'naja psihologija i obshhestvo* [Social Psychology and Society]. 2016, no. 1, pp. 88–107. [In Russian].
13. Sergeev S. F. Sources of Power in Pedagogical Communication. *Obrazovatel'nye tehnologii* [Educational Technology]. 2014, no. 3, pp. 12–21. [In Russian].
14. Fuko M. *Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie tjur'my* [Discipline and Punish: the Birth of the Prison]. Moscow, Ad Marginem Press Publ., 2015, 383 p. [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 Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 04.12.2022; одобрена после рецензирования 08.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 04.12.2022; approved after reviewing 08.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 63–70.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 63–70.

Научная статья

УДК 004.8:378.147

DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.008

Формирование цифровых компетенций педагога при изучении дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта»

Иванова Дарья Сергеевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

d.ivanova@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В данной статье представлена компетентностная модель дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта», преподаваемой студентам, обучающимся на направлении «Педагогическое образование». Она включает в себя личностные компетенции педагога, а также его базовые и профессиональные цифровые компетенции и может быть использована в процессе профессиональной переподготовки учителей школ и преподавателей вуза различных не ИТ-профилей с целью реализации государственной программы цифровизации экономики и образования Российской Федерации. Рассмотрены особенности формирования этих компетенций в условиях цифровой трансформации образования.

Проведен анализ современного программного обеспечения работы педагога, в том числе технологий искусственного интеллекта, искусственных нейросетей, технологий виртуальной и дополненной реальности.

Проанализированы возможности и особенности включения программного обеспечения в курс изучения дисциплины. Выделены отечественные программные продукты, которые могут быть рекомендованы к изучению в рамках изучения этой дисциплины.

Отмечена необходимость подготовки педагогов в следующих направлениях: знания целей, задач, направлений национальной программы цифровой трансформации экономики и образования Российской Федерации; цифровых платформ и их роли в современном образовании; особенностей формирования цифровых команд в учебном процессе и реализации цифрового проекта в образовании; умения планировать жизненный цикл цифрового проекта; организовывать деятельность цифровой команды в учебном процессе; использовать возможности современных образовательных цифровых платформ, а кроме того, владеть методологией разработки цифрового продукта; навыками организации цифрового проекта в образовании и работы с современными цифровыми сервисами.

Ключевые слова: методы и формы обучения, образовательные порталы, цифровые компетенции, сквозные технологии, сервисы дистанционного взаимодействия, цифровой проект, технологии искусственного интеллекта, искусственные нейронные сети, виртуальная и дополненная реальность, робототехника.

Для цитирования: Иванова Д. С. Формирование цифровых компетенций педагога при изучении дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта» // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 63–70. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.008.

Original article

Supporting the Development of Digital Literacy Skills in Teachers when Studying End-to-End Technologies and Artificial Intelligence Technologies

Ivanova Daria Sergeyevna

Ryazan State University named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

d.ivanova@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article presents a competence model of the End-to-End Technologies and Artificial Intelligence Technologies course that is delivered to novice teachers. The course focuses on the development of school teachers' and university professors' personal competencies as well as their basic and professional digital competencies in the process of professional retraining within the framework of the Digital Transformation in Economy and Education program in the Russian Federation. The article treats the peculiarities of the formation of these competencies in the conditions of digital transformation in education.

The article analyzes modern software that can be used in the teaching process including AI technologies, artificial neural networks, virtual reality and augmented reality.

The article analyzes the potential use of software in the learning process, and speaks about Russian software products that can be used

The author maintains that it is essential to ensure that students clearly understand the goals and objectives of the course of digital transformation in Economy and Education of the Russian Federation, know what digital platforms can be used and what role they can play in modern education, understand the peculiarities of digitalization of modern education, know how to plan a digital project, organize digital commands in the learning process, use modern digital platforms, be able to develop digital products, know how to deal with digital projects in education and work with modern digital services.

Key words: methods and forms of education, educational portals, digital competencies, end-to-end technologies, distance communication services, digital projects, artificial intellect technologies, artificial neural networks, virtual reality, augmented reality, robotics.

For citation: Ivanova D. S. Supporting the Development of Digital Literacy Skills in Teachers when Studying End-to-End Technologies and Artificial Intelligence Technologies // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 1 (65), pp. 63–70. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.008.

Введение. Цифровая трансформация образования Российской Федерации требует подготовки высококвалифицированных педагогов, а активные разработки и внедрение в учебный процесс современных цифровых сервисов, сквозных технологий диктуют необходимость принципиально новой информационной подготовки будущих учителей.

Научно-методическая работа ведущих организаций в различных областях экономики включает в себя разработку моделей цифровых компетенций.

Так, например, Центр подготовки руководителей цифровой трансформации Высшей школы государственного управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ВШГУ РАНХиГС) представил модель компетенций команды цифровой трансформации в системе государственного управления и ролевую модель команды цифровой трансформации, которые могут быть реализованы в профессиональной деятельности руководителями систем государственного управления, кадровой службой.

Президентская академия совместно с РАНХиГС разработала и в рамках программы Минобрнауки «Приоритет 2030» внедряет модель цифровых компетенций профессорско-преподавательского состава, которая будет включать цифровую грамотность, цифровую дидактику, оценку и учебную аналитику, инклюзивность и индивидуализацию, информационную безопасность. Оценка компетенций преподавателей вуза будет осуществляться на базовом, продвинутом и экспертном уровнях. Аprobация представленной модели начнется в вузах с 2023 года (Президентская Академия, 2022).

В 2022 году в обязательный комплекс учебных дисциплин направления обучения «Педагогическое образование» был включен курс «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта». В процессе апробации этой новой учебной дисциплины происходит совершенствование рабочей программы, формирование компетентностной модели, которая будет актуальна в действующих условиях развития экономики и образования. Все это определяет актуальность данной работы.

Цели исследования — анализ современного состояния и значения сквозных технологий для образовательного процесса; разработка модели цифровых компетенций, формируемых у студентов, которые обучаются по направлению «Педагогическое образование», при изучении дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта».

Гипотезы: компетентностная модель изучения дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта», которая включает в себя личностные компетенции (представление о себе в профессиональной деятельности; оценка своих знаний, умений, навыков в профессиональной деятельности; мотивов профессиональной деятельности); базовые цифровые (знания целей, задач, направлений национальной программы цифровой трансформации экономики и образования Российской Федерации; цифровых платформ и их роль в современном образовании; особенностей формирования цифровых команд в учебном процессе и особенностей реализации цифрового проекта в образовании; умения планировать жизненный цикл цифрового проекта; организовывать деятельность цифровой команды в учебном процессе; использовать возможности современных образовательных цифровых платформ; владеть методологией разработки цифрового продукта; навыками организации цифрового проекта в образовании и работы с современными цифровыми сервисами) и профессиональные цифровые (способности анализировать возможности и применять в педагогической деятельности нейротехнологии и искусственный интеллект: компьютерное зрение; средства обработки естественного языка; средства распознавания и синтеза речи; использовать в профессиональной деятельности системы распределенного реестра; анализировать возможности и применять в педагогической деятельности сенсоры и цифровые компоненты робото-технического комплекса, технологии беспроводной связи, виртуальной и дополненной реальности и знание основ технологии «умного» производства (Smart Manufacturing) и основ технологии информационного моделирования), будет способствовать подготовке будущего педагога, отвечающего современным требованиям цифровой трансформации образования.

Методы исследования: анализ литературы, электронных изданий, раскрывающих направления цифровой трансформации экономики и образования; современного состояния и значения сквозных технологий для образовательного процесса; модели цифровых компетенций различного уровня, а также разработка модели цифровых компетенций студентов при изучении дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта» по направлению обучения «Педагогическое образование».

Обсуждение основных результатов. С первого семестра 2022/2023 учебного года в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина (РГУ имени С. А. Есенина) по направлению обучения «Педагогическое образование» проходит апробацию учебная дисциплина «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта». В процессе обучения совершенствуется ее компетентностная модель.

На основе анализа литературы, электронных изданий по проблеме цифровой трансформации экономики и образования, исследований современного состояния и значения сквозных технологий для образовательного процесса, моделей цифровых компетенций различного уровня нами были выделены три основные составляющие компетентностной модели педагога: 1) личностные, 2) базовые цифровые, 3) профессиональные цифровые компетенции.

Проблема развития личностных и профессиональных компетенций педагога рассматривается многими учеными (Н. В. Агапова, В. А. Адольф, Л. А. Байкова, Т. Г. Браже, В. Блум, Г. Бернгард, И. В. Гришина, Т. В. Добудько, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, И. О. Котлярова, М. И. Лукьянова, А. К. Маркова, А. М. Новиков, Г. С. Трофимов, Х. Маркуса, Н. В. Мартишина, А. В. Меренков, А. А. Печеркина, И. В. Роберт, В. А. Слостенин, Р. Стернер, О. А. Фиофанова, Н. А. Фомина и др.).

Рассмотрим развитие личностных компетенций педагога, которые можно отнести к ключевым общим универсальным компетенциям в рамках реализации программы учебной дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта».

Компетентность педагога включает в себя возможность действовать в рамках профессиональных задач, в том числе в новых, динамично меняющихся условиях цифровой трансформации образования, не определенных ранее.

Личностные компетенции включают в себя три составляющие: 1) представление о себе, оценка своих знаний, умений, навыков и мотивов профессиональной деятельности; 2) жизненные навыки, способности и характер педагога; умения применять свои знания умения и навыки, а также создавать себе правильную мотивацию в профессиональной деятельности; 3) ценностные ориентации и ценностное отношение к своей профессиональной деятельности.

С целью развития данных компетенций педагога в рабочей программе дисциплины предусмотрена лабораторная работа «Анализ возможностей сквозных технологий в профессиональной деятельности», в процессе выполнения которой студенты знакомятся с актуальным положением развития сквозных технологий в соответствии с направленностью обучения; показывают примеры сквозных технологий (искусственные нейронные сети, технологии искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальностей, распределенного реестра, беспроводной связи, робототехника и сенсорика) с описанием возможностей, целевой аудитории, финансовых и технических условий использования в учебном процессе, проводят анализ сервисов, программного обеспечения за последний год на момент обучения.

Например, студенты направления обучения «Педагогическое образование» профиля «Физическая культура» могут рассматривать современные сервисы учета и мониторинга участников спортивной деятельности: LSPORT, Цифровой спорт, S10.run, SmartSport, Roboseller; сервисы организации и мониторинга деятельности спортивных организаций и спортивных мероприятий: FindSport, Go2Sport, InSkill, G-Core Labs, E-Champs; студенты направления обучения «Математика» — современные платформы, использующие возможности технологий искусственного интеллекта (Knewton Alta, ALEKS, LearnSmart, RedBird и др.); студенты направления «Русский язык и литература» — наиболее популярные цифровые ресурсы для изучения русского языка в школе (Грамота.ру, Орфограммка, Текстология, Верные слова, Интерактивный диктант, Пишите живее!, Веб-издание правил русского языка, Образование на русском, Best-language, Культура письменной речи).

Для обучения иностранным языкам активно внедряются такие разработки на базе современных цифровых технологий, как онлайн-переводчик DeepL Translator, нейросетевые алгоритмы которого составлены на основе миллионов переведенных текстов различной тематики, а также российская разработка сервиса Parla на основе искусственных нейронных сетей, позволяющая изучать английский язык в игровом формате.

Активное наблюдение и анализ новинок сервисов сквозных технологий позволяет будущему педагогу осознавать необходимость постоянного повышения своей квалификации, мотивирует его к совершенствованию своей профессиональной и информационной подготовки, наглядно демонстрируя интеграцию различных учебных дисциплин, экономики страны и методики преподавания конкретных предметов, в результате чего происходит развитие его личностных компетенций.

Базовые компетенции в области цифровых технологий формируются у студентов направления обучения «Педагогическое образование» на первом курсе ранее, в процессе изучения обязательной дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии и медиаинформационная грамотность». Однако в условиях цифровой трансформации экономики и образования, в том числе активного развития российского программного обеспечения, их составляющие, набор знаний, умений и навыков требуют совершенствования и стремительно меняются. К этим компетенциям в первую очередь относятся те, которые определены рабочей программой «Информационно-коммуникационные технологии и медиаинформационная грамотность» РГУ имени С. А. Есенина: УК-1 — способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; ОПК-2 — способность участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий); ПКО-3 — способность реализовывать образовательные программы различных уровней в соответствии с современными методиками и технологиями, в том числе информационными, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.

В рамках отмеченных компетенций педагог должен знать аппаратные и программные средства информационных технологий; форматы, в которых осуществляется создание, хранение, передача и представление данных; алгоритм оценки источников информации; стандарты, требования функции медиа и других информационных служб; возможности почтовых сервисов и облачных хранилищ, а также уметь осознанно выбирать тот или иной медиаконтент, критически его осмысливать, интерпретировать и использовать для дальнейшего синтеза; использовать приложения для обеспечения безопасного доступа обучающихся в интернет; использовать ин-

формацию для решения проблем или принятия решений в образовательной деятельности, владеть навыками работы с современными устройствами и программными продуктами; правилами сетевого этикета и деловой корреспонденции; способами и методами разработки и создания интерактивных учебных материалов, в том числе дистанционных.

Современные реалии определяют дополнительные базовые цифровые компетенции, которые формируются в процессе изучения дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта».

К таким компетенциям, на наш взгляд, необходимо отнести знание целей, задач, направлений национальной программы цифровой трансформации экономики и образования Российской Федерации; цифровых платформ и их роли в современном образовании; особенностей формирования цифровых команд в учебном процессе и реализации цифрового проекта в образовании; умение планировать жизненный цикл цифрового проекта; организовывать деятельность цифровой команды в учебном процессе; использовать возможности современных образовательных цифровых платформ; владение методологией разработки цифрового продукта; навыками организации цифрового проекта в образовании и работы с современными цифровыми сервисами.

Для изучения на всех профилях подготовки направления «Педагогическое образование» рекомендуется включать рассмотрение следующих сервисов: федеральный портал «Российское образование» (<http://www.edu.ru>); онлайн-платформа «Мои достижения» (<https://myskills.ru>); информационная система «Единое окно доступа к образовательным ресурсам» (<http://window.edu.ru>); платформа «Сириус.Онлайн» (<https://edu.sirius.online>); платформа для проведения олимпиад и курсов «Олимпиад» (<https://olimpiad.ru>); платформа новой школы от Сбербанка РФ (<https://www.pcbf.ru>); Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов (<http://school-collection.edu.ru>); платформа «Учи.ру» (<https://uchi.ru>); электронные версии учебно-методических комплексов, входящих в федеральный перечень, от издательства «Просвещение» (<https://media.prosv.ru>); Ресурс Союза «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» (<https://worldskills.ru>); Телеканал МосОбрТВ (<https://mosobr.shkolamoskva.ru>); сервис «Яндекс.Учебник» (<https://education.yandex.ru/home>).

В рабочую программу дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта» включены бесплатные системы дистанционного обучения: Moodle, Ё-СТАДИ, ATutor, Eliademy, Forma LMS, Dokeos, ILIAS, Opigno, OLAT, iSpring Learn, Teachbase, Skill Cup, Эквио, TalentTech Обучение, JetSkills, которые предназначены для оптимизации и автоматизации процесса развития, обучения и оценки результатов обучения с учетом современных требований к цифровой трансформации обучения.

Всероссийский образовательный проект «Урок цифры» (<https://урокцифры.рф>), разработчиками которого являются Сбербанк, 1С, Яндекс, Mail.ru, Лаборатория Касперского, необходим педагогам как пример грамотного масштабного проекта для школы, который позволяет школьникам ознакомиться с современными цифровыми технологами (нейросети, искусственный интеллект, большие данные) и основами цифровой экономики на трех уровнях обучения (младшие, средние и старшие классы) в виде занимательных заданий и игр.

Для профилей точных наук можно рекомендовать к изучению такие сервисы, как Photomath, MalMath, Mathpix, MyScript Calculator, Mathway.

К профессиональным цифровым компетенциям, формируемым у студентов направления обучения «Педагогическое образование» в процессе изучения дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта» относятся способности анализировать возможности и применять в педагогической деятельности нейротехнологии и искусственный интеллект (компьютерное зрение; средства обработки естественного языка, распознавания и синтеза речи); использовать в профессиональной деятельности системы распределенного реестра; анализировать возможности и применять в педагогической деятельности сенсоры и цифровые компоненты робототехнического комплекса, технологии беспроводной связи, виртуальной и дополненной реальности; знать основы технологии «умного» производства (Smart Manufacturing) и основ технологии информационного моделирования.

При формировании знаний, умений и навыков работы с технологиями виртуальной и дополненной реальности можно рекомендовать к изучению следующие программные продукты: Our Minds AR-русская разработка, приложение дополненной реальности для акти-

визации учебной деятельности на уроках всех учебных дисциплин; «Импульс Нейри» — российская разработка для повышения образовательной мотивации и развития ассоциативного мышления учащихся; виртуальная энциклопедия Altair VR; AR TUTOR — интерактивное обучающее пособие с технологией дополненной реальности, предназначенное для социальной адаптации детей с ментальными нарушениями; виртуальное путешествие по мировым достопримечательностям Google Earth VR; проект «Наука в формате 360°»; вирт-экскурсии «Планетарий» и Центр «Авиация и космонавтика»; VR-фильм «Россия. Виртуальное путешествие»; виртуальный музей Русского стиля; виртуальные мировые музеи The VR Museum of Fine Art; VR-экскурсии по музеям от Boulevard; космический симулятор Universe Sandbox; Virgy — российская разработка психопрофилактики и долгосрочной актуализации внутренних ресурсов человека с помощью иммерсивных технологий; симулятор путешествия внутри человеческого тела The Body VR; виртуальный атлас анатомии человека 3D Organon VR Anatomy; Биология. Цитология — российская разработка для изучения строения, функций и жизненных циклов клеток в рамках школьной программы; научная игра VR InMind2 человеческой биохимии человека для школьников, изучающих психологию и биологию; сервис Construct 3D на платформе Vuforia SDK; система MATLAB 6.5 SP1 + Simulink с 5 виртуальными объектами; цифровое интерактивное методическое пособие «Увлекательная реальность»; «Живая Математика», «1С: Математика 5–11; Практикум» на основе виртуального конструктора “Geometer’s Sketchpad”; приложения Unimersiv и гарнитуры Oculus Rift для виртуального общения и изучения языков с людьми всех стран мира; объемная история и HistoryMaker VR для изучения истории; Lockheed Martin реалистичные экскурсии на Марс; лаборатории в виртуальной реальности (Labster представляет курсы с виртуальными экспериментами для школьников; Wolfram Demonstrations Project — проект, который объединяет интерактивные онлайн-лаборатории; PhET — виртуальные лаборатории по биологии, окружающему миру, географии, химии, математике, физике); VR CHEMISTRY LAB-; VARVARA — российская разработка платформы виртуального изучения иностранных языков; VR-ОБЖ — российская разработка виртуального обучения ОБЖ для различных классов школы.

Кроме использования готовых программных продуктов, будущие педагоги в рамках изучения дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта» изучают способы создания собственных объектов дополнительной реальности без программирования, например мобильный VR Class, который включает набор материалов для учителя и учащихся.

В лабораторных работах при изучении дисциплины используется бесплатная версия приложения конструктора дополненной реальности AR-конструктора — ARTAR и бесплатное приложение Microsoft Lobe на основе искусственных нейросетей, для работы в котором требуются не специальные навыки, а только базовые цифровые компетенции.

Лабораторные работы формируют профессиональные цифровые компетенции будущих педагогов в процессе разработки и создания виртуальных туров и панорам в три этапа: фотосъемка объекта, обработка полученных изображений и конечная сборка виртуального тура. Для работы можно использовать следующие платформы: Easypano Studio 2005, SP_VTB 4.10, Sp_stitcher 3.2, 360 Degrees Of Freedom Developer Suite 6.3, IPIX Interactive Studio 1.4.2, IPIX Real Estate Wizard, IPIX i-Linker 3.1.0., а также бесплатные сервисы Google Планета Земля, Geteach. TimelineJS, Autopano Giga; Panorama Factory; Hugin; Panorama Maker; PhotoFit Harmony, Kolor Panotour Pro 2.5.1.

Лабораторные работы, направленные на формирование способности анализировать возможности и применять в педагогической деятельности нейротехнологии и искусственный интеллект (компьютерное зрение; средства обработки естественного языка; средства распознавания и синтеза речи) могут быть двух видов: первый включает использование таких готовых продуктов, как Parla, RuDally, EdTech и др. (Иванова, Серов, 2022, с. 80–83), второй — использование готовых блокнотов на языке Python, которые заранее подготовлены преподавателем дисциплины. В настоящее время нами ведется разработка библиотеки таких блокнотов (Серов, 2020, с. 183), и уже прошли успешную апробацию следующие блокноты: классический чат-бот, оценка сформированности навыка написания цифр и письменных вычислений в целом, оценка сформированности навыка написания букв и письменной речи в целом, распознавание текстов сказок по ключевым фразам или словам на размеченных данных; оценка

сформированности навыка написания букв иностранного языка и письменной речи в целом, распознавание текстов перевода на английский язык по их содержанию, составление схем слов, простых предложений и других графических объектов.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, реализовать требования цифровой трансформации образования Российской Федерации позволяет предложенная авторами компетентностная модель дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта» для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».

Модель включает в себя три вида компетенций педагога: личностные; базовые цифровые и профессиональные цифровые, для которых предложен и используется набор современного программного обеспечения. Она может быть реализована не только при изучении указанной дисциплины, но и для профессиональной переподготовки учителей школ и преподавателей вуза различных не ИТ-профилей с целью реализации государственной программы цифровизации экономики и образования.

Дальнейшим направлением исследования является разработка учебно-методического пособия для изучения дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта» по направлению обучения «Педагогическое образование», а также рабочей программы курса профессиональной подготовки учителей «Сквозные технологии в педагогической деятельности».

Список источников

1. Ачкасова О. Г., Панасюк В. П. Основные принципы формирования сквозных цифровых компетенций у студентов в процессе освоения дополнительных профессиональных программ // *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021)* : сб. ст. II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием // *Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2021)* : collection of Articles of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. — М. : Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2021. — С. 620–629.
2. Большие данные в образовании: DATA-ANTHROPO для политики и практик развития в рамках проекта 19-29-14016 РФФИ «Методология анализа больших данных в образовании и ее интеграция в программы профессиональной подготовки педагогов и руководителей образования» : III Междунар. конф. — URL : <http://bigdata-edu.com/conference-2022.php> (дата обращения: 15.10.2022).
3. Иванова Д. С., Серов А. А. Практический опыт реализации возможностей искусственного интеллекта в начальном образовании // *Психолого-педагогический поиск*. — 2022. — № 3 (63). — С. 75–83.
4. Модель компетенций команды цифровой трансформации в системе государственного управления / под ред. М. С. Шклярук, Н. С. Гаркуши. — URL : <https://hr.cdto.ranepa.ru/model-kompetencij-komandy-cifrovoy-transformacii> (дата обращения: 19.11.2022).
5. Президентская Академия — URL : <https://www.ranepa.ru/> (дата обращения: 09.11.2022).
6. Серов А. А. Некоторые вопросы применения современных технологий искусственного интеллекта в математическом образовании // *Перспективы развития математического образования в эпоху цифровой трансформации* : материалы Всерос. науч.-практ. конф. — Тверь, 2020. — С. 181–185.
7. Фиофанова О. А. Анализ больших данных в сфере образования: методология анализ больших данных в сфере образования: методология и технологии : моногр. — М. : Дело, 2020. — 200 с.
8. Фиофанова О. А. Управление на основе больших в сфере образования // *Государственная служба*. — 2021. — № 3 (131). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-na-osnove-bolshih-dannyh-v-sfere-obrazovaniya> (дата обращения: 01.11.2022).

References

1. Achkasova O. G., Panasjuk V. P. Major Principles of the Formation of End-to-End Digital Competencies in Students (Supplementary Education). *Cifrovaja gumanitaristika i tehnologii v obrazovanii (DHTE 2021)* : *sbornik statej II Vserossijskoj naucno-praktičeskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* [Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2021) : collection of Articles of the II All-Russian Research Conference with International Participation]. Rubcov V. V., Sorokova M. G., Radchikova N. P. (eds.). Moscow, Moscow State Psychological and Pedagogical University Publ., 2021, pp. 620–629. (In Russian).
2. *Bol'shie dannye v obrazovanii: DATA-ANTHROPO dlja politiki i praktik razvitija v ramkah proekta 19-29-14016 RFFI "Metodologija analiza bol'shih dannyh v obrazovanii i ee integracija v programmy professional'noj podgotovki pedagogov i rukovoditelej obrazovanija"* : III Mezhdunaodnaja konferencija [Big Data in Education: DATA-ANTHROPO for Politics and Development within the Framework of Project

no. 19-29-14016 RFFI “Methodology of Analysis of Big Data in Education and its Integration in the Program of Teachers’ Professional Training and Education Managers]. URL : <http://bigdata-edu.com/conference-2022.php> (accessed: 15.10.2022). (In Russian).

3. Ivanova D. S., Serov A. A. Practical Experience of Using Artificial Intelligence in Primary Education. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2022, no. 3 (63), pp. 75–83. (In Russian).

4. Shkljaruk M. S., Garkushi N. S. (eds.). *Model' kompetencij komandy cifrovoj transformacii v sisteme gosudarstvennogo upravlenija* [Digital Transformation Competencies in the System of State Management]. URL : <https://hr.cdto.ranepa.ru/model-kompetencij-komandy-cifrovoj-transformacii> (accessed: 19.11.2022). (In Russian).

5. *Prezidentskaja Akademiya* [Presidential Academy]. URL : <https://www.ranepa.ru/> (accessed: 09.11.2022). (In Russian).

6. Serov A. A. Some Issues of the Implementation of Artificial Intelligence in Mathematical Education. *Perspektivy razvitija matematicheskogo obrazovanija v jepohu cifrovoj transformacii : materialy Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii* [Prospects of the Development of Mathematical Education in the Era of Digital Transformations: proceedings of the All-Russian Research Conference]. Tver, 2020, pp. 181–185. (In Russian).

7. Fiofanova O. A. *Analiz bol'shih dannyh v sfere obrazovanija: metodologija analiz bol'shih dannyh v sfere obrazovanija: metodologija i tehnologii* [Analysis of Big Data in the Sphere of Education: Methodology of Big Data Analysis: Methodology and Technology]. Moscow, Business Publ., 2020, 200 p. (In Russian).

8. Fiofanova O. A. Big Data Management in Education. *Gosudarstvennaja sluzhba* [State Services]. 2021, no. 3 (131), URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-na-osnove-bolshih-dannyh-v-sfere-obrazovaniya> (accessed: 01.11.2022). (In Russian).

Информация об авторе

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

Information about the author

Ivanova Daria Sergejevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Informatics, Information Technologies and Teaching Methods at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 11.12.2022; одобрена после рецензирования 08.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 11.12.2022; approved after reviewing 08.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 71–78.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 71–78.

Научная статья

УДК 004:37

DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.009

Цифровая трансформация образования: ключевые проблемы и пути их решения¹

Шустров Андрей Сергеевич

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого

Великий Новгород, Россия

s222760@std.novsu.ru

Смертин Иван Владимирович

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого

Великий Новгород, Россия

Ivan.Smertin@novsu.ru

Земнухов Егор Сергеевич

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого

Великий Новгород, Россия

s233657@std.novsu.ru

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования, проведенного сотрудниками лаборатории цифровой дидактики Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, цель которого заключалась в выявлении актуальных проблем цифровизации современного образования и определения путей их решения.

Основным методом исследования было анкетирование, проведенное посредством сервиса Google Forms, в котором приняли участие 139 респондентов, в числе которых учителя, представители администрации, педагоги-организаторы, психологи общеобразовательных организаций Великого Новгорода.

Были выявлены заинтересованность педагогов в применении в образовательном процессе IT-технологий, сформированность у них цифровой компетентности и потребности в повышении профессиональной квалификации в сфере IT-технологий.

Анализ ответов респондентов указал на то, что одной из ключевых проблем, сдерживавших процессы цифровизации образования, являлась недостаточная оснащенность образовательных организаций современной компьютерной техникой и программным обеспечением. Кроме того, многие педагоги испытывали затруднения, связанные с большими временными затратами на поиск и самостоятельное освоение цифровых образовательных ресурсов, а также с недостаточным уровнем развития отдельных компетенций в области IT-технологий.

Авторами были определены способы решения данных проблем. Педагогическим коллективам образовательных организаций рекомендовано участвовать в конкурсах грантов и проектов, поддерживаемых российскими научно-образовательными фондами, которые предполагают выделение финансирования на приобретение компьютерного оборудования; привлекать в образовательные организации IT-специалистов (цифровых консультантов) для оказания консультативной помощи педагогам при выборе и применении цифровых инструментов и ресурсов в учебном процессе; разрабатывать индивидуальные планы развития профессиональных знаний и умений педагогов в области IT-технологий.

Большинство опрошенных педагогов фрагментарно использовали возможности цифровых технологий и сервисов в профессиональной деятельности, поэтому перспективным направлением для продолжения исследования, по мнению авторов, является разработка образовательных программ курсов повышения квалификации педагогов для систематизации знаний и умений в области IT-технологий и развития их цифровых компетенций.

¹ Научно-исследовательская работа выполнена в рамках грантового проекта РНФ № 23-28-01471 «Потенциальные возможности и риски цифровой трансформации образовательного процесса в университете».

Ключевые слова: цифровизация, цифровая трансформация образования, проблемы цифровизации образовательного процесса, цифровая компетентность педагогов, цифровое поколение, цифровая образовательная среда, цифровые технологии и сервисы, цифровые образовательные ресурсы, информационно-коммуникационные технологии, искусственный интеллект.

Для цитирования: Шустров А. С., Смертин И. В., Земнухов Е. С. Цифровая трансформация образования: ключевые проблемы и пути их решения // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 71–78. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.009.

Original article

Digital Transformation in Education: Key Issues and Solutions

Shustrov Andrey Sergeevich

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University
Veliky Novgorod, Russia
s222760@std.novsu.ru

Smertin Ivan Vladimirovich

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University
Veliky Novgorod, Russia
Ivan.Smertin@novsu.ru

Zemnukhov Egor Sergeevich

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University
Veliky Novgorod, Russia
s233657@std.novsu.ru

Abstract. The article presents the results of a research conducted by specialists of the Laboratory of Digital Didactics at Yaroslav-the-Wise Novgorod State University. The aim of the research is to single out problems associated with the digitalization in modern education and their solution.

The main method of research is a survey conducted via Google Forms and involving 139 respondents (teachers, administrative workers, educational psychologists working in different educational organizations of Veliky Novgorod).

The research shows that modern teachers are interested in IT technologies, they possess digital competences and want to keep improving their professional skills in the sphere of IT technologies.

The analysis of the survey shows that one of the key problems hindering the process of digitalization in education is lack of equipment and software. Moreover, many teachers experience difficulties because the acquisition of digital skills is time-consuming and it is difficult to acquire digital skills on one's own without a tutor.

The authors of the article maintain that in order to solve the problems and to help teachers develop their information technology skills, educational organizations should participate in competitions supported by the Russian Education Fund, which will solve financial problems and will enable educational organizations to buy computer equipment and to hire IT specialists that will provide tutoring and consulting services.

The majority of respondents say that they seldom use digital technologies and services in their work. Therefore, the authors of the article believe that it is essential to design IT courses that will help teachers to improve and systematize their digital skills and competencies.

Key words: digitalisation, digital transformation in education, problems associated with digitalization in education, digital generation, digital learning environment, digital technologies and services, information and communication technologies, artificial intelligence.

For citation: Shustrov A. S., Smertin I. V., Zemnuhov E. S. Digital Transformation in Education: Key Issues and Solutions // Психолого-педагогический поиск [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 1 (65), pp. 71–78. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.009.

Введение. Одним из наиболее перспективных трендов развития современных образовательных систем является цифровизация, а также формирование и развитие готовности практикующих учителей и будущих педагогов к применению цифровых технологий в образовательном процессе для повышения его качества.

Стратегия цифровой трансформации российского образования, в которой сформулированы основные вызовы, ценности, проблемы, цели и задачи цифровизации образовательной системы, предусматривает создание условий для внедрения к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование стремления к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней путем обновления IT-инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы (Паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования»).

Необходимость цифровизации образовательных организаций и потребность в подготовке педагогов нового поколения, способных адаптироваться к жизни в обществе нового типа (Ваганова, Попкова, Степина, Максимова, 2020, с. 147), обусловлена совокупностью социально-экономических и психолого-педагогических факторов.

К социально-экономическим факторам можно отнести цифровизацию экономики, выдвигающую новые требования к профессиональным характеристикам педагогов; развитие и внедрение новых цифровых технологий, формирующих цифровую среду в образовательных организациях; непредвиденные обстоятельства и экстремальные ситуации, требующие перехода от традиционных доцифровых моделей образования к форматам дистанционного и смешанного обучения.

В качестве психолого-педагогических факторов могут рассматриваться социально-психологические особенности цифрового поколения, требующие создания интерактивной цифровой системы образования, и изменение характера высших психических функций личности (изменение пространственного мышления вследствие привычки работать с плоскостными объектами, снижение интенсивности развития способностей к запоминанию различных видов информации, быстрая адаптация к цифровой реальности, а также формирование у цифрового поколения «клипового мышления», построенного на визуальных образах и предполагающего переработку информации короткими порциями (Подпорин, Таран, Воронов, 2020, с. 264).

Современное цифровое поколение, функционирующее в иных психологических контекстах (социальные сети, блоги, VR и др.), сталкивается с новыми проблемами (интернет-зависимость, номофобия), в том числе в сфере взаимоотношений с другими интернет-пользователями (кибербуллинг, доксинг), поэтому необходимо создание интерактивной цифровой системы образования с использованием различных технологий (программы, образовательные приложения, визуализация и др.) и смарт-устройств (смарт-доска, смарт-экран и др.) для поиска, обработки и анализа обучающимися информации, представленной в инфографическом и наглядно-образном виде. Многообразие электронных образовательных ресурсов позволяет не только увеличить объем представляемой учебной информации и повысить индивидуализацию учебного процесса, но и разнообразить взаимодействие субъектов образовательного процесса, что повышает его эффективность. Кроме того, электронные образовательные ресурсы способствуют формированию у обучающихся профессиональных навыков, которые в дальнейшем предоставят им конкурентные преимущества на рынке труда (Ваганова, Воронина, Коростелев, Шагалова, 2020, с. 207).

Нередко цифровизация пагубно влияет на психику подростков, поэтому необходимо разрабатывать безопасные цифровые технологии и санитарно-гигиенические стандарты (Чахнашвили, Иванов, 2022, с. 61).

Стремительное развитие цифровых образовательных технологий нередко опережает темпы развития цифровых компетенций у субъектов образовательного процесса, в первую очередь у педагогов с большим стажем работы, большинство из которых являются представителями доцифрового поколения, и у молодых педагогов. «В настоящее время будущие учителя в педвузе находятся в самом начале длинного пути реализации государственной программы по цифровизации образования...» (Дьякова, Сечкарева, 2019, с. 33).

Изменения, происходящие в системе общего образования, и необходимость обеспечить опережающее развитие системы подготовки педагогов требуют трансформации содержания, технологий, управления и структуры высшего педагогического образования.

Правительство Российской Федерации среди наиболее острых проблем, препятствующих обеспечению качества подготовки педагогических кадров, выделяет дисбаланс качества и условий подготовки педагогов в разных образовательных организациях и отсутствие единых подходов к механизмам и инструментам оценки качества; разрыв между темпом обновления содержания и инфраструктуры подготовки педагогов и темпом обновления общего образования; недостаточное соответствие результатов подготовки выпускника (молодого педагога) актуальным запросам отрасли образования, общества и государства; слабую вовлеченность работодателей, включая региональные системы образования, в процесс подготовки педагогических кадров (Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года).

Возникает необходимость в повышении квалификации практикующих учителей и совершенствовании подготовки будущих педагогов в вузе по вопросам применения IT-технологий в профессиональной деятельности. Решение этих задач связано с выявлением отношения педагогов к цифровизации, определением проблемного поля цифровой трансформации образовательных организаций и путей решения выявленных проблем.

Цель исследования — выявление основных проблем цифровизации современного образования и определение путей их разрешения.

Гипотеза: анализ степени заинтересованности учителей во внедрении цифровых инструментов в профессиональную деятельность, сформированности у них IT-компетентности, мотивации к повышению профессиональной квалификации по вопросам цифровизации учебного процесса, актуальных проблем применения цифровых технологий в образовательном процессе позволит определить пути развития цифровизации современного образования.

Методики исследования. Для проведения исследования использовался метод анкетирования с помощью цифровой платформы Google Forms. Авторская анкета состояла из 12 вопросов, первый блок которых касался заинтересованности педагогов в применении информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе, второй — сформированности цифровой компетентности учителей, третий — потребностей педагогов в дальнейшем обучении по вопросам цифровизации образовательного процесса.

В анкетировании приняли участие 139 респондентов, среди которых были учителя-предметники с различным стажем работы, педагоги-организаторы, психологи и представители администрации образовательных организаций Великого Новгорода.

Обсуждение основных результатов. Одной из задач исследования было определение уровня интереса педагогов к применению (ИКТ) в образовательном процессе. Как показало анкетирование, большая часть (34,5 %) респондентов использовали инструменты ИКТ в своей профессиональной деятельности несколько раз в неделю; 30,9 % — каждый день; 12,2 % — на каждом уроке; 18,7 % — всего лишь несколько раз в месяц, а отдельные из них (3,6 %) в своей педагогической деятельности предпочитали использовать традиционные методы обучения. Следовательно, большинство респондентов использовали в своей профессиональной деятельности различные цифровые технологии и были заинтересованы в этом.

Профессиональное и личностное развитие педагогического работника обусловлено не только внешними, но и внутренними стимулами, в качестве которых могут выступать «осознание педагогами необходимости использования ИКТ в своей деятельности; готовность к вовлечению в творческую деятельность, введению новшества и преодолению творческих неудач; уверенность в том, что использование ИКТ принесет позитивный результат; уровень технологической готовности к использованию ИКТ; оценки предыдущего опыта использования ИКТ; способность к профессиональной рефлексии» (Лукичева, 2017, с. 4), что было учтено авторами при разработке первого блока анкеты.

Результаты анкетирования показали, что к внутренним стимулам большинство педагогов (65,5 %) относили возможности профессионального развития; половина из них (51,8 %) — уверенность в том, что применение ИКТ в образовательном процессе позволит повысить успеваемость учащихся; 12,2 % — дополнительные баллы при аттестации; 7,2 % — доплаты и премии за результаты профессиональной деятельности.

Среди внешних стимулов профессионального развития, в том числе в IT-сфере, повышения цифровой грамотности чуть больше половины респондентов (56,8 %) выделяли требования ФГОС, устанавливающие необходимость осуществить переход педагогов на сочета-

ние традиционных и инновационных методов обучения; 42,4 % — требования, предъявляемые обучающимися и их родителями к качеству учебного процесса, так как они, используя социальные сети, могли влиять на имидж образовательных организаций; 5,8 % — требования администрации школы. «Чем разнообразнее стимулы мотивации, тем динамичнее происходит проявление ориентации учителей на повышение квалификации, а значит и больше ожиданий и реальных возможностей от качества предоставляемых ими образовательных услуг» (Бесмельдинова, 2015, с. 68).

Лишь у отдельных (2,9 %) педагогов не было ни внешних стимулов, ни внутренних мотивов использовать ИКТ в образовательном процессе.

Таким образом, большинство педагогов в своей профессиональной деятельности применяли отдельные возможности ИКТ, осознавая, что цифровизация образования является глобальным трендом в современном обществе и определяет запросы различных целевых групп (администрации образовательных организаций, обучающихся и их родителей) на обновление подходов к организации образовательного процесса и повышение его качества.

При определении сформированности цифровой компетентности педагогов было обнаружено, что большая часть (58,8 %) педагогов связали трудности применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе с низким уровнем материально-технической оснащенности образовательной организации; 40,3 % — с недостаточностью времени на поиск цифровых ресурсов и разработку дидактических материалов с применением информационно-коммуникационных технологий; 25,1 % — с недостаточной компетентностью в отдельных вопросах применения ИКТ в образовательном процессе; 13,7 % — с отсутствием на рынке необходимого программного обеспечения, а также соответствующих цифровых образовательных ресурсов. Некоторые педагоги (2,2 %) заявили об отсутствии трудностей при применении ИКТ в своей деятельности.

63,3 % педагогов, участвовавших в анкетировании, отметили, что они не испытывали каких-либо значительных проблем при применении в образовательном процессе одного из видов информационно-коммуникационных технологий — технологий дистанционного обучения, преимущество которых заключалось в использовании различных цифровых сервисов, обеспечивающих визуализацию учебного материала. Подобные «современные технологии делали визуальную информацию более красочной и динамичной, что позволяло легче и более эффективно воспринимать материал обучающимися, а отсутствие в дистанционном обучении установленных рамок на ведение урока позволяло каждому учащемуся усваивать программу в своем темпе, уделяя больше внимания более сложным для него вопросам, самим регулировать интенсивность урока» (Костоева, Лолохоева, Костоева, 2020, с. 77). Дистанционное обучение, как правило, было организовано посредством цифровых образовательных площадок, сайтов, сервисов, приложений, социальных сетей. Наиболее востребованными цифровыми ресурсами для организации дистанционного обучения у 70,5 % педагогов являлась платформа «Дневник.ру»; у 64,7 % — сервис «Zoom»; у 46,8 % — сайт «Учи.ру»; у 43,2 % — различные социальные сети; у 29,5 % — сайт «ЯКласс»; у 28,1 % — платформа «Сферум»; у 25,2 % — электронные учебники; у 21,6 % — платформа «Российская электронная школа»; у 7,9 % — образовательные возможности «Яндекс-учебника».

Таким образом, все респонденты имели определенные знания о цифровых образовательных ресурсах и использовали разнообразные цифровые возможности для оптимизации своей профессиональной деятельности, хотя применение педагогами цифровых инструментов и сервисов в учебном процессе сопровождалось затруднениями, связанными в большей степени с недостаточным оснащением образовательных организаций компьютерной техникой, программным обеспечением; большими временными затратами и отсутствием свободного времени на самостоятельный поиск подходящих электронных платформ, цифровых инструментов, сервисов, изучение их возможностей и освоение, а также недостаточным уровнем развития отдельных компетенций в области IT-технологий.

У 61,2 % педагогов наибольший интерес вызывало изучение интерактивных технологий и цифровых ресурсов для их последующего применения в образовательной и административной деятельности; у 57,6 % — освоение современных сетевых технологий, техниче-

ских и программных средств обучения, направленных на повышение эффективности образовательного процесса; у четверти (25,6 %) — изучение процессов, связанных с применением цифровых технологий в управлении образовательными проектами, поскольку одной из задач педагогического коллектива образовательной организации является участие в реализации национальных программ и проектов по различным направлениям; 21,6 % — дополнительное изучение основ педагогического дизайна дистанционных курсов, чтобы впоследствии повысить интерес школьников к обучению в данном формате. Среди опрошенных педагогов было немало (38,3 %) желающих освоить знания по менеджменту и развитию персонала организации в цифровой среде.

53,9 % педагогов хотели бы изучить возможности искусственного интеллекта в сфере образования в связи с переходом российских школ на новые образовательные стандарты, которые предусматривают формирование в общеобразовательных организациях информационной среды, позволяющей более эффективно обучать представителей цифрового поколения.

Использование искусственного интеллекта (ИИ) в образовательном процессе является в настоящее время одним из ведущих трендов цифровой трансформации российского образования. В 2022 году Правительство России субсидировало различные образовательные программы, направленные на внедрение элементов ИИ в организациях общего, профессионального и высшего образования.

В связи с этим в рамках исследования был определен уровень компетентности педагогов в сфере ИИ. 52,8 % из них имели представление об ИИ, но не знали о его возможностях и способах применения в профессиональной деятельности; более 50 % — интересовались ИИ и были готовы его изучать и использовать в образовательном процессе, однако 19,4 % педагогов считали, что применение ИИ в образовании будет препятствовать эффективной межличностной коммуникации субъектов учебного процесса и, соответственно, снизит качество обучения; 5,3 % — утверждали, что ИИ не должен применяться в современном образовании, потому что в будущем он может полностью «вытеснить» учителей из учебного процесса.

Значительная часть опрошенных педагогов считали внедрение технологий ИИ в учебный процесс современных образовательных организаций целесообразным и выражали готовность к изучению его возможностей. В первую очередь они хотели научиться применять элементы ИИ для решения различных профессиональных задач, в частности для учета посещаемости обучающихся (50,4 %), поиска информации (47,5 %), объяснения нового материала (45,3 %), организации воспитательной работы (25,2 %).

Одним из наиболее распространенных способов развития профессиональных компетенций педагогов является их периодическое обучение на курсах повышения квалификации по вопросам цифровизации образования. В связи с этим респондентам был задан заключительный вопрос анкеты. 54,6 % участников анкетирования считали более предпочтительным форматом повышения квалификации очные курсы; 24,5 % — курсы дистанционного обучения и 20,9 % — вебинары.

Таким образом, большинство участников анкетирования указывали на перспективность развития цифровой среды в современной образовательной организации и проявляли заинтересованность в совершенствовании своих цифровых компетенций в процессе обучения в организациях, занимающихся повышением квалификации и переподготовкой педагогов.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Исследование различных вопросов, связанных с процессом цифровой трансформации образования показало, что в настоящее время большинство работников образовательных организаций активно используют в своей профессиональной деятельности возможности информационно-коммуникационных технологий, осознавая перспективы развития цифровизации образования в современном обществе, необходимость обновления подходов к организации образовательного процесса и повышения его качества.

Однако многие педагоги испытывают затруднения в использовании цифровых технологий в образовательном процессе. Это связано с недостаточным компьютерным обеспечением образовательных организаций, нехваткой свободного времени на самостоятельное освоение информационно-коммуникационных технологий, а также с недостаточным уровнем развития отдельных цифровых компетенций.

Для решения данных проблем педагогическим коллективам образовательных организаций можно рекомендовать участвовать в конкурсах грантов и проектов, поддерживаемых российскими научно-образовательными фондами, предполагающими выделение финансирования на приобретение компьютерного оборудования; привлекать в образовательные организации IT-специалистов (цифровых консультантов) с целью оказания консультативной помощи педагогам при выборе и применении цифровых инструментов и ресурсов в учебном процессе; разрабатывать индивидуальные планы развития профессиональных знаний и умений педагогов в области цифровых технологий.

Большинство педагогов используют возможности цифровых технологий и сервисов в профессиональной деятельности фрагментарно, поэтому перспективным направлением для продолжения исследования может стать разработка образовательных программ курсов повышения квалификации для систематизации знаний и умений педагогов в области IT-технологий и развития их цифровых компетенций.

Список источников

1. Бесмельдинова Д. З. Мотивация педагогов к саморазвитию и самосовершенствованию как основа повышения качества образования // Педагогическая наука и практика. — 2015. — № 2 (8). — С. 66–69.
2. Ваганова О. И., Воронина И. Р., Коростелев А. А., Шагалова О. Г. Электронные образовательные ресурсы как средство повышения качества образования // БГЖ. — 2020. — № 2 (31). — С. 203–207.
3. Ваганова О. И., Попкова А. А., Степина Н. В., Максимова К. А. Цифровизация как ведущая тенденция развития современного образования // БГЖ. — 2020. — № 2 (31). — С. 146–148.
4. Дьякова Е. А., Сечкарева Г. Г. Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. — 2019. — № 2. — С. 24–36.
5. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. — URL : <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JmcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (дата обращения: 01.11.2022).
6. Костоева З. М., Лолохоева Л. Р., Костоева М. М. Дистанционное обучение: плюсы и минусы // Вестник науки и образования. — 2020. — № 19–1 (97). — С. 76–78.
7. Лукичева М. С. Формирование мотивации педагогов к внедрению ИКТ в деятельность общеобразовательной организации // Наука, образование и культура. — 2017. — № 9 (24). — С. 76–79.
8. Паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования». — URL : <https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc9394c4fd7db31026f68f2dd/download/4030/> (дата обращения: 01.11.2022).
9. Подпорин И. В., Таран А. Н., Воронов Д. А. Сущностная характеристика клипового мышления в контексте перспективных задач цифровизации современного образования // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 66/2. — С. 263–266.
10. Чახнашвили М. Л., Иванов Д. В. Влияние цифровизации на здоровье детей и подростков // Вестник новых медицинских технологий. — 2022. — № 3. — С. 56–66.

References

1. Besmel'dinova D. Z. Teachers' Motivation for Self-Development and Self-Improvement as a Basis for Education Quality Improvement. *Pedagogicheskaja nauka i praktika* [Pedagogical Science and Practice]. 2015, no. 2 (8), pp. 66–69. (In Russian).
2. Vaganova O. I., Voronina I. R., Korostelev A. A., Shagalova O. G. Electronic Educational Resources as a Means to Improve Education Quality. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal]. 2020, no. 2 (31), pp. 203–207. (In Russian).
3. Vaganova O. I., Popkova A. A., Stepina N. V., Maksimova K. A. Digitalization as a main Tendency of Modern Education Development. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal]. 2020, no. 2 (31), pp. 146–148. (In Russian).
4. D'jakova E. A., Sechkareva G. G. Digitalization of Education as a Basis of Teacher Training in the 21st Century: Problems and Prospects. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Armavir State Pedagogical University]. 2019, no. 2, pp. 24–36. (In Russian).
5. *Koncepcija podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlja sistemy obrazovanija na period do 2030 goda* [Teacher Training Policy till 2030]. URL : <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JmcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (accessed: 01.11.2022). (In Russian).

6. Kostoeva Z. M., Lolohoeva L. R., Kostoeva M. M. Distance Learning: Upsides and Downsides. *Vestnik nauki i obrazovanija* [Bulletin of Science and Education]. 2020, no. 19–1 (97), pp. 76–78. (In Russian).

7. Lukicheva M. S. Ensuring Teachers' Motivation to the Implementation of Information Technologies in Compulsory Education. *Nauka, obrazovanie i kul'tura* [Science, Education and Culture]. 2017, no. 9 (24), pp. 76–79. (In Russian).

8. *Pasport strategii "Cifrovaja transformacija obrazovanija"* [Digital Transformation of Education Policy]. URL : <https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc9394c4fd7db31026f68f2dd/download/4030/> (accessed: 01.11.2022). (In Russian).

9. Podporin I. V., Taran A. N., Voronov D. A. Clip Thinking in the Context of Education Digitalization. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2020, no. 66/2, pp. 263–266. (In Russian).

10. Chahnashvili M. L., Ivanov D. V. The Influence of Digitalization of Children's and Teenagers' Health. *Vestnik novyh medicinskih tehnologij* [Bulletin of New Modern Technologies]. 2022, no. 3, pp. 56–66. (In Russian).

Информация об авторах

Шустров Андрей Сергеевич — аспирант по направлению «Образование и педагогические науки», ассистент кафедры технологического и художественного образования, инженер-технолог лаборатории цифровой дидактики Междисциплинарного центра открытого образования Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Смертин Иван Владимирович — магистрант кафедры лингвистики и перевода Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, специалист по связям с общественностью, инженер-технолог лаборатории цифровой дидактики Междисциплинарного центра открытого образования Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Земнухов Егор Сергеевич — инженер лаборатории «Нейротехнологий» центра МИР Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Information about the authors

Shustrov Andrey Sergeevich — Postgraduate Student majoring in Education and Pedagogy, Engineer of the Laboratory of Digital Didactics of the Interdisciplinary Center for Open Education at Yaroslavl-the-Wise Novgorod State University.

Smertin Ivan Vladimirovich — Master Student of the Department of Linguistics and Translation at Leningrad State University named for A. S. Pushkin, Specialist of Mass Communication, Engineer of the Laboratory of Digital Didactics of the Interdisciplinary Centre for Open Education at Yaroslavl-the-Wise Novgorod State University.

Zemnukhov Egor Sergeevich — Engineer of the Laboratory of Neurotechnology of the Centre for Interdisciplinary Research at Yaroslavl-the-Wise Novgorod State University.

Статья поступила в редакцию 06.12.2022; одобрена после рецензирования 04.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 06.12.2022; approved after reviewing 04.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 79–85.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 79–85.

Научная статья

УДК 159.9:331:336.22

DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.010

Гендерные особенности профессиональной мотивации и удовлетворенности трудом у сотрудников налоговой службы

Гапонова София Александровна

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина
Нижний Новгород, Россия
sagar@mail.ru

Воронина Надежда Александровна

Приволжский институт повышения квалификации ФНС России
Нижний Новгород, Россия
voroninanadejda@rambler.ru

Широкова Алсу Шамильевна

Приволжский институт повышения квалификации ФНС России
Нижний Новгород, Россия
alss70@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного исследования особенностей профессиональной мотивации и удовлетворенности трудом у сотрудников Федеральной налоговой службы (ФНС) мужского и женского пола.

В исследовании участвовали 200 сотрудников (100 мужчин и 100 женщин) налоговых органов — работников отделов камеральных проверок, выездных проверок, организации работы с налогоплательщиками и информационных технологий, обучавшихся в Приволжском институте повышения квалификации ФНС России.

В статье представлены выявленные с помощью проективной методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир (в модификации А. А. Реана) и методики «Интегральная удовлетворенность трудом» А. В. Батаршева гендерные различия особенностей мотивационных комплексов, значимости мотивов профессиональной деятельности, отдельных составляющих удовлетворенности трудовой деятельностью и корреляционных связей между показателями мотивации и удовлетворенности у сотрудников налоговых органов.

Результаты исследования открывают перспективы для изучения возможностей повышения мотивации и удовлетворенности трудом у мужчин и женщин — работников налоговой службы и могут быть использованы в качестве основы для расширения знаний в области исследования гендерных особенностей мотивации и удовлетворенности у специалистов других профессиональных групп.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, удовлетворенность трудом, сотрудники налоговых органов, гендерные различия.

Для цитирования: Гапонова С. А., Воронина Н. А., Широкова А. Ш. Гендерные особенности профессиональной мотивации и удовлетворенности трудом у сотрудников налоговой службы // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 79–85. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.010.

Original article

Effects of Gender on Job Motivation and Labour Satisfaction in Tax Specialists

Gaponova Sofia Aleksandrovna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin
Nizhny Novgorod, Russia
sagap@mail.ru

Voronina Nadezhda Aleksandrovna

Volga Region Institute of Professional Retraining
of the Federal Tax Service of Russia
Nizhny Novgorod, Russia
voroninanadejda@rambler.ru

Shirokova Alsu Shamilyevna

Volga Region Institute of Professional Retraining
of the Federal Tax Service of Russia
Nizhny Novgorod, Russia
alss70@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a comparative research of the effects of gender on job motivation and labour satisfaction in specialists of the Federal Tax Service of Russia.

The investigation involved 200 tax specialists (100 men and 100 women) who regularly conduct cameral desk audit, run field inspections, work with information technology for tax administration, and who have graduated from Volga Region Institute of Professional Retraining of the Federal Tax Service of Russia.

The article uses the Zamfir Job Motivation method (modified by A. A. Rean) and the Batryshev Job Satisfaction method to describe the effects of gender on job motivation and labour satisfaction. It also describes the correlation between job motivation and labour satisfaction in tax specialists.

The results of the research can be used to further investigate potential ways to enhance job motivation and labour satisfaction in male and female tax specialists and to study the impact of gender on job motivation and labour satisfaction in male and female specialists working in different fields.

Key words: job motivation, labour satisfaction, tax specialists, gender differences.

For citation: Gaponova S. A., Voronina N. A., Shirokova A. Sh. Effects of Gender on Job Motivation and Labour Satisfaction in Tax Specialists // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 1 (65), pp. 79–85. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.010.

Введение. Современные условия развития общества предъявляют все более высокие требования к государственным гражданским служащим.

Уже более 10 лет Федеральная налоговая служба Российской Федерации (ФНС РФ) продолжает активно развиваться и строит свои отношения с налогоплательщиками на основе принципа клиентоориентированности.

В 2022 году Федеральная налоговая служба разработала и представила манифест, направленный на изменение отношений налогоплательщиков и сотрудников к задачам и функциям ФНС и декларирующий принципы, положенные в основу будущих взаимоотношений налогоплательщиков и налоговой службы (Гладышева, Прищепа, Шубникова, 2022). Среди них основополагающим выступает принцип клиентоцентричности.

На удовлетворенность выполняемой деятельности влияет ее высокий уровень мотивации, поэтому большое значение приобретают вопросы трудовой мотивации сотрудников, позволяющей им успешно решать поставленные государством новые задачи.

Вопросы мотивации и удовлетворенности трудом всегда были актуальными для психологических исследований. Широко известны теории трудовой мотивации как зарубежных (А. Маслоу, Д. МакГрегор, Ф. Герцберг, Портер-Лоулер, В. Врум и др.), так и отечественных (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, М. Ш. Магомед-Эминов, А. К. Маркова, А. А. Реан, В. А. Ядов и др.) авторов.

В последние годы возрос интерес исследователей к изучению мотивации, удовлетворенности трудовой деятельностью и факторам их повышения у представителей различных профессий, в частности у специалистов IT-компаний (Кучина, 2022), военнослужащих (Сорокоумова, Ерохина, 2021), сотрудников налоговой службы (Воронина, Широкова, Орлова, 2020), работников сферы образования (Беляков, Гапонова, Воронина, Суховеева, 2017), специалистов помогающих профессий (Гапонова, Майорова, Ловков, 2016). Появились также работы, посвященные гендерным аспектам мотивации (Хоробрых, 2007; Кислова, Зенина, Клемес, 2017; Соколова, 2022; Шевченко, 2022).

Тем не менее в современных литературных источниках недостаточно представлены исследования специфики профессиональной мотивации и удовлетворенности трудом у мужчин и женщин работников ФНС России с целью разработки в дальнейшем мероприятий по их повышению, что определяет актуальность нашего исследования.

Целью являлось сравнительное изучение особенностей профессиональной мотивации и удовлетворенности трудом у мужчин и женщин — сотрудников налоговой службы.

Гипотеза исследования: предположение о том, что у сотрудников ФНС существуют гендерные особенности профессиональной мотивации и удовлетворенности трудовой деятельностью.

«Гендер» понимается нами как конструкт, отражающий полоролевые стереотипы, гендерные нормы и полоролевую идентичность, а также характеризующий социальный статус, который определяет индивидуальные возможности профессиональной деятельности (Берн, 2004; Хоробрых, 2007).

В исследовании участвовали 200 сотрудников (100 мужчин и 100 женщин) налоговых органов, которые работали в отделах камеральных проверок, выездных проверок, организации работы с налогоплательщиками и информационных технологий и проходили обучение в Приволжском институте повышения квалификации ФНС России.

Методы исследования. Использована проективная методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир (в модификации А. А. Реана), позволившая проанализировать мотивационный комплекс личности сотрудника ФНС и оценить выраженность показателей внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации (Реан, Бордовская, Розум, 2000), и методика «Интегральная удовлетворенность трудом» для оценки общей удовлетворенности трудом и ее составляющих: интереса к выполняемой работе, удовлетворенности взаимоотношениями с сотрудниками и руководством, уровень притязаний в профессиональной деятельности, удовлетворенность условиями, организацией труда и др. (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002).

Обработка полученных данных осуществлялась с помощью t-критерия Стьюдента, коэффициента ранговой корреляции Спирмена и коэффициента корреляции Пирсона.

Обсуждение результатов исследования. На рисунке представлена выраженность показателей мотивов профессиональной деятельности у мужчин и женщин.

Достоверные различия между выраженностью у мужчин и женщин мотивов 4 и 5 ($p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$ соответственно) свидетельствовали о том, что женщины, по сравнению с мужчинами, значительно чаще стремились избежать возможных наказаний или неприятностей и достичь социального престижа и уважения. У них также была обнаружена тенденция к меньшей, чем у мужчин, выраженности мотивов 1 (денежный заработок) и 2 (стремление к продвижению по службе) ($p < 0,1$). Кроме того, их более высокий интегральный показатель внешней отрицательной мотивации (ВОМ) ($p \leq 0,001$) определял различие в мотивационных комплексах мужчин и женщин. Так, у мужчин был выявлен оптимальный с точки зрения эффективности профессиональной деятельности мотивационный комплекс, выражавшийся формулой «ВМ > ВПМ > ВОМ» и характеризовавшийся более низким показателем внешней отрицательной мотивации при более высоких значениях внешней положительной (ВПМ) и внутренней мотивации (ВМ), а у женщин — менее эффективный «промежуточный» мотивационный комплекс «ВОМ > ВМ > ВПМ», в котором преобладала внешняя отрицательная мотивация.

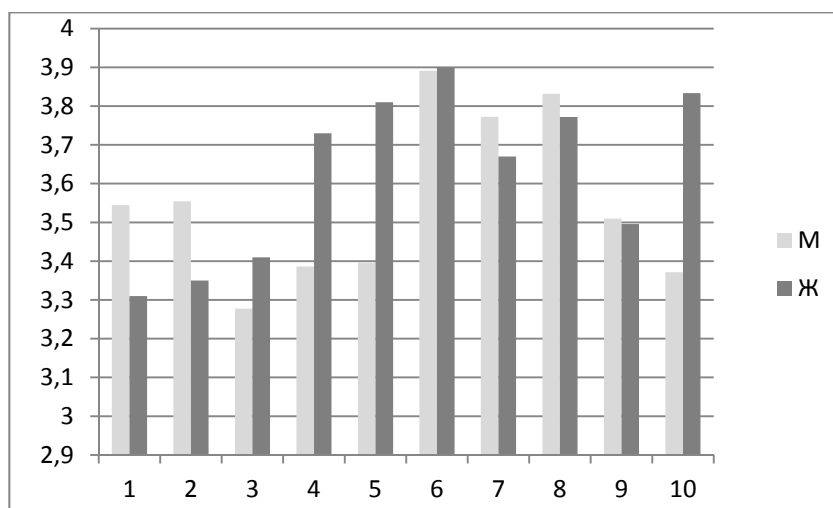


Рис. Выраженность мотивов профессиональной деятельности у сотрудников ФНС мужского и женского пола

Примечание. Здесь и далее номерами обозначаются следующие мотивы профессиональной деятельности: 1 — денежный заработок; 2 — стремление к продвижению по службе; 3 — стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег; 4 — стремление избежать возможных наказаний или неприятностей; 5 — потребность в достижении социального престижа и уважения; 6 — удовлетворение от процесса и результата работы; 7 — возможность наиболее полной самореализации в данной деятельности; 8 — внутренняя мотивация (ВМ); 9 — внешняя положительная мотивация (ВПМ); 10 — внешняя отрицательная мотивация (ВОМ).

Значимость тех или иных мотивов профессиональной деятельности у мужчин и женщин была различна, что подтверждается отсутствием между ними значимых показателей ранговой корреляции по критерию Спирмена.

На первом месте и у женщин, и у мужчин находился мотив 6 — удовлетворение от процесса и результата работы. Однако далее ранги мотивов не совпадали (табл.).

У мужчин преобладали мотивы внутренней (7 — возможность наиболее полной самореализации в данной деятельности) и внешней положительной мотивации (2 — стремление к продвижению по службе, 1 — денежный заработок, 5 — потребность в достижении социального престижа и уважения), а мотивы внешней отрицательной мотивации (4 — стремление избежать возможных наказаний или неприятностей и 3 — стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег) занимали последние места при ранжировании. У женщин же на втором месте был мотив внешней положительной мотивации (5 — потребность в достижении социального престижа и уважения), затем — мотив внешней отрицательной мотивации (4 — стремление избежать возможных наказаний или неприятностей), мотив внутренней мотивации (7 — возможность наиболее полной самореализации в данной деятельности), мотив внешней отрицательной мотивации (3 — стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег) и два мотива внешней положительной мотивации (2 — стремление к продвижению по службе, 1 — денежный заработок). Интересно, что мотивы «стремления к продвижению по службе» и «денежный заработок» занимали у женщин последние места (см. табл.).

Аналогичные данные были обнаружены Е. И. Васильевой (2010), показавшей, что материальные стимулы для женщин — государственных служащих были менее значимыми, чем для мужчин.

Общая удовлетворенность профессиональной деятельностью у мужчин и женщин была одинаковой, однако при обработке результатов по критерию Стьюдента у женщин были обнаружены значимо более высокие, чем у мужчин, показатели удовлетворенности достижениями в работе ($p < 0,05$), взаимоотношений с руководством ($p < 0,01$), профессиональной ответственности ($p < 0,01$). Притязания в профессиональной деятельности у мужчин были на среднем уровне, а у женщин — на низком (достоверность различий на уровне тенденций составила $p < 0,1$).

Ранги выбора мотивов профессиональной деятельности сотрудников ФНС —
мужчин и женщин

Ранги	№ мотива	Мужчины	№ мотива	Женщины
1	6	Удовлетворение от процесса и результата работы	6	Удовлетворение от процесса и результата работы
2	7	Возможность наиболее полной самореализации в данной деятельности	5	Потребность в достижении социального престижа и уважения
3	2	Стремление к продвижению по службе	4	Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей
4	1	Денежный заработок	7	Возможность наиболее полной самореализации в данной деятельности
5	5	Потребность в достижении социального престижа и уважения	3	Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег
6	4	Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	2	Стремление к продвижению по службе
7	3	Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег	1	Денежный заработок

Корреляционный анализ показателей мотивации и удовлетворенности трудом (по критерию Пирсона) показал большее количество значимых связей между ними у мужчин, по сравнению с женщинами.

У представителей мужского пола мотив «денежный заработок» был отрицательно связан с «предпочтением выполняемой работы высокому заработку» ($r = -0,292$; $p < 0,01$) и «удовлетворенностью условиями труда» ($r = -0,194$; $p < 0,05$), а мотив «стремление к продвижению по службе» положительно — с «удовлетворенностью достижениями в работе» ($r = 0,254$; $p < 0,01$) и отрицательно — с «предпочтением выполняемой работы высокому заработку» ($r = -0,287$; $p < 0,01$). Следовательно, для мужчины наиболее важную роль в удовлетворенности профессией играли интересная работа, уровень собственных достижений, стремление к продвижению по службе и хорошие условия труда. Можно предположить особое влияние «уровня притязаний в профессиональной деятельности»: пока зарплата невысока, сотрудник-мужчина стремится к наиболее полной самореализации в профессии и продвижению по службе, что приводит к повышению зарплаты.

У женщин были обнаружены положительные связи мотива «социального престижа и уважения» с «предпочтением выполняемой работы высокому заработку» ($r = 0,259$; $p < 0,01$) и мотива «удовлетворение от процесса и результата работы» — с «условиями труда» ($r = 0,249$; $p < 0,01$).

Вместе с тем у представителей обеих сравниваемых групп заработок отрицательно коррелировал с интересом к работе ($r = -0,28$; $p < 0,01$ и $r = -0,19$; $p < 0,05$, соответственно). У женщин это подтверждалось и последним местом мотива «денежный заработок» при ранжировании (см. табл.).

Выводы и перспективы исследования. Полученные и представленные в статье результаты подтвердили высказанную нами гипотезу о существовании различий в профессиональной мотивации и удовлетворенности трудовой деятельностью у мужчин и женщин — сотрудников налоговой службы.

Различия проявились в характере мотивационных комплексов: у мужчин был выявлен комплекс, оптимальный с точки зрения эффективности профессиональной деятельности и характеризовавшийся преобладанием мотивов внешней положительной и внутренней мотивации, у женщин — преобладание мотивов внешней отрицательной мотивации (стремление избежать возможных наказаний или неприятностей).

Также были выявлены гендерные особенности в значимости для представителей мужского и женского пола отдельных мотивов профессиональной деятельности, которые нашли подтверждение в различных показателях их удовлетворенности деятельностью и в корреляционных связях между показателями мотивации и удовлетворенности. У мужчин наиболее важную роль

в удовлетворенности профессией играли интересная работа, уровень собственных достижений, стремление к продвижению по службе, в то время как для женщин материальные стимулы были менее значимы, чем для мужчин, а необходимы — социальное уважение и удовлетворение от процесса и результата работы. Для обеих групп были важны хорошие условия труда.

Полученные данные и сделанные на их основе выводы открывают перспективы для изучения возможностей повышения мотивации и удовлетворенности трудом у мужчин и женщин — работников налоговой службы и могут служить основой для расширения знаний в области исследования гендерных особенностей мотивации и удовлетворенности у специалистов других профессиональных групп.

Список источников

1. Беляков Н. Ф., Гапонова С. А., Воронина Н. А., Суховеева О. И. Использование критериев премирования при формировании мотивации сотрудников в трудовой деятельности // *Научное мнение*. — 2017. — № 2. — С. 58–65.
2. Берн Ш. *Гендерная психология*. — М.: Прайм-Еврознак, 2004. — 320 с.
3. Васильева Е. И. Мотивация профессиональной деятельности государственных гражданских служащих: дис. ... канд. социол. наук. — Екатеринбург, 2010. — 168 с.
4. Воронина Н. А., Широкова А. Ш., Орлова Е. Ю. Выраженность мотивов профессиональной деятельности у сотрудников налоговой службы // *Научное обозрение*. Сер. 2, Гуманитарные науки. — 2020. — № 6. — С. 99–109.
5. Гапонова С. А., Майорова И. А., Ловков С. Г. Эмоциональное выгорание и характеристики мотивационной сферы специалистов помогающих профессий // *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. — 2016. — № 3 (51). — С. 100–107.
6. Гладышева М. Р., Прищепа В. С., Шубникова З. Е. Манифест Федеральной налоговой службы: цели, основные принципы, перспективы // *Налоговая политика и практика*. — 2022. — № 7 (235). — С. 9–11.
7. Кислова В. А., Зенина С. Р., Клемес В. С. Гендерные особенности мотивации профессиональной деятельности сотрудников полиции // *Концепт*. — 2017. — Т. 39. — С. 1971–1975.
8. Кучина Е. В. Современные тренды мотивации труда специалистов it-компаний // *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Сер. «Экономика и менеджмент». — 2022. — Т. 16, № 2. — С. 187–191.
9. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. *Психология и педагогика*. — СПб.: Питер, 2000. — 432 с.
10. Соколова Ю. А. Гендерные особенности мотивации профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации // *Ведомости уголовно-исполнительной системы*. — 2022. — № 6 (241). — С. 55–62.
11. Сорокоумова С. Н., Ерохина Я. В. Мотивация профессиональной самореализации военнослужащих-женщин, проходящих службу на должностях рядового состава в войсках национальной гвардии Российской Федерации // *Психолого-педагогический поиск*. — 2021. — № 4 (60). — С. 208–216.
12. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. — М.: Ин-т Психотерапии, 2002. — 362 с.
13. Хоробрых О. С. Гендерные особенности реализации потребностей в профессиональном росте личности // *Известия Уральского государственного университета*. Сер. 3, Общественные науки. — 2007. — № 51. — С. 37–41.
14. Шевченко И. О. Мотивация и ценностные ориентации работников в гендерном контексте // *Вестник РГГУ*. Сер. «Философия. Социология. Искусствоведение». — 2022. — № 1/2. — С. 169–181.

References

1. Beljakov N. F., Gaponova S. A., Voronina N. A., Suhoveeva O. I. Criteria for Incentive Awards as a Component of Job Motivation. *Nauchnoe mnenie* [Scholarly Opinion]. 2017, no. 2, pp. 58–65. (In Russian).
2. Bern Sh. *Gendernaja psihologija* [Gender Psychology]. Moscow, Prajm-Evroznak Publ., 2004, 320 p. (In Russian).
3. Vasil'eva E. I. *Motivacija professional'noj dejatel'nosti gosudarstvennyh grazhdanskih sluzhashhih* [Job Motivation in Civil Service]. Yekaterinburg, 2010, 168 p. (In Russian).
4. Voronina N. A., Shirokova A. Sh., Orlova E. Ju. Job Motivation in Tax Specialists. *Nauchnoe obozrenie. Serija 2, Gumanitarnye nauki* [Scientific Observer. Series 2. Humanities]. 2020, no. 6, pp. 99–109. (In Russian).
5. Gaponova S. A., Majorova I. A., Lovkov S. G. Emotional Burnout and Motivation in Helping Professionals. *Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke* [Social Sciences and Humanities]. 2016, no. 3 (51), pp. 100–107. (In Russian).

6. Gladysheva M. R., Prishhepa V. S., Shubnikova Z. E. The Manifesto of the Federal Tax Service: Aims, Principles, Prospects. *Nalogovaja politika i praktika* [Tax Policy and Practice]. 2022, no. 7 (235), pp. 9–11. (In Russian).
7. Kislova V. A., Zenina S. R., Klemes V. S. Effects of Gender on Job Motivation in Police Officers. *Koncept* [Concept]. 2017, vol. 39, pp. 1971–1975. (In Russian).
8. Kuchina E. V. Modern Job Motivation Trends in IT Specialists. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Jekonomika i menedzhment"* [Bulletin of South Urals State University. Economics and Management series]. 2022, vol. 16, no. 2, pp. 187–191. (In Russian).
9. Rean A. A., Bordovskaja N. V., Rozum S. I. *Psihologija i pedagogika* [Psychology and Pedagogy]. St. Petersburg, Peter Publ., 2000, 432 p. (In Russian).
10. Sokolova Ju. A. Effects of Gender on Job Motivation in Penitentiary Service Officers in the Russian Federation. *Vedomosti ugovolno-ispolnitel'noj sistemy* [Bulletin of the Penitentiary Service]. 2022, no. 6 (241), pp. 55–62. (In Russian).
11. Sorokoumova S. N., Erohina Ja. V. Job Motivation in Women Soldiers of the National Guards of the Russian Federation. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2021, no. 4 (60), pp. 208–216. (In Russian).
12. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. *Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp* [Social and Psychological Diagnosis of Little Groups and Personality Development]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2002, 362 p. (In Russian).
13. Horobryh O. S. Effects of Gender on Career Growth and Career Expectations. *Izvestija Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 3, Obshhestvennye nauki* [Bulletin of Urals State University. Series 3. Social Sciences]. 2007, no. 51, pp. 37–41. (In Russian).
14. Shevchenko I. O. Job Motivation and Value Orientation in Workers of Different Genders. *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Serija "Filosofija. Sociologija. Iskusstvovedenie"* [Bulletin of Russian State Humanitarian University. Philosophy. Sociology. Art Criticism]. 2022, no. 1/2, pp. 169–181. (In Russian).

Информация об авторах

Гапонова Софья Александровна — доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательской лаборатории «Оценка эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Воронина Надежда Александровна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Приволжского института повышения квалификации ФНС России.

Широкова Алсу Шамильевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Приволжского института повышения квалификации ФНС России.

Information about the authors

Gaponova Sofia Aleksandrovna — Doctor of Psychology, Professor, Senior Researcher of a research laboratory that assesses the efficiency of professional education associations (“Assessing the Efficiency of Professional Education Associations”) at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Voronina Nadezhda Aleksandrovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Occupational Psychology at Volga Region Institute of Professional Retraining of the Federal Tax Service of Russia.

Shirokova Alsu Shamilyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Occupational Psychology at Volga Region Institute of Professional Retraining of the Federal Tax Service of Russia.

Статья поступила в редакцию 16.11.2022; одобрена после рецензирования 10.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 16.11.2022; approved after reviewing 10.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 86–93.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 86–93.

Научная статья

УДК 159.9:316.614.5

DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.011

Связь полоролевых стереотипов и установок студентов к семейной жизни

Казаренков Вячеслав Ильич

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

vikprof2003@yandex.ru

Мазлоева Кристина Аликовна

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

kriscatt@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема современного российского социума — установки молодежи (на примере студенчества) к семейным отношениям, ролевым обязанностям супругов, устройству семьи как социального института. Анализируются вопросы влияния установок на готовность современных юношей и девушек к заключению брака и приложению усилий по созданию устойчивых и эмоционально благополучных семейных отношений. На теоретическом уровне анализа проблемы обосновывается связь установок к семейной жизни студентов с существующими у них стереотипами в отношении мужчин и женщин.

Раскрываются результаты эмпирического исследования, осуществленного с помощью ассоциативного эксперимента и метода тестирования и направленного на выявление и анализ связей между полоролевыми ауто- и гетеростереотипами и установками студентов к семейной жизни.

Характеризуются ауто- и гетеростереотипы студентов относительно мужчин и женщин, анализируются их семейные установки в сфере супружества, ведения быта, воспитания детей.

Интерпретируются выявленные корреляционные связи между полоролевыми ауто- и гетеростереотипами и семейными установками студентов с точки зрения их направленности и содержательности.

Доказывается актуальность программ полоролевого воспитания и подготовки студентов к семейной жизни с учетом выявленных закономерностей связи полоролевых стереотипов и установок студентов к семье и разным аспектам брачного союза.

Ключевые слова: полоролевой стереотип, аутостереотип, гетеростереотип, социальная установка, аттитюд, установки к семейной жизни.

Для цитирования: Казаренков В. И., Мазлоева К. А. Связь полоролевых стереотипов и установок студентов к семейной жизни // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 86–93. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.011.

Original article

The Interconnection between Gender Stereotypes and Family Values in Students

Kazarenkov Vyacheslav Ilyich

People's Friendship University of Russia

Moscow, Russia

vikprof2003@yandex.ru

© Казаренков В. И., Мазлоева К. А., 2023

Mazloyeva Kristina Alikovna

People's Friendship University of Russia
Moscow, Russia
kriscatt@mail.ru

Abstract. The article treats a relevant issue of modern Russian society, namely young people's attitude to family as a social construct, young people's family values, their family-related gender stereotypes. The article analyzes the influence of social guidelines on young people's readiness for marriage, their readiness to commit their time and effort to ensuring stable and emotionally healthy families.

The article presents the results of an empirical research that employed association experiments and tests aimed at identifying and analyzing the interconnection between family-related guidelines, gender-related stereotypes, autostereotypes and heterostereotypes in students.

The article characterizes men's and women's autostereotypes and heterostereotypes, analyzes men's and women's attitudes to marriage, everyday routines, children. The article investigates correlations between gender stereotypes, autostereotypes, and heterostereotypes in male and female students.

The article underlines that educational programs aimed at raising students' awareness of their gender roles in order to ensure their marriage readiness are highly relevant.

Key words: gender roles, gender stereotypes, autostereotypes, heterostereotypes, social guidelines, attitude, family-related guidelines.

For citation: Kazarenkov V. I., Mazloyeva K. I. The Interconnection between Gender Stereotypes and Family Values in Students // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 1 (65), pp. 86–93. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.011.

Введение. Половые стереотипы в современных трудах в области социального познания определяются как конструируемые членами общества представления о мужских и женских качествах, которые подтверждаются специфичным поведением, связанным с полом, а также распределением социальных ролей и статусов между мужчинами и женщинами (Андреева, 2005; Васюра, 2011). Наиболее распространенные, наряду с возрастными, профессиональными и расовыми признаками индивида, половые стереотипы сохраняются и поддерживаются в обществе в связи с психологическими потребностями его членов соответствовать социально желательным образцам поведения и чувствовать свою целостность и непротиворечивость (Рябова, 2003).

Стереотипы выполняют значимые функции в разделении ролей в обществе, поддерживают половую стратификацию, предопределяя место представителя пола в структуре общества и разных профессиональных видах труда, определяют ценностные ориентации, уровень притязаний, карьерные амбиции, устанавливают лимит целей (Хьюстон, Швейбе, 2004). Репрезентации о «мужественности» и противоположной «женственности» могут пониматься в виде архетипов, на основе которых формируются паттерны поведения, стили межличностного и делового взаимодействия (Пушкарева, 2003). Половые стереотипы транслируются от поколения к поколению в процессе социализации, демонстрируя личности модель социальных отношений. Стереотипы «мужского» и «женского» стилей жизни активно используются в СМИ, рекламной и игровой индустрии, воплощаются героями кино, литературы, иных направлений сферы искусства.

Половой стереотип включает в себя слова, образы, репрезентации ситуации, аффективную и оценочную стороны (Клецина, 2003). В структурно-содержательных характеристиках стереотипов воплощается понимание субъектом всей складывающейся формы отношений с представителями своего и другого пола. Вариантов половых стереотипов не так много.

Первый тип — образцы «мужественности» и «женственности»: репрезентации «идеалов», а точнее нормативные представления о том, какими психологическими и поведенческими свойствами должны обладать мужчины и женщины. Так, мужчина олицетворяет творческое начало (активен); женщина — репродуктивное (пассивна). «Мужское» подразумевается «лучше» и выглядит самодостаточным, предполагает успешное исполнение задуманного, и наоборот. В целом мужчинам приписывается больше положительных качеств, нежели женщинам (Бендас, 2005).

Второй тип стереотипов фиксирует модель распределения семейных и профессиональных ролей согласно половому признаку. Полоролевые предписания существуют как репрезентации мнений и ожиданий, как социальные нормы ролевого репертуара мужчины и женщины, сформулированные в культурных образцах. Женские стереотипные роли преимущественно семейно-бытовые: материнство, создание уюта, присмотр за детьми. Мужские роли чаще профессиональные, а также ориентированные на материальный и социальный успех (Пушкарева, 2003). В кросс-культурных исследованиях выявлен универсальный характер полоролевых стереотипов (Котлова, Рябова, 2001): при создании респондентами соответствующих образов для мужской модели берутся социальные роли, а для женской — природные данные и личностные качества. Отмечается «культурная легитимность» половых и иных социально обусловленных и разделяемых стереотипов.

В третий тип стереотипов входят представления о нормах в разделении видов труда. Согласно концепции «естественной дополнителности полов», удел женщин — дополнительный обслуживающий характер (экспрессивная сфера социальной жизни), а область деятельности мужчин — творческий, созидательный, руководящий труд (инструментальная сфера социальной жизни) (Рябова, 2003). Многие проблемы являются следствием стереотипов о типичных способностях, связанных с полом, об успешности мужчин и женщин в различных сферах труда, основаниях профессиональных достижений. Многие из подобных предубеждений принимаются самими женщинами, снижая их мотивацию достижения в сфере науки и техники, математики и информационных технологий (Карнелович, Казаренков, 2022).

В экспериментах выявлены особенности атрибутирования успеха и неуспеха с учетом пола субъекта поведения: приписывание причин как стабильных для успехов у мужчин (ум, интеллект, способности) и нестабильных у женщин (их усилия, удача). При оценке успехов женщин бытует отрицательная оценка их «усилий», а стабильные «усилия» и «способности» мужчин оцениваются высоко положительно (Weininger, 2005). Очевидна связь между полоролевыми стереотипами и более сложными условиями карьерного развития женщин.

Сами женщины нередко стремятся вытеснить из коллектива «слишком успешных» и «умных», которые и у мужчин не пользуются расположением. В условиях конкуренции компетентные женщины испытывают высокое нормативное давление группы. Социальные психологи объясняют этот феномен тем, что компетентность женщин не вписывается в стереотипы, поэтому они «наказываются» ближайшим социумом. Для представителя сильного пола конкуренция с женщиной и проигрыш ей имеют высокую «цену», повышают риск профессиональной стагнации и личностного кризиса (Краснов, 2019).

Половые стереотипы влияют на формирование полоролевой идентичности, поэтому обладают высокой устойчивостью и ригидностью, сопротивляются влиянию социальных, экономических и глобальных культурных изменений (Рябова, 2003).

В работах зарубежных и отечественных исследователей представлены разные женские и мужские образы, касающиеся феномена полоролевой стереотипизации. Мужчина — носитель таких черт, как независимость, автономность, логичность, рациональные познавательные умения и способности, амбициозность, стремление к достижениям, эффективность, а типичная женщина отличается умениями социально-психологического порядка, способностями к заботе, эмоциональной отзывчивостью (Васюра, 2011; Карнелович, Казаренков, 2022; Weininger, 2005). Чрезмерная выраженность традиционно мужских и женских свойств становится отрицательно окрашенной. Ученые сделали вывод о том, что мужской образ более положителен, в отличие от женского. Противопоставления женских и мужских качеств личности и поведения, способностей и склонностей могут доходить до провокаций и абсурдных умозаключений, если акцентируют внимание на недостатках одних и преимуществах других (мужчин и женщин). Так возникают предубеждения в отношении противоположного пола. Если они становятся разделяемыми, их используют в вербальном общении в форме устойчивых выражений.

Стереотипы проявляются достаточно рано в онтогенезе. Девочки и мальчики с дошкольного возраста по-разному оценивают поведение представителей своего и противоположного пола (Алмазова, 2010). У школьников-мальчиков выявлена склонность ставить более высокие оценки в отношении поведения девочек, в то время как у девочек — хорошие оценки

своего поведения и отрицательные — поведения мальчиков. На атрибуцию школьников оказывают влияние гендерные стереотипы: роль ученицы и женщины совпадают, а вот роль прилежного ученика и «настоящего» мужчины — нет (Донцов, Стефаненко, 2008).

Г. Тэжфел и Дж. Тернер в концепции социальной идентичности рассматривают мужчин и женщин как две большие группы, члены которых могут претендовать на различный социальный статус, права и привилегии в сочетании с определенными обязанностями (Тернер, 2003). Высоко-статусные сообщества, в том числе мужская группа, рассматриваются как компетентные, физически и экономически успешные, а низкостатусная женская группа «получает» снисхождение в виде характеристик эмоциональности, теплоты, эмпатийности, добросердечия, нежности и заботы. По мнению некоторых авторов, многие позитивные по оценкам черты женского типичного образа-стереотипа есть результат компенсации и так называемого позитивного сексизма, причем женщины перенимают позицию мужчин в отношении своей группы, то есть подстраиваются к более высокостатусным (Грошев, 2011; Краснов, 2019).

Проблема половых стереотипов актуальна для молодежи, в частности для студентов. Задачи, реализуемые субъектом в студенческий период, решаются в процессах социального взаимодействия, где находят свое воплощение стереотипы и предубеждения, оказывающие влияние на самоопределение студента, его самооценку, уровень притязаний, эмоциональное благополучие (Карнелович, Казаренков, 2022). Юноши и девушки стремятся повышать свою компетентность в понимании психологии представителей противоположного пола, «проверять» их в реальном межполовом взаимодействии, устанавливать близкие романтические отношения; многие пробуют реализовывать семейную жизнь без юридического оформления отношений с партнером. Половые стереотипы, принятые студентами в ходе социализации, позволяют, с одной стороны, осваивать новые роли, расширяя социально-поведенческий репертуар носителя пола, а с другой стороны, при условии высокой ригидности и некритичности субъекта выступают барьером эффективного взаимодействия при построении романтических и семейных (супружеских) отношений.

Значимое влияние на готовность студентов к созданию семьи, приложению усилий к ее устойчивому функционированию, сохранению гармоничных внутрисемейных связей оказывают установки, или социальные установки как когнитивно-аффективно-конативные образования (Андреева, 2005), сформированные в индивидуальном опыте включения индивида в систему семейных отношений и транслируемых СМИ, религиозными и образовательными институтами социализации. В индивидуальном сознании и соответствующем поведении студентов социальные установки презентуются в оценочных представлениях о семье и браке, мотивационных побуждениях к созданию семьи или избеганию брачных уз, эмоциональных переживаниях позитивной и негативной модальности относительно взаимоотношений внутри семейного социума, коммуникативно-поведенческих паттернах, проявляемых в отношении потенциальных или актуальных брачных партнеров.

Цель исследования. Авторами было проведено эмпирическое исследование связей между полоролевыми ауто- и гетеростереотипами и установками студентов к семейной жизни.

Методы и методики исследования. Сбор данных, раскрывающих полоролевые стереотипы в сознании студентов, осуществлялся посредством метода ассоциативного эксперимента, для чего было предложено подобрать характеристики — ассоциации к словам-стимулам «типичный мужчина», «типичная женщина». Установки студентов, касающиеся любви в браке, распределения ролей между супругами в семье, правил решения вопросов экономического характера, выполнения родительских функций, интимных отношений партнеров выявлялись с использованием «Опросника установок к семейной жизни», разработанного Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозманом, Е. М. Дубровской. Обработка эмпирических данных проводилась методом качественного анализа содержательных единиц и методом Ч. Спирмена (корреляционный анализ).

В исследовании участвовали 88 студентов Российского университета дружбы народов и Московского государственного педагогического университета (46 девушек и 42 юноши), которые имели опыт семейных отношений (34 из них состояли в зарегистрированном браке и 54 — в юридически не зарегистрированных отношениях сожительств с партнером).

Проанализированы характеристики мужского и женского стереотипов в мужской и женской выборках студентов, в частности полнота описаний, соотношение положительных, отрицательных и нейтрально-констатирующих характеристик, соотношение свойств разных семантических групп в образе типичного мужчины и типичной женщины.

В стереотипе «типичного мужчины» вследствие объединения качеств было выявлено 10 лексико-семантических групп. Юноши-студенты были склонны фиксировать в мужском аутостереотипе представления об антропометрических, эмоционально-волевых, интеллектуальных свойствах и способностях, а девушки-студентки — прежде всего качества коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности, социально-ролевые функции, традиционные, по их мнению, мужские хобби (табл. 1).

Таблица 1

Характеристики мужского стереотипа, данные студентами

Характеристики мужского стереотипа	Частотность упоминания качества в женской выборке студентов	Частотность упоминания качества в мужской выборке студентов
Характеристики внешности и конституции	14	37
Коммуникативные свойства	47	23
Эмоциональные свойства	42	24
Волевые свойства	40	55
Социальные роли	34	21
Самосознание	5	17
Свойства интеллекта	8	16
Способности	15	20
Свойства мотивационной сферы	5	13
Хобби, увлечения	27	8

По содержанию лексико-семантических групп качеств мужской ауто- и гетеростереотип имел тенденцию отражать маскулинный образ.

В стереотипе «типичной женщины» в результате объединения названных студентами качеств было выявлено 11 лексико-семантических групп. У большинства юношей в этом гетеростереотипе были представления о внешнем облике, коммуникативных качествах «героини»; ее образ дополняли амбивалентные эмоциональные характеристики личности (табл. 2).

Таблица 2

Характеристики, включенные студентами в женский стереотип

Характеристики женского стереотипа	Частотность упоминания качества в женской выборке студентов	Частотность упоминания качества в мужской выборке студентов
Характеристики внешности и конституции	30	23
Коммуникативные свойства	42	22
Эмоциональные свойства	39	18
Волевые свойства	25	7
Социальные роли	26	10
Самосознание	13	5
Свойства интеллекта	15	10
Способности	15	14
Свойства мотивационной сферы	12	2
Хобби, увлечения	17	5
Отношение к труду	7	2

Девушки также ассоциировали «типичную женщину» с комплексом коммуникативных и эмоциональных свойств, дополняя ее чертами внешнего женского образа, социально-ролевыми характеристиками и волевыми качествами.

Таким образом, женский половой гетеростереотип и аутостереотип имели сходные и различные черты. У юношей-студентов типичная женщина являлась фемининной, а у девушек-студенток — андрогинной, воплощающей качества, традиционно приписываемые «слабому полу» и «истинно мужскому характеру».

С помощью методики, разработанной Ю. Е. Алешиной с сотрудниками, были выявлены семейные установки (аттитюды) студентов к разным аспектам семейной жизни.

У студенток-девушек был обнаружен более традиционный, по сравнению со студентами-юношами, взгляд на семью и семейные роли. Девушки сохраняли веру в романтическую любовь как мотив выбора спутника жизни и ценностную основу брака, были менее лояльны к разводу, ориентированы на долгий брачный союз, рассматривали рождение и воспитание детей как неотъемлемую функцию семейной пары, при этом приветствовали эгалитарное устройство семьи, совместное проживание и выполнение ролей супругами (табл. 3).

Таблица 3

Установки студентов по отношению к разным аспектам семейной жизни

Установки к семейной жизни	Студенты мужского пола	Студенты женского пола
1. Аттитюды к другим людям	2,685	3,539
2. Альтернатива между чувством долга и удовольствием	2,821	3,347
3. Аттитюды к детям	3,402	4,149
4. Установки к совместной деятельности супругов	3,054	4,127
5. Установки к разводу	2,859	4,021*
6. Отношение к романтической любви	2,369	3,915
7. Оценка значимости сексуальной сферы в семейной жизни	2,695	3,012*
8. Аттитюды к «запретности секса»	2,189	2,739
9. Отношение к патриархальному устройству семьи	2,336	3,183*
10. Установки к деньгам	3,312	2,608

*Примечание.** — более высокий балл отражает меньший показатель выраженности соответствующего аттитюда.

Юноши фиксировали в своих оценках важность материального базиса, более ответственно и бережливо относились к финансовой стороне брачного союза, отмечали значимость гармонии сексуальных отношений партнеров, предпочитали баланс между автономностью и совместной деятельностью супругов при построении модели семейной жизни, были ориентированы на деторождение и воспитание детей как одну из главных функций института семьи.

С помощью метода корреляционного анализа по Ч. Спирмену между половыми стереотипами и аттитюдами студентов к семейной жизни были обнаружены связи, значимые на уровне $p \leq 0,05$.

У девушек-студенток социально-ролевые характеристики стереотипа мужчины имели прямую умеренную связь с аттитюдами в отношении функции рождения и воспитания детей в семье ($r = 0,512$, $p = 0,028$); выполнения долга, «предписанного» брачными отношениями ($r = 0,441$, $p = 0,033$) и совместного выполнения семейных обязанностей ($r = 0,408$, $p = 0,051$). Их представления о волевых свойствах, зафиксированных в мужском стереотипе, положительно и умеренно были связаны с аттитюдами, отражающими низкую лояльность к разводу ($r = 0,420$, $p = 0,008$), а аттитюды по отношению к материальной стороне брака отрицательно слабо были связаны с интеллектуальными свойствами стереотипного мужского образа ($r = -0,317$, $p = 0,042$), отражая традиционные представления о супруге-добытчике, который должен зарабатывать благодаря своим знаниям и способностям и обеспечивать семью, в то время как супруга не должна быть озабочена вопросами финансового порядка.

У юношей-студентов, как и у девушек-студенток, социально-ролевые характеристики стереотипа «типичной женщины» имели прямую умеренную связь с аттитюдами по отношению к функции деторождения и родительства ($r = 0,212$, $p = 0,044$), при этом социально-ролевые функции женщины, отраженные студентами мужского пола в гетеростереотипе, отрицательно коррелировали с их аттитюдами по отношению к совместной реализации ролей брачными партнерами в семейной жизни ($r = -0,468$, $p = 0,034$). Это отражает установки студентов-юношей к «делегированию» прав и ролевых обязанностей в сфере семейного очага женщине-супруге и собственный настрой на автономию, поддержание личного пространства и самореализацию в других сферах жизнедеятельности. Романтическая любовь не являлась для них фактором готовности к браку, что отражалось в отрицательной связи между аттитюдами в отношении романтической любви как основе семьи и социально-ролевыми функциями типичной женщины, прежде всего, материнством ($r = -0,430$, $p = 0,019$).

Выводы. Полученные и представленные в статье факты раскрывают особенности связи половых ауто- и гетеростереотипов и аттитюдов студентов к семейной жизни, свидетельствуя о необходимости научно обоснованных системных мероприятий по коррекции половых стереотипов, выступающих барьерами в отношениях юношей и девушек как актуальных или потенциальных брачных партнеров.

Список источников

1. Алмазова С. Л. Влияние стереотипов мужественности и женственности на становление личности как представителя пола // Специальное образование. — 2010. — № 1. — С. 1–11.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособие. — 3-е изд., испр. — М. : Аспект Пресс, 2005. — 228 с.
3. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие. — СПб. : Питер, 2005. — 305 с.
4. Васюра С. А. Гендерная психология : учеб. пособие. — Ижевск, 2011. — 156 с.
5. Гендерные стереотипы в меняющемся обществе: опыт комплексного социологического исследования : моногр. / под ред. Н. М. Римашевской. — М. : ИЭП РАН, 2009. — 390 с.
6. Грошев И. В. Исследование проблемы половых и гендерных различий в современных психологических теоретико-методологических подходах и концепциях // Известия Российской академии образования. — 2011. — № 4 (20). — С. 101–123.
7. Донцов А. И. Стефаненко Т. Г. Социальные стереотипы. Вчера, сегодня, завтра // Социальная психология : хрестоматия / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — М. : Аспект Пресс, 2008. — С. 170–187.
8. Кабалевская А. И. Представления о гендерных стереотипах в современной социальной психологии // Психологические исследования. — 2012. — № 2 (22). — С. 13–19. — URL : <http://psystudy.ru> (дата обращения: 31.01.2022).
9. Карнелович М. М., Казаренков В. И. Мужские и женские ауто- и гетеростереотипы российской и белорусской молодежи // Вестник университета. — 2022. — № 3. — С. 192–200.
10. Клецина И. С. От психологии пола к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии. — 2003. — № 1. — С. 61–78.
11. Котлова Т. Б., Рябова Т. Б. Библиографический обзор исследований по проблемам гендерных стереотипов // Женщина в российском обществе. — 2001. — № 3. — С. 25–38.
12. Краснов Ю. К. Гендерное неравенство в современном мире. По материалам исследования международных организаций // Право и управление. XXI век. — 2019. — № 15 (2). — С. 21–28.
13. Пушкарева Н. Л. Гендерная асимметрия социализации ребенка в традиционной русской семье // Гендерные стереотипы в прошлом и настоящем / отв. ред. И. М. Семашко. — М. : ИЭА РАН, 2003. — С. 4–25.
14. Рябова Т. Б. Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований // Личность. Культура. Общество. — 2003. — Т. 5, Вып. 1–2 (15–16). — С. 120–138.
15. Тернер Дж. Социальное влияние. — СПб. : Питер, 2003. — 180 с.
16. Хьюстон М., Швейбе В. Введение в социальную психологию. Европейский подход. — М. : Юнити-Дана, 2004. — 624 с.
17. Weininger O. Sex and character: An investigation of fundamental principles. — Indiana : Indiana University Press, 2005. — 437 pp.

References

1. Almazova S. L. The Influence of Gender Stereotypes on Male and Female Personality Development. *Special'noe obrazovanie* [Special Education]. 2010, no. 1, pp. 1–11. [In Russian].
2. Andreeva G. M. *Psihologija social'nogo poznanija* [Psychology of Social Cognition]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2005, 228 p. [In Russian].
3. Bendas T. V. *Gendernaja psihologija* [Gender Psychology]. St. Petersburg, Pter Publ., 2005, 305 p. [In Russian].
4. Vasjura S. A. *Gendernaja psihologija* [Gender Psychology]. Izhevsk, 2011, 156 p. [In Russian].
5. Rimashevskaja N. M. (ed.). *Gendernye stereotipy v menjajushhemsja obshhestve: opyt kompleksnogo sociologicheskogo issledovanija* [Gender Stereotypes in Changing Society: a Complex Sociological Research]. Moscow, Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2009, 390 p. [In Russian].
6. Groshev I. V. Investigating Gender Differences in Modern Psychological Theoretical and Methodological Approaches and Concepts. *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija* [Bulletin of the Russian Academy of Sciences]. 2011, no. 4 (20), pp. 101–123. [In Russian].
7. Doncov A. I., Stefanenko T. G. Social Stereotypes. Yesterday, Today, Tomorrow. *Social'naja psihologija* [Social Psychology]. Belinskaja E. P., Tihomandrickaja O. A. (comps.). Moscow, Aspect Press Publ., 2008, pp. 170–187. [In Russian].
8. Kabalevskaja A. I. Gender Stereotypes in Modern Social Psychology. *Psihologicheskie issledovanija* [Psychological Research]. 2012, no. 2 (22), pp. 13–19. URL : <http://psystudy.ru> (accessed: 31.01.2022). [In Russian].
9. Karnelovich M. M., Kazarenkov V. I. Gender Stereotypes, Autostereotypes and Heterostereotypes in Russian and Belorussian Youth. *Vestnik universiteta* [University Bulletin]. 2022, no. 3, pp. 192–200. [In Russian].
10. Klecina I. S. From Gender Psychology to Gender Research in Psychology. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. 2003, no. 1, pp. 61–78. [In Russian].
11. Kotlova T. B., Rjabova T. B. A Bibliographical Review of Gender Research. *Zhenshhina v rossijskom obshhestve* [Women in Russian Society]. 2001, no. 3, pp. 25–38. [In Russian].
12. Krasnov Ju. K. Gender Inequality in the Modern World. International Organization Research. *Pravo i upravlenie. XXI vek* [Law and Management. The 21st Century]. 2019, no. 15 (2), pp. 21–28. [In Russian].
13. Pushkareva N. L. Gender Asymmetry in Children's Socialization in Traditional Russian Families. *Gendernye stereotipy v proshlom i nastojashhem* [Gender Stereotypes in the Past and the Present]. Semashko I. M. (ed.). Moscow, Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2003, pp. 4–25.
14. Rjabova T. B. Stereotypes and Stereotypization as a Problem fo Gender-Related Research. *Lichnost'. Kul'tura. Obshhestvo* [Personality. Culture. Society]. 2003, vol. 5, Vyp. 1–2 (15–16), pp. 120–138. [In Russian].
15. Terner Dzh. *Social'noe vlijanie* [Social Influence]. St. Petersburg, Peter Publ., 2003, 180 p. [In Russian].
16. H'juston M., Shvejbe V. *Vvedenie v social'nuju psihologiju. Evropejskij podhod* [The Introduction to Social Psychology. A European Approach]. Moscow, Juniti-Dana Publ., 2004, 624 p. [In Russian].
17. Weininger O. Sex and character: An investigation of fundamental principles. Indiana, Indiana University Press Publ., 2005, 437 pp.

Информация об авторах

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

Мазлоева Кристина Аликовна — магистрантка 2 курса магистратуры филологического факультета специальности «Психология» Российского университета дружбы народов.

Information about the authors

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

Mazloyeva Kristina Alikovna — Master Student of the Faculty of Philology (Psychology major) at People's Friendship University of Russia.

Статья поступила в редакцию 11.01.2022; одобрена после рецензирования 14.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 11.01.2022; approved after reviewing 14.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.

Научная статья

УДК 159.9:005.966

DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.012

Когнитивно-аффективные аспекты карьерных ожиданий в контексте технологического суверенитета

Красностанова Мария Вячеславовна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Москва, Россия

krasnostanova@econ.msu.ru

Тищенко Елена Борисовна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Москва, Россия

elenasemenova@bk.ru

Камзолова Милена Викторовна

Министерство промышленности и торговли Российской Федерации

Москва, Россия

kamzolova@yahoo.com

Аннотация. В настоящее время в деловом мире и образовании сложилась определенная система представлений о карьере и возможностях профессионального развития. Изменения, стартовавшие в 2020 году в связи с пандемией, локдаунами и ускоренной «цифровизацией — дистанционизацией», радикально интенсифицируются, ведомые геополитическими преобразованиями, разворотами курсов на суверенизацию экономик отдельных государств и серьезной борьбой за новые балансы сил и лидерство в мире. Информационное влияние этой борьбы сложно переоценить, особенно в отношении молодежи, чьи представления о реальности и своем месте в ней находятся в стадии активного осмысления, внутренней конфликтности и нестабильности. В переломные историко-экономические периоды общества особенно значимыми становятся когнитивно-аффективные аспекты этих представлений, под которыми понимается сложная система мыслей, ожиданий, установок, стереотипов, ценностей, идеалов, смыслов субъекта и социума об объекте (в данном случае объект — карьерные ожидания), взаимосвязанных и подкрепленных аффективно-эмоциональным комплексом отношений субъекта (социума) к нему в целом.

В современных научных и прикладных публикациях описывается практика управления карьерой в крупных компаниях (менеджмент персонала), мотивация и ожидания молодых специалистов и студентов от будущей работы, но там, где рассмотрен технологический суверенитет, не включены когнитивно-аффективные аспекты карьерных ожиданий.

Цель нашей статьи — обобщить сложившиеся практики работы с карьерными ожиданиями и выявить перспективные области их развития в контексте значимости когнитивно-аффективных аспектов в условиях обеспечения технологического суверенитета.

В процессе анализа и синтеза, поискового контент-анализа теоретико-методологического содержания научной литературы по исследуемой тематике авторами обоснована значимость когнитивно-аффективных аспектов карьерных ожиданий для обеспечения технологического суверенитета, что определяет научную новизну и актуальность статьи.

Исследование включало в себя анализ публикаций и докладов психологов, экономистов, управленцев и аналитиков за период с 2020 года по настоящее время, концептуализацию фундаментальных научных знаний по психологии и нейропсихологии, а также описание возможностей математического моделирования для построения вероятностных коридоров связи карьерных ожиданий и технологического суверенитета.

В результате проведенного исследования обоснована необходимость осознанного управления карьерными ожиданиями с использованием современных возможностей математического моделирования для формирования технологического суверенитета.

Ключевые слова: когнитивно-аффективные аспекты, глобальные изменения, санкции, карьерные ожидания, технологический суверенитет, математическое моделирование.

Для цитирования: Красностанова М. В., Тищенко Е. Б., Камзолова М. В. Когнитивно-аффективные аспекты карьерных ожиданий в контексте технологического суверенитета // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 94–104. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.012.

Original article

Cognitive and Affective Aspects of Career Expectations in the Context of Technological Sovereignty

Krasnostanova Maria Vyacheslavovna

Moscow State University named for M. V. Lomonosov
Moscow, Russia
krasnostanova@econ.msu.ru

Tishchenko Elena Borisovna

Moscow State University named for M. V. Lomonosov
Moscow, Russia
elenasemenova@bk.ru

Kamzolova Milena Viktorovna

Ministry of Industry and Trade of the Russian Federation
Moscow, Russia
kamzolova@yahoo.com

Abstract. Modern graduates have certain career development expectations. The global changes brought about by coronavirus lockdowns increase the urgency of digitalization and remote technologies, result in geopolitical transformations and economic sovereignization of different countries, provoke and sustain the leadership struggle. The information influence of the struggle on young people is very strong. The cognitive and affective aspects of young people's ideas about the surrounding world are highly significant. They are especially significant in a time of change when young people's expectations (including career expectations and career development expectations), social and moral guidelines, stereotypical ideas, and values undergo transformation.

Modern researchers focus on career management in large companies (personnel management), young specialists' motivation and career expectations. However, cognitive and affective aspects of career expectations are largely under-investigated.

The aim of the article is to present an overview of strategies that can be used to work with young people's career expectations through the prism of cognitive and affective aspects in the conditions of technological sovereignty.

The theoretical novelty and relevance of the research are accounted for by the fact that the authors of the article use analysis and synthesis, as well as content-analysis of theoretical and methodological research to investigate the significance of cognitive and affective aspects of career expectations for technological sovereignty.

The authors analyze a number of publications and reports that have been written by psychologists, economists, managers and analysts since 2020 till now, conceptualize fundamental knowledge on psychology and neuropsychology, describe the use of mathematical modelling for forecasting the interconnection between career expectations and technological sovereignty.

The article highlights the necessity of consciously managing career expectations and the significance of using mathematical modelling to ensure technological sovereignty.

Key words: cognitive and affective aspects, global changes, sanctions, career expectations, technological sovereignty, mathematical modelling.

For citation: Krasnostanova M. V., Tishchenko E. B., Kamzolova M. V. Cognitive and Affective Aspects of Career Expectations in the Context of Technological Sovereignty // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 1 (65), pp. 94–104. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.012.

Введение. В текущих условиях санкционной политики на первый план, наравне с формируемыми современной системой образования компетенциями и доступными карьерными траекториями, выходит базовая система ценностей, определяющая выбор баланса между индивидуальным и общественным благом. Этот выбор предопределяется глубинными когнитивно-аффективными личностными и социальными конструкциями, формируемыми институтами воспитания, образования и социализацией, которые, в свою очередь, определяют зрелость и реалистичность мышления субъекта, способного осознавать необходимость, моделировать элементы и условия обеспечения технологического суверенитета.

Понятие технологического суверенитета объемно и многомерно. С. Г. Ковалев (2020) включает в него способности и умения изготавливать и использовать в общественном производстве материальные и нематериальные блага. С. С. Шестопал, А. Ю. Мамычев (2020) расширяют его содержание в связи с развитием цифровых технологий и измерений. Технологический суверенитет должен обеспечивать состояние комплексной безопасности национального государства, включая инфраструктурные компоненты (оборудование, строения, заводы, программное обеспечение) и самовоспроизводящуюся работоспособную, образованную и мотивированную рабочую силу, готовую эту инфраструктуру развивать и поддерживать на нужном уровне функционирования.

Возрастающая из-за санкционной политики турбулентность в рыночных сегментах и обусловленная этим необходимость постоянного реконfigurирования кооперационных цепочек существенно повышают значимость способности личности и социума сохранять, невзирая на внешние шоки, рациональное мышление, адаптивность и когнитивно-аффективную устойчивость для решения сложнейших актуальных и будущих экономических, управленческих и организационных задач.

Все отмеченное определило **цель исследования** — обобщить сложившиеся практики работы с карьерными ожиданиями и сформулировать перспективные области их развития в контексте значимости когнитивно-аффективных аспектов в условиях обеспечения технологического суверенитета.

Гипотеза исследования: за последние десятилетия в образовательных приоритетах произошел сдвиг в сторону формирования инструментальных компетентностных моделей, жестко сцепленных с узкой специализацией для стабильных рыночных карьерных траекторий, а фокус на универсально-образовательные теории и практики, формирующие устойчивые механизмы критического и творчески-созидающего, конструктивного субъектного мышления был немного утрачен, что, по нашему мнению, требует корректировок в контексте формирования и укрепления технологического суверенитета.

Методы научного исследования определялись междисциплинарностью научной проблемы и включали в себя анализ и синтез теоретико-методологического содержания научной литературы по исследуемой тематике и поисковый контент-анализ публикаций и докладов психологов, экономистов, управленцев и аналитиков, связанных с проблемами карьерных ожиданий, управления карьерой, технологического суверенитета и когнитивно-аффективными аспектами его формирования за период с 2020 года по настоящее время, концептуализацию фундаментальных знаний по философии, психологии и нейропсихологии, а также описание возможностей математического моделирования для построения вероятностных коридоров связи карьерных ожиданий и технологического суверенитета.

Обсуждение основных результатов. В текущих условиях санкционного давления при подготовке специалистов необходимого профиля (обучение, переобучение, повышение квалификации и т. д.) возрастает необходимость формирования осмысленного, осознанного жизненного и профессионального пути, базирующегося на четких, ясных ценностных ориентирах, коррелирующих с реальностью и направленных на ее улучшение.

О важности четких и ясных ценностных ориентиров писали известные советские российские философы и психологи С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев, М. Мамардашвили, Д. А. Леонтьев, А. В. Брушлинский, ученый-изобретатель, автор теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) Г. С. Альтшуллер, западные мыслители-философы, психологи и психотерапевты К. Г. Юнг, Э. Фромм, В. Франкл, Д. Бьюдженталь, восточные мыслители и мудрецы Лао-Цзы, Конфуций, Сунь-Цзы и др. Современные исследования экономистов, философов, психологов подтверждают значимость нематериальных, ментальных, когнитивных психических конструкций, идей в человеческой и социальной жизни для простейших повседневных решений и в связи с осуществлением непростых жизненных

и профессиональных стратегических выборов, в том числе и на макро-экономическом уровне (Аузан, Никишина, 2021; Бек, Кован, 2010; Рубинштейн, 1998; и др.).

На 16-м саммите психологов, проходившем в июне 2022 года в Санкт-Петербурге М. М. Решетников поднял глубокие проблемы ментально-идеологического, ценностного вакуума, в который человечество стремительно погружается начиная с последней четверти XX века, что приводит к массовой когнитивно-эмоционально-волевой деградации, катастрофическому росту психических расстройств и заболеваний и заметному снижению образовательного уровня, в том числе и среди элиты. Он подчеркнул жизненную необходимость идейно-ценностных ориентиров для молодежи, чьи представления о реальности сегодня подвергаются серьезным искажениям из-за отсутствия четких ментально-когнитивных разграничителей между добром и злом, правдой и ложью, справедливостью и несправедливостью, что сопровождается непрерывным, а подчас и противоречивым информационным потоком из всех современных коммуникативных каналов (Решетников, 2022). Данная проблема, не будучи по сути своей инновационной, обретает новые смыслы (Красностанова 2022; Черниговская, 2022), особенно в контексте суверенизации российской экономики и формирования новых поколений профессионалов в парадигме ориентированности на национальные интересы Российской Федерации и связанное с этим построение своего жизненного пути и карьеры в контексте глобальных возможностей для целей достижения суверенных целей и интересов (Петербургский международный экономический форум, 2022).

О важности ментально-идеологических конструкций еще в первой четверти XX века подробно писал Питирим Сорокин, подробно обосновав возможный сценарий реализации «отрицательной селекции элит», высоко вероятный в острые периоды социальных потрясений и испытаний и способный разрушать общество, нравственность, мораль и стратегическое целеполагание. Выход из такого состояния общества и обеспечение его роста он видел в формировании целостной ментально-идеологической конструкции и «вхождении в фазу синтезирующей, обобщающей и интегративной социологии» (Сорокин, 2005).

Классические и современные социопсихологические, политические исследования показывают, что наша психика, порождающая и воспринимающая определенные когнитивно-ментальные конструкции, обладает невероятной пластичностью и адаптивностью (Лурия, 2012; Кара-Мурза, 2005), что многократно подтверждается результатами функционирования так называемого информационного общества и ведущихся в планетарном масштабе информационных инициатив и кибер-войн (Белинская 2013; Войскунский, 2010; Красностанова, Маслов [и др.], 2021; Меликова, 2015). Это указывает на необходимость формирования в обществе ценностных, когнитивных ориентиров, которые призваны обеспечивать перспективную подготовку подрастающих поколений для работы в новых экономических и политических условиях, снижая разрыв между представлениями молодежи, сформированными современной коммуникационной средой и реальностью.

Одним из важнейших факторов суверенитета национального государства является когнитивно-аффективная связанность молодых поколений с ней, отождествление своей жизненной и профессиональной перспективы со своей территорией, культурой, экономикой и ценностями (Петербургский международный экономический форум, 2022), которая формируется прежде всего в первичных и вторичных институтах социализации — семье, школе, вузе (Красностанова, Волкова, 2021). Процесс формирования этой связанности формализуется в таких направлениях научных и прикладных исследований, как управление карьерой, мотивация и т. п.

В текущих условиях для обеспечения технологического и экономического суверенитета на один из первых планов выходит комплектование российских предприятий и компаний квалифицированными и лояльными кадрами.

Важно, чтобы профессиональные компетенции подкреплялись когнитивно-аффективной связанностью молодых поколений с идейно-ценностными ориентирами, которые сами по себе требуют осмысления и разработки векторов формирования; чтобы карьерные ожидания профессионалов формировались и развивались не только в рамках компетентностной парадигмы, но и идейно-ценностными ориентирами, долгосрочными стратегическими целями, позволяющими находить баланс между индивидуальными и общественными благами.

Понятие «карьера», возникшее относительно недавно (в историческом масштабе времени) в практическом и исследовательском поле (до капитализма и промышленной револю-

ции профессиональный путь человека определялся социальным положением его родителей), в общем виде подразумевает движение человека в его профессиональном развитии как внутри одной компании на протяжении определенного ограниченного периода времени, так и в целом на протяжении всей его социально активной жизни.

К настоящему времени сформировалась определенная тенденция управления карьерой в качестве важнейшего мотивационного инструмента в организациях. Выделяют внутриорганизационную и межорганизационную карьеры, метафорически обозначая характер движения человека по карьерному пути («трамплин», «лестница», «змея» и т. п.), определяя понятие «карьера» и разделяя карьерные направления на вертикальные, горизонтальные, экспертные, властные, должностные, формальные, неформальные, явные, скрытые, специализированные, неспециализированные и др., широко продвигая профориентационные и карьерные услуги в рамках компетентностного подхода.

Существуют определенные карьерные трудности у молодых специалистов, вчерашних студентов, чьи карьерные ожидания не совпадают с рабочей реальностью (Аврамова, Верпаховская, 2006; Дробот, Макаров, Журавлева, Нерсисян, 2020; интернет-портал www.hh.ru). Упоминаются проблемы современной образовательной компоненты в школах и вузах, когда современные тренды на все большую индивидуализацию и персонализацию образовательных треков и программ осложняют объединение и координацию приобретенной квалификации выпускников разных программ, регионов и учебных заведений, а многолетняя фокусировка на формировании «квалифицированного потребителя» и ФГОС приводят к дефициту инициатив в решении современных вызовов, стоящих перед всеми субъектами экономики (Ильин, 2020; Левкин, Левкина, Доценко, Волосникова, 2020).

В книге А. Ильина «Образование, поверженное реформами» (2020) дается системный анализ изменений, произошедших в системе образования РФ после распада СССР. Система образования, являющаяся краеугольным основанием экономики, суверенной безопасности и стратегического развития любого государства, сегодня требует ювелирной и системной перенастройки для работы на новые стратегические цели России в меняющемся мире, на глазах трансформирующегося из ультраглобального в сложное взаимодействие многих акторов и интересантов. Важнейшим элементом этой перенастройки является целенаправленное формирование адекватных стратегическим целям экономики России представлений специалистов о карьерных возможностях внутри национально-экономического контура с возможностями глобально-технологического партнерства с экономикой заинтересованных в таком партнерстве других государств.

Возникают вопросы о том, кто может и должен управлять этими представлениями, а также как практически организовать эту работу в требуемом масштабе. Для этого необходимо рассмотреть организацию когнитивно-ментальных конструкций той части психики личности, которая «овеществляет», конкретизирует желания и устремления человека в его поиске своего профессионального и личностного пути.

На рисунке 1 показана сложная связанность элементов, формирующих представление человека о ситуации (Красностанова, Маслов [и др.], 2021).



Рис. 1. Организация когнитивно-ментальных конструкций психики

Поведение человека (социума) опосредовано сложным динамическим взаимодействием когнитивно-аффективных компонент и жизненного опыта, однако их базовая часть — цели, ценности, установки, ожидания, стереотипы, табу — являются своего рода точкой пропуска, основным фильтром внешней информации во внутренний мир человека и ее интерпретации-переработки (см. рис. 1). Эта базовая часть определяет не только отношение человека к ситуации, но и регулирует факт попадания в поле внимания человека самой ситуации (значимо — не значимо), а дальнейший процесс взаимодействия с ситуацией подкрепляется эмоционально-аффективными компонентами и всем жизненным опытом, «цементируя» и укрепляя ранее сформированные когнитивные конструкции.

Следует отметить, что, хотя эта базовая часть формируется в семье, в первичных и вторичных институтах социализации (школа, вуз и т. п.), она не является абсолютно застывшей и неизменной: в зависимости от складывающегося жизненного опыта и обстоятельств может меняться, усложняться, упрощаться, приобретать новые компоненты и детали, формировать внутри себя новые концепты, обобщения и ассоциативные связи и т. д. Сегодня преобладающими ожиданиями молодых специалистов являются материальное благополучие, комфорт, свобода, творчество. Одними из главных среди актуальных ценностей современной молодежи становятся «легкость», «ненапряженность», «непривязанность», «гибкость» и подобные ожидания от «работы мечты» (Сапогова, 2022). При условии рыночной и переходной экономики, в которой жила наша страна с 1990-х годов, это вполне логично: государство сняло с себя обязательства по обучению и распределению молодых специалистов в необходимые сектора экономики с гарантированным материальным обеспечением. Каждый выпускник сегодня оказывается перед задачей не только успешного окончания учебного заведения, но и нахождения себе работы, обеспечивающей его базовые потребности. И эта задача — нахождение работы — в рыночной экономике актуальна не только для молодых специалистов, но и для всех участников рынка труда. Родители, также вынужденные ежедневно конкурировать за свое рабочее место, и заботиться о постоянной монетизации своего труда, транслируют ценности конкуренции, ежедневной борьбы за карьеру и монетизации своим детям. Каждый отдельный человек, каждая отдельная семья в переходной и рыночной экономике должны атомарно обеспечивать себе и своей семье весь цикл удовлетворения всех потребностей. Однако такая исключительно личностная, атомизированная ответственность за организацию своей жизни порождает ситуацию, когда, будучи только личностно ответственным за свой уровень достатка, человек закономерно начинает рассматривать всех актуальных и потенциальных работодателей, а государство видит исключительно в качестве выгодного или невыгодного объекта (справедливости ради стоит заметить, что работодатель в большинстве своем относится к своим сотрудникам аналогично). Такая установка приводит к кратковременным ожиданиям, способам и результатам работы.

Авторское видение описанной ситуации представлено на рисунке 2.

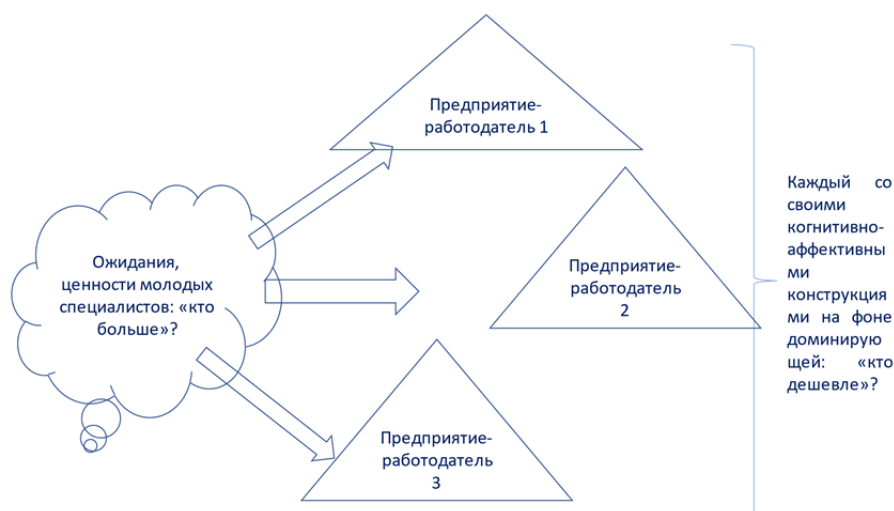


Рис. 2. Типичные ожидания акторов рынка труда

Важно понимать, что все участники рынка труда находятся формально в одном экономико-государственном контуре, а потому синхронизация интересов и ожиданий, помимо денежных, необходима для достижения стратегических целей и задач.

При наличии у государства задачи формирования технологического суверенитета, преемственности знаний, квалификаций, видения и стратегии построения суверенной экономики возникает необходимость изменения таких ожиданий в отношении друг друга среди специалистов и работодателей, а также государства через меры государственной поддержки, через субсидируемые программы обучения/переобучения и т. п., а также взаимную балансировку ожиданий. Однако важно понимать, что каждое отдельно взятое предприятие будет так или иначе воспроизводить модель «временщицкого найма» наиболее выгодных специалистов, которые, в свою очередь, будут аналогично поступать в отношении потенциальных работодателей. В связи с этим еще более возрастает необходимость взаимодействия государственных структур с предприятиями и учебными заведениями, которое включает в себя не только формальные стандарты обучения и компетенции, но и работу по формированию ценностных, когнитивно-аффективных целей, ориентиров для работодателей, учебных заведений, молодых специалистов и студентов.

На рисунке 3 представлено авторское видение синхронизированных ожиданий.

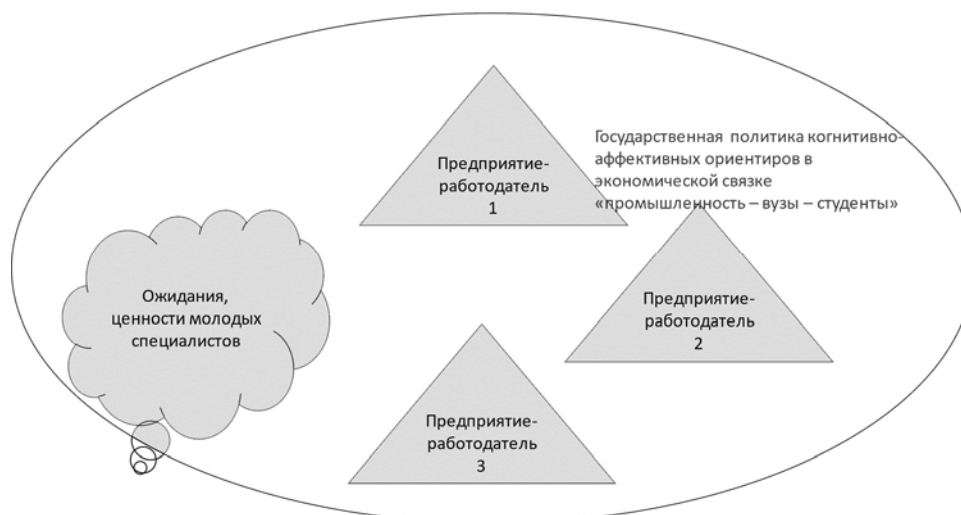


Рис. 3. Авторское видение желаемого состояния ожиданий акторов рынка труда

Более того, современное развитие математического аппарата и программно-вычислительных сред позволяет моделировать данные процессы, то есть строить сценарные вероятностные предсказательные высокоадекватные модели (элементы цифровых двойников процессов на основе методологии Modul based systems engineering) (Прохоров, Лысачев, Боровков, 2020), предсказывающие на вероятностных коридорах развилки последствий различных сценариев имплементации когнитивно-аффективных ориентиров в карьерные ожидания специалистов, позволяя найти оптимальную дорожную карту перехода от предельно индивидуального к балансирующему сценарию взаимодействия всех участников общества на основе равновесия между индивидуальным и общественным благом.

И если прошлый дискурс транслировал сравнение карьеры в России с глобальной, западной траекторией исключительно на краткосрочных моделях не в пользу Российской Федерации, то сегодня благодаря вероятностным предсказательным моделям и «длинному взгляду» (Аузан, Никишина, 2021) можно подобрать сценарий, при котором происходит сбалансированное развитие всех членов общества при обеспечении необходимого уровня индивидуального потребления, а также достаточного вклада в общественное благо. За счет этого

формируется основа для поиска инструмента управления ожиданиями специалистов и сценариев траекторий развития экономики Российской Федерации, что позволит создать определенные системные усилия по изменению соответствующего дискурса.

Следует вводить в поле карьеры такие понятия, как стабильность, стратегичность, преемственность, необходимость рассмотрения сценариев развития с позиции «длинного взгляда», возможно даже «служения» в контексте преданности реализации долгосрочной задаче и т. п.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Анализ работ исследователей и практиков подтверждает определенный дисбаланс между карьерными ожиданиями специалистов, ищущих работу, и работодателей, их нанимающих. Этот дисбаланс, сформированный в экономике в течение последних десятилетий, имеет в своей основе в том числе и специфически организовывавшиеся в этот период когнитивно-аффективные аспекты карьерных ожиданий основных акторов рынка труда, базировавшиеся на приоритете индивидуального над общественным, конкуренции над партнерством, краткосрочной выгоды над стратегическими интересами и т. д.

Восстановление баланса возможно моделировать. Разработать первые подходы к дорожным картам восстановления и синхронизации ментально-идеологических, ценностных ориентиров для всех участников позволит построение сценарных вероятностных предсказательных высокоадекватных моделей (элементы цифровых двойников процессов на основе методологии Modul based systems engineering), которые предвидят на вероятностных коридорах развилки последствия различных сценариев имплементации когнитивно-аффективных ориентиров в карьерные ожидания специалистов.

Формирование адекватных реальности и стратегическим целям профессиональных и карьерных ожиданий является задачей государственного масштаба, которая не может быть решена без активного привлечения к ее решению каждого работодателя и вузов, планирующих свое развитие в опоре на преемственность знаний и компетенций.

Формулировка в нашей статье проблемного исследовательского поля балансировки аффективно-когнитивных аспектов карьерных ожиданий предваряет практическое исследование этих ожиданий, реализующееся в настоящее время среди молодых специалистов и студентов вузов России. Дальнейшими направлениями развития настоящей темы будут эмпирическое изучение карьерных ожиданий в их когнитивно-аффективной части и моделирование вероятностных коридоров развилок последствий различных сценариев имплементации когнитивно-аффективных ориентиров в карьерные ожидания специалистов, а также подготовка дорожных карт их реализации.

Список источников

1. Аврамова Е. М., Верпаховская Ю. Б. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания // Социологические исследования. — 2006. — № 4. — С. 37–46. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=9266698> (дата обращения: 22.12.2022).
2. Аузан А. А., Никишина Е. Н. Социокультурная экономика: как культура влияет на экономику, а экономика — на культуру : курс лекций. — М. : Экономический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, 2021. — 200 с.
3. Бек Д., Кован К. Спиральная динамика: управляя ценностями, лидерством и изменениями / пер. с англ. И. Фреймана, П. Миронова. — СПб. : Бест Бизнес Букс, 2010. — 419 с.
4. Белинская Е. П. Психология интернет-коммуникации : учеб. пособие. — М. : Моск. психол.-соц. ун-т : Воронеж : МОДЭК, 2013. — 192 с.
5. Войскунский А. Е. Психология и интернет. — М. : Акрополь, 2010. — 439 с.
6. Дробот Е. В., Макаров И. Н., Журавлева О. В., Нерсиян А. М. Особенности привлечения молодых специалистов и негативные тенденции на рынке труда России // Экономика труда. — 2020. — Т. 7, № 3. — С. 253–266. — URL : <https://1economic.ru/lib/100709?ysclid=l4zekpj0ia392929320> (дата обращения: 21.12.2022).
7. Ильин А. Н. Образование, поверженное реформами. — М. : Университетская книга, 2020. — 392 с.
8. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. — М. : Эксмо, 2005. — 832 с.
9. Ковалев С. Г. Технологическая суверенность России в новейшем мировом порядке // Философия хозяйства. — 2020. — № 6 (132). — С. 29–47. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44329305> (дата обращения: 21.12.2022).

10. Красностанова М. В. Диверсификация дистанционных режимов коммуникаций как профилактика «цифрового» выгорания // Глобальная неопределенность. Развитие или деградация мировой экономики? : сб. ст. XI Междунар. науч. конф. : в 2 т. / под ред. С. Д. Валентея. — М. : Рос. экон. ун-т имени Г. В. Плеханова, 2022. — Т. 2. — С. 56–64. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=49590222&pff=1> (дата обращения: 22.12.2022).
11. Красностанова М. В., Волкова А. А. Стимулирование мотивации к предпринимательству и инновациям как фактор профессионального самоопределения современных выпускников вузов // Инновационная деятельность. — 2021. — № 4 (59). — С. 34–47. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=48168387> (дата обращения: 21.12.2022).
12. Красностанова М. В., Ксензова В. В. Ассесмент-центр сегодня: особенности применения в современной организации // Менеджмент сегодня. — 2018. — № 4 (104). — С. 298–308. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=36613666> (дата обращения: 21.12.2022).
13. Красностанова М. В., Маслов Е. В. [и др.]. Социальная психология для менеджера-инноватора : учеб.-метод. пособие. — М. : МГУ, 2021. — 227 с.
14. Левкин В. Е., Левкина А. О., Доценко Е. Л., Волосникова Л. М. Смысл образования: развитие или оказание услуг? // Образование и наука. Общие вопросы образования. — 2020. — Т. 22, № 4. — С. 9–42.
15. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. — СПб. : Питер, 2012. — 320 с.
16. Меликова Н. Д. Влияние интернета на психику детей // Universum. Психология и образование. — 2015. — № 11–12. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=25009859> (дата обращения: 21.12.2022).
17. Основные проблемы рынка труда молодежных специалистов в Российской Федерации. — URL : <https://hr-portal.ru/article/osnovnye-problemy-rynka-truda-molodyh-specialistov-v-rossiyskoy-federacii?ysclid=14zeoll93506692877> (дата обращения: 22.12.2022).
18. Петербургский международный экономический форум: стенограмма пленар. засед. — 2022. — URL : <http://prezident.org/tekst/stenogramma-plenarnogo-zasedanija-peterburgskogo-mezhdunarodnogo-ekonomicheskogo-foruma-17-06-2022.html> (дата обращения: 22.12.2022).
19. Прохоров А. Н., Лысачев М. Н. Цифровой двойник. Анализ, тренды, мировой опыт / науч. ред. А. И. Боровков. — 1-е изд., испр. и доп. — М. : АльянсПринт, 2020. — 401 с.
20. Решетников М. М. Неочевидный образ будущего : докл. на саммите психологов в Санкт-Петербурге. — 2022. — URL : <https://psy.su/feed/10110/> (дата обращения: 22.12.2022).
21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — 4-е изд. — СПб. : Питер Ком, 1998. — 688 с.
22. Сапогова Е. Е. «Текущий субъект» в поисках устойчивой идентичности : докл. на саммите психологов в Санкт-Петербурге. — 2022. — URL : <https://psy.su/feed/10116/> (дата обращения: 22.12.2022).
23. Сорокин П. А. Социология революции. — М. : Территория будущего : Российская политическая энциклопедия, 2005. — 704 с.
24. Черниговская Т. В. Основная задача человека — породить смыслы : докл. на саммите психологов в Санкт-Петербурге. — 2022. — URL : <https://psy.su/feed/10076/> (дата обращения: 22.12.2022).
25. Шестопад С. С., Мамычев А. Ю. Суверенитет в глобальном цифровом измерении: современные тренды // Балтийский гуманитарный журнал. — 2020. — № 1 (30). — С. 398–403. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=42550107> (дата обращения: 22.12.2022).

References

1. Avraamova E. M., Verpahovskaja Ju. B. Employers and Graduates on the Labour Market; Mutual Expectations. *Sociologicheskie issledovanija* [Sociological Research]. 2006, no. 4, pp. 37–46, URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=9266698> (accessed: 22.12.2022). (In Russian).
2. Auzan A. A., Nikishina E. N. *Sociokul'turnaja jekonomika: kak kul'tura vlijaet na jekonomiku, a jekonomika — na kul'turu* [Sociocultural Economics: Culture Affects Economics, Economics Affects Culture]. Moscow, Economic Faculty of Moscow State University named for M. V. Lomonosov, 2021, 200 p. (In Russian).
3. Bek D., Kovan K. *Spiral'naja dinamika: upravljaja cennostjami, liderstvom i izmenenijami* [Spiral Dynamics: Mastering Values, Management and Change]. St. Petersburg, Best Business Books Publ., 2010, 419 p. (Transl. from English).
4. Belinskaja E. P. *Psihologija Internet-kommunikacii* [Psychology and Internet Communication]. Moscow, Moscow University of Psychology and Sociology Publ., 2013, 192 p. (In Russian).
5. Vojskunsij A. E. *Psihologija i internet* [Psychology and Internet]. Moscow, Acropolis Publ., 2010, 439 p. (In Russian).

6. Drobot E. V., Makarov I. N., Zhuravleva O. V., Nersisjan A. M. Attracting Novice Specialists and Negative Tendencies on the Labour Market in Russia. *Jekonomika truda* [Economics of Labour]. 2020, vol. 7, no. 3, pp. 253–266, URL : <https://1economic.ru/lib/100709?ysclid=14zekpj0ia392929320> (accessed: 21.12.2022). (In Russian).
7. *Il'in A. N. Obrazovanie, poverzhennoe reformami* [Education: Lost in Reforms]. Moscow, University Books Publ., 2020, 392 p. (In Russian).
8. Kara-Murza S. G. *Manipuljacija soznanijem* [Manipulating One's Consciousness]. Moscow, Eksmo Publ., 2005, 832 p. (In Russian).
9. Kovalev S. G. Technological Sovereignty in Russia in the New World. *Filosofija hozjajstva* [Philosophy of Economics]. 2020, no. 6 (132), pp. 29–47, URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44329305> (accessed: 21.12.2022). (In Russian).
10. Krasnostanova M. V. Diversification of Distance Modes of Communications as Prophylaxis of Digital Burnout. *Global'naja neopredelennost'. Razvitie ili degradacija mirovoj jekonomiki? : sbornik stsej XI Mezhdunarodnoj naucnoj konferencii : v 2 tomah* [Global Uncertainty, Development of Degradation of the World Economics?: Proceedings of the 11th International Research Conference: in 2 volumes]. Valentey S. D. (ed.), Moscow, Russian Economic University named for G. V. Plehanov, 2022, vol. 2, pp. 56–64, URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=49590222&pf=1> (accessed: 22.12.2022). (In Russian).
11. Krasnostanova M. V., Volkova A. A. Encouraging Entrepreneurship and Innovation as a Factor of Professional Self-Determination of Modern Graduates. *Innovacionnaja dejatel'nost'* [Innovation Activities], 2021, no. 4 (59), pp. 34–47, URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=48168387> (accessed: 21.12.2022). (In Russian).
12. Krasnostanova M. V., Ksenzova V. V. Assessment Centre Today: Assessment in Modern Organizations. *Menedzhment segodnja* [Management Today]. 2018, no. 4 (104), pp. 298–308. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=36613666> (accessed: 21.12.2022). (In Russian).
13. Krasnostanova M. V., Maslov E. V. [i dr.]. *Social'naja psihologija dlja menedzhera-innovatora* [Social Psychology for Innovation Managers]. Moscow, Moscow State University Publ., 2021, 227 p. (In Russian).
14. Levkin V. E., Levkina A. O., Docenko E. L., Volosnikova L. M. The Role of Education: Encouraging Development or Providing Services? *Obrazovanie i nauka. Obshhie voprosy obrazovanija* [Education and Science. General Issues]. 2020, vol. 22, no. 4, pp. 9–42. (In Russian).
15. Lurija A. R. *Lekcii po obshhej psihologii* [Lectures on General Psychology]. St. Petersburg, Peter Publ., 2012, 320 p. (In Russian).
16. Melikova N. D. The Influence of the Internet of Children's Psyche. *Universum. Psihologija i obrazovanie* [Universum. Psychology and Education]. 2015, no. 11–12, URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=25009859> (accessed: 21.12.2022). (In Russian).
17. *Osnovnye problemy rynka truda molodezhnyh specialistov v Rossijskoj Federacii* [Major Problems of the Labour Market Experienced by Young Specialists in the Russian Federation]. URL : <https://hr-portal.ru/article/osnovnye-problemy-rynka-truda-molodyh-specialistov-v-rossijskoj-federacii?ysclid=14zeold93506692877> (accessed: 22.12.2022). (In Russian).
18. *Peterburgskij mezhdunarodnyj jekonomicheskij forum 2022* [St. Petersburg International Economic Forum 2022]. URL : <http://prezident.org/tekst/stenogramma-plenarnogo-zasedanija-peterburgskogo-mezhdunarodnogo-ekonomicheskogo-foruma-17-06-2022.html> (accessed: 22.12.2022). (In Russian).
19. Prohorov A. N., Lysachev M. N. *Cifrovoj dvojniki. Analiz, trendy, mirovoj opyt* [Digital Clones. Analysis, Trends, World Experience]. Borovkov A. I. (ed.). Moscow, Al'jansPrint Publ., 2020, 401 p. (In Russian).
20. Reshetnikov M. M. *Neochevidnyj obraz budushhego* [A Vague Image of the Future]. 2022, URL : <https://psy.su/feed/10110/> (accessed: 22.12.2022). (In Russian).
21. Rubinshtejn S. L. *Osnovy obshhej psihologii* [General Psychology]. St. Petersburg, Peter Com Publ., 1998, 688 p. (In Russian).
22. Sapogova E. E. *"Tekuchij subjekt" v poiskah ustojchivoj identichnosti* [Ever-changing Personality: Searching for Stable Identity]. 2022. URL : <https://psy.su/feed/10116/> (accessed: 22.12.2022). (In Russian).
23. Sorokin P. A. *Sociologija revoljucii* [Sociology of Revolutions]. Moscow, Territory of the Future Publ. Russian Political Encyclopaedia Publ., 2005, 704 p. (In Russian).
24. Chernigovskaja T. V. *Osnovnaja zadacha cheloveka — porozhdat' smysly* [People's Task is to Create Senses]. 2022. URL : <https://psy.su/feed/10076/> (accessed: 22.12.2022). (In Russian).
25. Shestopal S. S., Mamychev A. Ju. Sovereignty in the Global Digital Dimension: Modern Trends. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal]. 2020, no. 1 (30), pp. 398–403, URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=42550107> (accessed: 22.12.2022). (In Russian).

Информация об авторах

Красностанова Мария Вячеславовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики инноваций экономического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

Тищенко Елена Борисовна — кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики инноваций экономического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

Камзолова Милена Викторовна — специалист отдела кадров Министерства промышленности и торговли Российской Федерации г. Москвы.

Information about the authors

Krasnostanova Maria Vyacheslavovna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Economics of Innovations of the Economic Faculty of Moscow State University named for M. V. Lomonosov.

Tishchenko Elena Borisovna — Candidate of Economics, Associate Professor in the Department of Economics of Innovations of the Economic Faculty of Moscow State University named for M. V. Lomonosov.

Kamzolova Kamzolova Milena Viktorovna — Specialist in the HR Department of the Ministry of Industry and Trade of the Russian Federation of the City of Moscow.

Статья поступила в редакцию 22.12.2022; одобрена после рецензирования 06.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 22.12.2022; approved after reviewing 06.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 105–114.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 105–114.

Научная статья

УДК 159.944.4:351.74

DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.013

Взаимосвязь механизмов психологической защиты и уровня стресса у сотрудников органов внутренних дел

Рябова Мария Геннадьевна

Уральский юридический институт МВД России

Екатеринбург, Россия

ryabina_marya@mail.ru

Канунников Роман Игоревич

Уральский юридический институт МВД России

Екатеринбург, Россия

roma.kanunnikov@inbox.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению взаимосвязи механизмов психологической защиты и уровнем стресса у сотрудников органов внутренних дел.

Актуальность темы определяется тем, что служба в органах внутренних дел отличается особыми условиями, которые выражаются в ненормированности рабочего времени, строгом соблюдении служебной дисциплины, усложнении информационной среды, общении с различными категориями граждан, повышенной физической и умственной нагрузке, вероятности возникновения экстремальных и стрессовых ситуаций. Такие условия могут негативно влиять на общее физическое и психологическое состояние сотрудников полиции в ходе выполнения служебных обязанностей.

Для выявления отмеченной взаимосвязи авторами были использованы опросник психологической устойчивости к стрессу (ОПУС) Е. В. Распопина, Индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л. Н. Собчик, методика «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, Г. Келлермана.

Полученные результаты исследования показали связи механизмов психологической защиты с уровнем стресса у сотрудников органов внутренних дел: при более деструктивных защитных механизмах у них отмечался более выраженный стресс.

Результаты исследования могут быть учтены и использованы морально-психологическими отделами образовательных организаций МВД России и территориальных органов с целью снижения и профилактики стресса их сотрудников в процессе профессиональной деятельности.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, стресс, стрессоустойчивость, сотрудники органов внутренних дел.

Для цитирования: Рябова М. Г., Канунников Р. И. Взаимосвязь механизмов психологической защиты и уровня стресса у сотрудников органов внутренних дел // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 105–114. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.013.

Original article

The Interrelation between Coping Strategies and Stress Levels in Internal Affairs Officers

Ryabova Mariya Gennadyevna

Ural Law University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Yekaterinburg, Russia

ryabina_marya@mail.ru

Kanunnikov Roman Igorevich

Ural Law University of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Yekaterinburg, Russia
roma.kanunnikov@inbox.ru

Abstract. The article deals with the interrelation of coping strategies and stress levels in internal affairs officers.

The relevance of the research is accounted for by the fact that internal affairs officers work in stressful conditions, have irregular working hours, have strictly regulated working routine, deal with excessive information, communicate with various people, suffer from mental and physical exhaustion. Such conditions can't but negatively influence internal affairs officers' mental and physical state.

To investigate the interrelation between coping strategies and stress levels, the authors of the article use the Stress Resilience Questionnaire by E. V. Rapsonin, the Individual-vs.-Typical Questionnaire by L. N. Sobchik, the Vitality Index Method by R. Plutchik and H. Kellerman.

The research shows that there is an interrelation between stress levels and coping strategies: people with high stress levels often use destructive coping strategies.

The results of the research can be used by Psychological Assistance Departments of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation and by Internal Affairs Bodies in order to improve stress resilience and prevent burnout in internal affairs officers.

Key words: defence mechanisms, stress, stress resilience, internal affairs officers.

For citation: Ryabova M. G., Kanunnikov R. I. The Interrelation between Coping Strategies and Stress Levels in Internal Affairs Officers // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 1 (65), pp. 105–114. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.013.

Введение. Современные условия жизни человека зачастую связаны с отрицательным воздействием на него негативных факторов, человек вынужден находиться в стрессовом состоянии.

Особый интерес исследователей вызывает изучение стресса, связанного с профессиональной деятельностью, поскольку существует его непосредственная связь с сохранением трудоспособности и психического здоровья сотрудников. Исходя из этого необходимо изучить факторы, которые могут способствовать развитию стрессоустойчивости личности.

С большой вероятностью стрессу, который может оказывать негативное воздействие на общее физическое и психологическое состояние, подвержены сотрудники правоохранительных органов в связи с особенностями их служебной деятельности: ненормированностью рабочего времени, строгой служебной дисциплиной, общением с различными категориями граждан, повышенной физической и умственной нагрузкой и т. д. Именно поэтому предъявляются особые требования к личности сотрудников полиции, сформированности у них свойств, которые позволяют успешно преодолевать трудности и на высоком уровне решать служебные задачи. Одним из таких свойств является стрессоустойчивость к различным факторам в служебной деятельности.

Цель данного исследования — выявить взаимосвязь механизмов психологической защиты и уровня стресса у сотрудников органов внутренних дел.

Гипотеза: механизмы психологической защиты связаны с уровнем стресса у сотрудников органов внутренних дел; при деструктивных защитных механизмах у сотрудников отмечается более выраженный стресс.

Методы и методики исследования: контент-анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, опросник психологической устойчивости к стрессу (ОПУС) Е. В. Распопина, Индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л. Н. Собчик, методика «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, Г. Келлермана.

Обсуждение основных результатов исследования. Феномен психологической защиты является противоречивым в современной психологической науке, так как нет единого мнения на определение роли психологической защиты в развитии личности.

Одни исследователи рассматривают психологическую защиту как негативный механизм, связывают ее с неадекватными способами адаптации, которые ослабляют развитие и реальный контакт личности со средой, а также приводят к становлению отклоняющегося поведения. Другие отмечают позитивную сущность психологических защит, которые служат для сохранения позитивного образа Я-личности, переживания фрустрирующей ситуации, предотвращения дезорганизации поведения и т. д.

Стрессу и стрессоустойчивости посвящены труды многих ученых (В. Я. Кикоть, И. О. Котенев, М. И. Марьин, Н. И. Мягких, Д. П. Котов, В. А. Носков, В. С. Олейников, М. В. Пряхина, В. Ю. Рыбников, В. Я. Слепов, В. И. Хальзов, Ю. А. Шаранов, А. Г. Шестаков и др.).

Наиболее известный исследователь стресса Г. Селье (2016) определял его как неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование, заключающийся в необходимости адаптации к возникшей трудности, а стрессоустойчивость — как свойство личности, обеспечивающее сопротивляемость личности негативному влиянию стресса.

В. Г. Каменская (1999) рассматривала стрессоустойчивость как черту личности и поведения человека, проявляющуюся в адекватном реагировании в ответ на возникающую стрессовую ситуацию и требующую усиления активности и перестройки поведения в целях приспособления к изменившимся условиям; В. М. Писаренко (1986) — как характеристику эмоциональной устойчивости, свойство личности, обеспечивающее стабильность стенических эмоций и эмоционального возбуждения при воздействии различных стрессоров.

Поиск, разработка, применение различных способов и методов формирования стрессоустойчивости у сотрудников органов внутренних дел остается актуальной задачей служебной деятельности и обуславливает интерес исследователей к изучению проблемы.

Большую роль в процессе психологической адаптации, борьбы со стрессом и его преодолении, в том числе у сотрудников полиции, находящихся в постоянном напряжении из-за специфики профессиональной деятельности, играют механизмы психологической защиты личности. Ее роль состоит в выстраивании равновесия во взаимоотношении сотрудников органов внутренних дел с окружающей средой, устранении или уменьшении тревожности, чувства подавленности, слабости, связанной с осознанием переживаемой ситуации, развитии субъективно воспринимаемой ими стабилизации и нормализации состояния личности. Психологическая защита также способствует ликвидации или уменьшению у сотрудника полиции психологического дискомфорта, который довольно часто возникает в ходе выполнения служебной деятельности при возникновении межличностного и внутриличностного конфликта, под влиянием каких-либо внешних и внутренних факторов на организм и т. д.

Защитные механизмы разделяют на нормальные, постоянно действующие, выполняющие профилактические функции, и патологические, приводящие к дезадаптации личности в социуме.

Конструктивные реакции характеризуют обусловленность требованиями социальной среды, направленность на решение проблем, осознанность мотивов и поведения, а также наличие в реакции изменений внутриличностного и межличностного характера и способствуют выполнению служебной деятельности сотрудниками правоохранительных органов, а деструктивные неосознанные реакции — агрессия, регрессия, фиксация и т. д. — ориентированы на устранение психического дискомфорта.

Механизмы психологической защиты сотрудников полиции рассматривают как условие формирования стрессового состояния организма и реакцию их психики в ответ на стрессовую ситуацию, возникающую при выполнении служебной деятельности. В этом случае сотрудники не решают проблемы, избегают их, в результате чего довольно часто возникает накопительный эффект, приводящий к различным негативным последствиям, уровень стресса возрастает и происходит снижение стрессоустойчивости личности.

Несмотря на разработанность проблем стрессоустойчивости и механизмов психологической защиты личности, по нашему мнению, недостаточно раскрыты вопросы взаимосвязи механизмов психологической защиты и личностных компонентов, через которые можно осуществлять воздействие для повышения уровня саморегуляции личности сотрудников органов внутренних дел. Это и составило проблему данного исследования.

Для проверки гипотезы нами было проведено экспериментальное исследование взаимосвязей механизмов психологической защиты и показателей стресса у 48 сотрудников органов внутренних дел территориальных органов МВД России и обучающихся образовательной организации МВД России.

С целью выявления взаимосвязей механизмов психологической защиты и уровня стресса был проведен корреляционный анализ полученных эмпирических данных.

Так, были обнаружены статистически значимые корреляционные связи между регрессией как преобладающим механизмом их психологической защиты и повседневными стрессорами ($r = -0,429$), монотонностью ($r = -0,507$), физическими перегрузками ($r = -0,415$), негативной социальной оценкой ($r = -0,521$), неопределенностью ($r = -0,514$), общей устойчивостью ($r = -0,553$) на 1 %-ном уровне значимости (рис. 1).



Рис. 1. Связи между механизмами психологической защиты и показателями стресса

У сотрудников с выраженным защитным механизмом регрессии наблюдалась низкая устойчивость к трудностям, препятствиям и ограничениям, возникавшим в повседневных жизненных ситуациях; к однообразным, однотипным, монотонным условиям деятельности; к воздействию физических факторов внешней среды и физическим нагрузкам в целом; к ситуациям неопределенности, эмоционально насыщенным, конфликтогенным ситуациям межличностного взаимодействия, а также низкий уровень общей стрессоустойчивости.

Сотрудники, защитный механизм которых проявлялся в виде зависимости (алкоголь, курение, переедание, азартные игры), демонстрации беспомощности, в «детском» поведении, были более подвержены стрессорам и имели низкий уровень стрессоустойчивости, что негативно влияло на их физическое и психологическое состояние и работоспособность.

Значимые положительные корреляции между реактивными образованиями и экстраверсией ($r = -0,578$), интроверсией ($r = 0,586$), спонтанностью ($r = -0,416$), агрессивностью ($r = -0,423$), тревожностью ($r = 0,404$) свидетельствовали о том, что поведение респондентов

отличалось демонстративностью и ригидностью, заикленностью на определенных чувствах и соответствующих поведенческих проявлениях и, как правило, было высоко моральным. Их тревожность проявлялась в осторожности при принятии решений, ответственности по отношению к окружающим, повышенной озабоченности собственными неудачами, щепетильности в вопросах морали, а также в высокой интрапсихической активности, направленности на внутренние переживания и склонности к рефлексии, пессимистичности, чувстве вины, повышенной чувствительности к влиянию окружения, избыточной фиксации на неудачах.

Обратная связь между реактивными образованиями и неопределенностью ($r = -0,490$), информационными перегрузками ($r = -0,408$) указывала на то, что сотрудники с преобладанием реактивных образований в качестве механизма психологической защиты, которые проявлялись в подмене поступков, эмоций, чувств на противоположные истинным желаниям, имели низкий уровень устойчивости к ситуациям неопределенности, неизвестности, дефицита личностно значимой информации, а также к интенсивным информационным и умственным нагрузкам. Для них было привычным контролировать не только свои мысли и поведение, но и все сферы своей жизни, а невозможность держать ситуацию под контролем (неизвестность, неопределенность) и переизбыток информации вызывали стрессовое состояние.

Значимая связь между компенсацией и сензитивностью ($r = 0,489$) свидетельствовала о том, что ощущение неполноценности было характерно для людей неуверенных, впечатлительных, склонных к рефлексии, чувствительных к средовым воздействиям, с неадекватной самооценкой, для которых была важна оценка социальная.

Кроме того, установлены статистически значимые корреляции между такими показателями индекса жизненного стиля, как регрессия и реактивные образования, и психологической устойчивостью сотрудников полиции. Так, статистически значимая обратная связь была установлена между регрессией и повседневными стрессорами (табл. 1). У сотрудников с выраженным защитным механизмом регрессии наблюдался низкий уровень устойчивости к трудностям, препятствиям и ограничениям, возникающим в повседневных жизненных ситуациях; к однообразным, однотипным, монотонным условиям деятельности; к воздействию физических факторов внешней среды и физическим нагрузкам в целом; ситуациям неопределенности; эмоционально насыщенным, конфликтогенным ситуациям межличностного взаимодействия, а также низкий уровень общей стрессоустойчивости.

Таблица 1

Корреляции между защитными механизмами и показателями психологической устойчивости к стрессу сотрудников правоохранительных органов

Стрессоустойчивость	1	2	3	4	5	6	7
Защитные механизмы							
Регрессия	-0,429	-0,507	-0,415	-0,521	-0,514		-0,553
Реактивные образования					-0,490	-0,408	

Примечание. 1 — повседневные стрессоры, 2 — монотонность, 3 — физические перегрузки, 4 — негативная социальная оценка, 5 — неопределенность, 6 — информационные перегрузки, 7 — общий уровень стрессоустойчивости.

Статистически значимые корреляции также образовал механизм интеллектуализации, то есть осознания и использования в мышлении только определенной части информации, которая помогает объяснить свое поведение как хорошо контролируемое, с интроверсией — склонностью к самоанализу, самокопанию, размышлению, в процессе которых осуществляется попытка все тщательно обдумать и найти объяснение (табл. 2).

Таблица 2

Корреляции между защитными механизмами и особенностями личности сотрудников правоохранительных органов

Особенности личности / Защитные механизмы	Интроверсия	Экстраверсия	Спонтанность	Агрессивность	Тревожность	Сензитивность
Интеллектуализация	0,453					
Реактивные образования	0,586	-0,578	-0,416	-0,423	0,404	
Компенсация						0,489

Значимая корреляционная связь была установлена между компенсацией и сензитивностью, что могло свидетельствовать о стремлении респондентов компенсировать свою неполноценность в чем-либо, характерную для людей неуверенных, сензитивных, чувствительных к средовым воздействиям, впечатлительных, склонных к рефлексии, с неадекватной самооценкой, для которых была важна социальная оценка.

Кроме того, значимо коррелировали реактивные образования и экстраверсия, интроверсия, спонтанность, агрессивность и тревожность. Это указывало на то, что поведение отличалось демонстративностью и ригидностью, заикленностью на определенных чувствах и соответствующих поведенческих проявлениях и, как правило, было высоко моральным и тревожным, что проявлялось в осторожном принятии решений, ответственности по отношению к окружающим, повышенной озабоченности собственными неудачами, щепетильности в вопросах морали.

Интроверты обладали устойчивостью к работе в изоляции, однако их устойчивость к длительности и повторяемости стрессоров была низкая, а выраженная экстраверсия помогала справляться с негативной самооценкой, длительностью и повторяемостью, а также формировала устойчивость к повседневным стрессорам (табл. 3).

Таблица 3

Корреляции между факторами психологической устойчивости к стрессу и особенностями личности сотрудников органов внутренних дел

Стрессоустойчивость / Особенности личности	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ригидность			0,509	0,418	0,413						
Интроверсия									-0,409	0,524	
Экстраверсия	0,480					0,416			0,574		
Спонтанность						0,476					
Тревожность	-0,446	-0,568	-0,555	-0,590	-0,497		-0,437	-0,468	-0,418		-0,576
Сензитивность		-0,405									
Лабильность							0,475				

Примечание. 1 — повседневные стрессоры, 2 — физические перегрузки, 3 — негативная социальная оценка, 4 — неопределенность, 5 — информационные перегрузки, 6 — негативная самооценка, 7 — дефицит времени, 8 — неожиданность, 9 — длительность и повторяемость, 10 — изоляция, 11 — общий уровень стрессоустойчивости.

В результате проведения кластерного анализа среди обследованных сотрудников полиции были выделены 3 группы: первую составили лица со средней устойчивостью к стрессу и проявлениями защитных механизмов компенсации и подавления, вторую — сотрудники с высокой стрессоустойчивостью и выраженной ригидностью, третью — сотрудники с низкой стрессоустойчивостью и проявлениями защитных механизмов регрессии и замещения.

Сравнительный анализ позволил определить индивидуально-психологические особенности, свойственные лицам каждой из выделенных групп.

У сотрудников первой группы преобладали защитные механизмы компенсации и подавления, которые были выражены в большей степени, чем у представителей других групп (рис. 2).

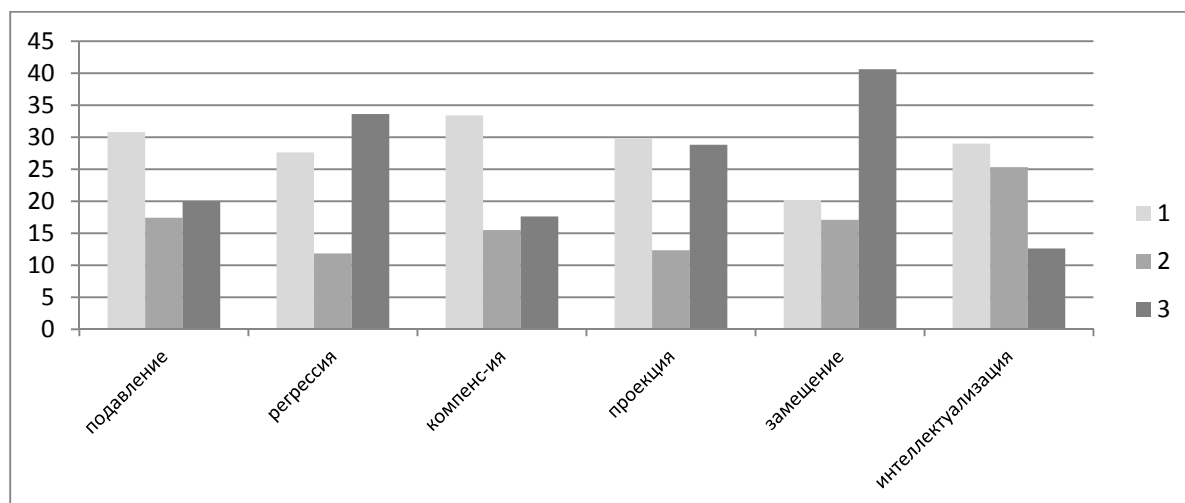


Рис. 2. Показатели выраженности защитных механизмов у сотрудников выделенных групп

Примечание. Первая группа — сотрудники со средней устойчивостью к стрессу и проявлениями защитных механизмов компенсации и подавления, вторая группа — сотрудники с высокой стрессоустойчивостью и выраженной ригидностью, третья группа — сотрудники с низкой стрессоустойчивостью и проявлениями защитных механизмов регрессии и замещения

У респондентов второй группы все защитные механизмы, кроме интелектуализации, которая у них преобладала, были выражены неярко и в меньшей степени, чем у остальных сотрудников.

Сотрудники третьей группы чаще всего и более, чем представители других групп, прибегали к защитным механизмам замещения и регрессии.

Для первой группы наиболее выраженными факторами возникновения стресса были монотонность и изоляция (рис. 3).

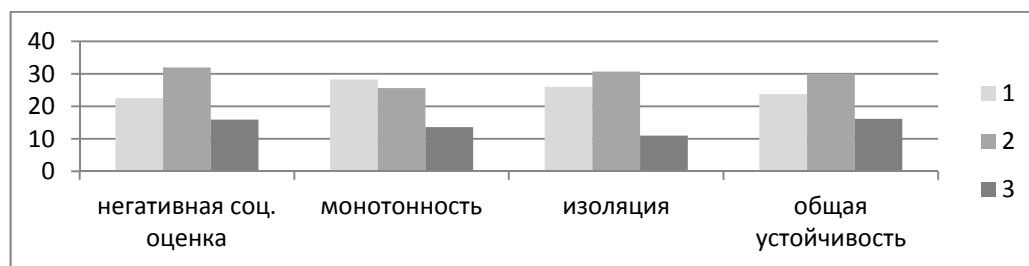


Рис. 3. Факторы психологической устойчивости к стрессу, преобладающие у различных групп сотрудников

Примечание. Первая группа — сотрудники со средней устойчивостью к стрессу и проявлениями защитных механизмов компенсации и подавления, вторая группа — сотрудники с высокой стрессоустойчивостью и выраженной ригидностью, третья группа — сотрудники с низкой стрессоустойчивостью и проявлениями защитных механизмов регрессии и замещения

Вошедшие во вторую группу имели в качестве значимых негативную социальную оценку и изоляцию. При этом они характеризовались самым высоким среди всех сотрудников уровнем стрессоустойчивости.

Сотрудники органов внутренних дел, составившие третью группу, обладали самой меньшей стрессоустойчивостью, хотя и значимость для них различных факторов стресса была ниже, чем для других.

Сравнительный анализ особенностей личности сотрудников выделенных групп показал, что у сотрудников первой группы были наиболее выражены среди других свойств, а также по сравнению с представителями других групп, сензитивность и интроверсия (рис. 4). Можно предположить, что их повышенная чувствительность и направленность на интрапсихическую активность коррелировали с такими стресс-факторами, как изоляция, длительность и повторяемость стресса, физические перегрузки, и в зависимости от условий могли как положительно, так и отрицательно воздействовать на стрессоустойчивость. От этого зависело проявление психологических защит в виде компенсации, подавления со средней адаптивностью.

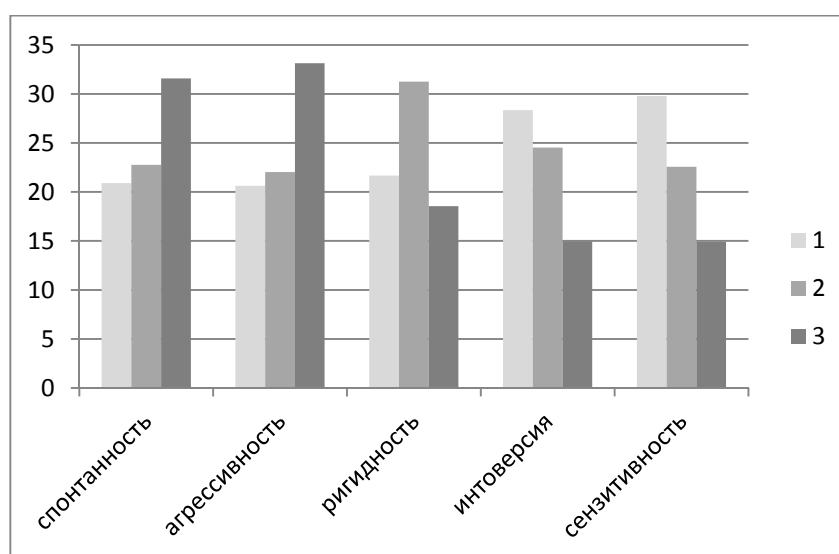


Рис. 4. Индивидуальные особенности сотрудников выделенных групп

Примечание. Первая группа — сотрудники со средней устойчивостью к стрессу и проявлениями защитных механизмов компенсации и подавления, вторая группа — сотрудники с высокой стрессоустойчивостью и выраженной ригидностью, третья группа — сотрудники с низкой стрессоустойчивостью и проявлениями защитных механизмов регрессии и замещения

Вторая группа сотрудников характеризовалась более (среди других свойств, а также по сравнению с представителями других групп) выраженной ригидностью, то есть малоподвижностью нервных процессов, которые могли способствовать формированию у них высокого уровня стрессоустойчивости, что в свою очередь обуславливало отсутствие деструктивных механизмов психологической защиты.

У представителей третьей группы были более выражены (среди других свойств, а также по сравнению с представителями других групп) агрессивность и спонтанность, которая проявлялась в потребности к самостоятельности, тенденции к лидированию, независимости суждений, стремлении к избеганию режимных форм деятельности и подчиняемого статуса, импульсивности и могла вызывать противоречия между личностью и предъявляемыми к ней требованиями и условиями служебной деятельности.

Выводы. Таким образом, в ходе исследования была подтверждена гипотеза о том, что механизмы психологической защиты связаны с уровнем стресса у сотрудников органов внутренних дел. При более деструктивных защитных механизмах у них отмечался более выраженный стресс.

Учет выявленных связей между стрессоустойчивостью и механизмами психологической защиты позволит подготовить методологическую и теоретическую базу для дальнейших исследований причинно-следственных связей между этими феноменами, знание которых будут способствовать совершенствованию методов и способов работы по диагностике и формированию стрессоустойчивости сотрудников ОВД.

Список источников

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека : моногр. — Казань : Казанский гос. ун-т, 1987. — 262 с.
2. Андреева А. А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов : дис. ... канд. психол. наук. — Тамбов, 2009. — 219 с.
3. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2001. — № 4. — С. 24.
4. Грановская Р. М., Никольская И. М. Психологическая защита у детей : моногр. — СПб. : Речь, 2006. — 342 с.
5. Каменская В. Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта. — СПб. : Детство-пресс, 1999. — 144 с.
6. Катунин А. П. Стрессоустойчивость как психологический феномен // Молодой ученый. — 2012. — № 9. — С. 243–246.
7. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. — М. : Академический Проект, 2009. — 943 с.
8. Писаренко В. М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека // Психологический журнал. — 1986. — Т. 7, № 1. — С. 62–72.
9. Селье Г. Стресс без дистресса // Анатомия стресса. Ганс Селье и его последователи / под ред. Власа Е. А. — Киев : Медкнига, 2016. — С. 8–66.
10. Смирнов В. Н. Психология полицейской деятельности : моногр. — М. : Акад. управления МВД России, 2012. — 214 с.
11. Субботина Л. Ю., Юркова М. В. Психология защиты личности : учеб. пособие. — Ярославль : Ярослав. гос. ун-т, 2004. — 104 с.
12. Усатов И. А. Стрессоустойчивость личности как фактор преодоления стресса // Концепт. — 2016. — Т. 2. — С. 21–25. — URL : <http://e-koncept.ru/2016/46005.htm> (дата обращения: 12.03.2022).
13. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы : моногр. — М. : Педагогика Пресс, 1993. — 144 с.
14. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб. : Питер, 2014. — 214 с.

References

1. Abolin L. M. *Psichologicheskie mehanizmy jemocional'noj ustojchivosti cheloveka* [Psychological Mechanisms of Emotional Resilience]. Kazan, Kazan State University Publ., 1987, 262 p. (In Russian).
2. Andreeva A. A. *Stressoustojchivost' kak faktor razvitija pozitivnogo otnoshenija k uchebnoj dejatel'nosti u studentov* [Stress Resilience as a Factor of Students' Positive Attitude to Academic Activities]. Tambov, 2009, 219 p. (In Russian).
3. Vasiljuk F. E. Life and Crisis: a Topological Analysis of Critical Situations. *Zhurnal prakticheskoj psihologii i psihoanaliza* [Journal of Applied Psychology and Psychoanalysis]. 2001, no. 4, pp. 24. (In Russian).
4. Granovskaja R. M., Nikol'skaja I. M. *Psichologicheskaja zashhita u detej* [Psychological Defence in Children]. St. Petersburg, Speech Publ., 2006, 342 p. (In Russian).
5. Kamenskaja V. G. *Psichologicheskaja zashhita i motivacija v strukture konflikta* [Psychological Defence and Motivation in the Structure of Conflict]. St. Petersburg, Childhood-Press Publ., 1999, 144 p. (In Russian).
6. Katunin A. P. Stress-Resilience as a Psychological Phenomenon. *Molodoj uchenyj* [Young Scholar]. 2012, no. 9, pp. 243–246. (In Russian).
7. Kitaev-Smyk L. A. *Psichologija stressa. Psichologicheskaja antropologija stressa* [Psychology of Stress. Psychological Anthropology of Stress]. Moscow, Academic Project Publ., 2009, 943 p. (In Russian).
8. Pisarenko V. M. The Role of Psyche in Ensuring People's Emotional Resilience. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 1986, vol. 7, no. 1, pp. 62–72. (In Russian).
9. Sel'e G. Stress without Distress. *Anatomija stressa. Gans Sel'e i ego posledovateli* [Anatomy of Stress. Hans Selye and his Followers]. E. A. Vlas (ed.). Kiev, Medbook Publ., 2016, pp. 8–66. (In Russian).

10. Smirnov V. N. *Psihologija policejskoj dejatel'nosti* [Psychology in Police Work]. Moscow, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia Publ., 2012, 214 p. (In Russian).
11. Subbotina L. Ju., Jurkova M. V. *Psihologija zashhity lichnosti* [Psychology of Defence]. Yaroslavl, Yaroslavl State University Publ., 2004, 104 p. (In Russian).
12. Usatov I. A. Stress Resilience as a Factor of Dealing with Stress. *Koncept* [Concept]. 2016, vol. 2, pp. 21–25, URL : <http://e-koncept.ru/2016/46005.htm> (accessed: 12.03.2022). (In Russian).
13. Frejd A. *Psihologija "Ja" i zashhitnye mehanizmy* [Me Psychology and Defence Mechanisms]. Moscow, Pedagogy Press Publ., 1993, 144 p. (In Russian).
14. H'ell L., Zigler D. *Teorii lichnosti* [Theory of Personality]. St. Petersburg, Peter Publ., 2014, 214 p. (In Russian).

Информация об авторах

Рябова Мария Геннадьевна — кандидат психологических наук, заместитель начальника кафедры философии, психологии и гуманитарных дисциплин Уральского юридического института МВД России.

Канунников Роман Игоревич — кандидат психологических наук, доцент кафедры философии, психологии и гуманитарных дисциплин Уральского юридического института МВД России.

Information about the authors

Ryabova Mariya Gennadyevna — Candidate of Psychology, Deputy Head of the Department of Philosophy, Psychology and Humanities at Ural Law University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Kanunnikov Roman Igorevich — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Philosophy, Psychology and Humanities at Ural Law University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Статья поступила в редакцию 21.12.2022; одобрена после рецензирования 12.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 21.12.2022; approved after reviewing 12.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 115–127.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 115–127.

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.014

Особенности личности педагогов с различной степенью сформированности эмоционального выгорания

Фомина Наталья Александровна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

pslfom@mail.ru

Кудрявцев Владислав Алексеевич

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

vlad.kotik94@mail.ru

Аннотация. В статье обозначена актуальность исследования формирования эмоционального выгорания у педагогов, которое влияет на процесс и успешность их профессиональной деятельности, состояние и самореализацию их личности.

Описаны результаты реализованного авторами исследования сформированности у педагогов различных фаз и симптомов эмоционального выгорания. Дана характеристика педагогов со сформированным эмоциональным выгоранием и не имеющих его признаков.

Раскрыты специфические и общие особенности эмоциональной устойчивости, интровертированности/экстравертированности, ситуативной и личностной тревожности, перфекционизма и способности к эмпатии педагогов с различной выраженностью эмоционального выгорания. По мнению авторов, эти особенности оказывают влияние на формирование данного синдрома.

Кратко представлены результаты корреляционного анализа особенностей эмоционального выгорания и личности педагогов.

Эмпирически доказана гипотеза о связи выраженности симптомов эмоционального выгорания педагогов с особенностями их личности.

Все это определяет научную новизну и теоретическую значимость представленных результатов, а также позволяет наметить направления работы с педагогами по снижению и профилактике формирования у них синдрома эмоционального выгорания и гармонизации личности в целом.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, фазы напряжения, резистенции и истощения, редукция профессиональных достижений, личность педагога, нейротизм, экстравертированность, темперамент, ситуативная и личностная тревожность, способность к эмпатии, перфекционизм.

Для цитирования: Фомина Н. А., Кудрявцев В. А. Особенности личности педагогов с различной степенью сформированности эмоционального выгорания // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 115–127. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.014.

Original article

Teachers Experiencing Different Levels of Emotional Exhaustion and Burnout

Fomina Natalya Aleksandrovna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

pslfom@mail.ru

Kudryavtsev Vladislav Alekseyevich

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

vlad.kotik94@mail.ru

Abstract. The article focuses on a highly relevant issue of emotional exhaustion and burnout in teachers and deals with the impact of emotional exhaustion on teachers' professional activities, their self-actualization and their emotional state.

The article presents the results of a research that focuses on various stages of emotional burnout. The article outlines characteristics of teachers with and without emotional burnout.

The article focuses on general and specific characteristics of emotional resilience, introversion/extraversion, situation-imposed and personality-related anxiety, perfectionism and empathy in teachers with and without emotional exhaustion and burnout. The authors maintain that the abovementioned factors are interconnected with the burnout syndrome.

The article presents the results of the correlation analysis of teachers' personality and emotional burnout.

The article proves the hypothesis that there is an interrelation between teachers' emotional exhaustion and their personal characteristics.

All this accounts for the scientific novelty and theoretical significance of the research. The results of the research can be used to prevent emotional burnout in teachers and to ensure teachers' harmonious development.

Key words: emotional burnout, stress, resistance and exhaustion, reduction of professional accomplishments, teacher personality, neuroticism, extraversion, temperament, situational and personal anxiety, empathy, perfectionism.

For citation: Fomina N. A., Kudryavtsev V. A. Teachers Experiencing Different Levels of Emotional Exhaustion and Burnout // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 1 (65), pp. 115–127. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.014.

Введение. Одной из важнейших сфер личности человека является эмоциональная, так как эмоциональные переживания сопровождают и во многом определяют психофизиологическое состояние различных систем организма человека и всю жизнедеятельность человека в обществе. В зависимости от обстоятельств человек в разное время испытывает стенические эмоции, чувства или состояния, например радость, удовлетворение, хорошее настроение, гордость, способствующие расширению мелких кровеносных сосудов в организме, благодаря чему усиливается кровообращение, улучшается мозговая деятельность, повышается активность человека в целом; или астенические переживания неудовольствия, грусти, депрессии, обессиливающие организм и негативно влияющие на жизнедеятельность.

Личность формируется и проявляется в различных видах деятельности. Большое значение для человека имеет его профессиональная деятельность, при осуществлении которой приобретаются соответствующие знания и опыт, формируются навыки, умения и индивидуальный стиль, развиваются профессионально важные качества личности, самооценка и отношение к деятельности и другим людям, появляется возможность самовыражения и самореализации.

В процессе любой деятельности, в том числе и профессиональной, люди могут испытывать большие физические и нервно-психические, эмоциональные нагрузки и даже перегрузки. Сильное напряжение возникает в процессе осуществления деятельности представителями профессий группы «человек — человек», связанной с межличностным общением и взаимодействием людей.

К группе профессий, предметом которых является другой человек (Климов, 2004), относится и сфера педагогики, связанная со значительными эмоциональными нагрузками из-за большого количества контактов с учениками, их родителями, коллегами, а также из-за повышенных требований к личности учителя, необходимости быть всегда в «форме», являться примером. Это требует постоянного внимания и напряжения, активизации всех физических и душевных сил и может приводить к накоплению усталости, снижению работоспособности,

повышенной утомляемости и возникновению эмоционального выгорания. К важным профессиональным качествам педагога А. К. Маркова (1993) относит эрудицию, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуицию, импровизацию, наблюдательность, оптимизм, находчивость, предвидение и рефлекссию.

Эмоциональное выгорание рассматривают как психическое явление негативного характера, вызывающее эмоциональное истощение в моменты, когда человек на протяжении длительного времени тратит свою эмоциональную энергию, не имея времени и возможности ее пополнить (Айсмонтас, 2014); как состояние физического, эмоционального и умственного истощения (Орел, 2005) и тревожности, возникающее на фоне сильного продолжительного стресса, что может привести к потере интереса к жизни, работе, эмоциональному опустошению, снижению мотивации, а также к психофизиологическим нарушениям. Эмоциональное выгорание вызывается факторами угрозы и препятствия в деятельности, связано с мощными когнитивными, эмоциональными и коммуникативными перегрузками, необходимостью принятия срочных решений и повышением ответственности за результаты труда.

Чаще всего эмоциональное выгорание связывают с профессиональной деятельностью, рассматривая его как долговременную стрессовую реакцию, возникающую вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности, или синдром физического и эмоционального истощения, который возникает на фоне стресса, вызванного межличностным общением. Это свидетельствует об утрате профессионалом положительных чувств и включает развитие низкой самооценки, отрицательного отношения к работе и утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам (Маркова, 1993). Также его рассматривают как проявление защитных механизмов, направленных на ослабление неблагоприятных профессиональных факторов, последствия изменений в мотивационной сфере личности специалиста (Стебловская, 2017); как защитный механизм, «позволяющий более экономно расходовать “психическую” энергию», и деструктивные последствия, как психогенное расстройство, связанное с профессиональной дезадаптацией (Бойко, 2002); как возникающее в результате негативных психических переживаний истощение от длительного воздействия напряжения у представителей профессий, деятельность которых связана с межличностным общением, что сопровождается эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью (Ермакова, 2010) и связано с рядом изменений в поведении, определенными копинг-стратегиями и защитными механизмами, искажением процесса самоактуализации и развития личности (Орел, 2005).

Развитие синдрома эмоционального выгорания проходит ряд стадий. К. Маслач и С. Джексон представили трехфакторную модель эмоционального выгорания, включающую в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редуцирование личных достижений (Маслач, 2001). Эмоциональное истощение (переживание опустошенности и бессилия) является ключевым компонентом и проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и чувстве опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов. Деперсонализация (проявление черствости, бессердечности, цинизма и грубости) представляет собой тенденцию развивать негативное, бездушное, циничное отношение к окружающим и впоследствии формирует цинизм, дистанцирование, враждебное отношение к тем, кто требует выполнения работы. Редуцирование персональных достижений (занижение собственных достижений, утрата смысла и желания вкладывать личные усилия на рабочем месте) проявляется в снижении чувства компетентности в своей работе, недовольстве собой, формировании заниженной самооценки (профессиональной и личной), негативном самовосприятии в профессиональном плане (Бабанов, 2009).

Эмоциональное выгорание может перерасти в профессиональное выгорание — глобальный деструктивный феномен, который распространяется на всю профессиональную деятельность личности (Тулегенова, 2013), что недопустимо для педагога, поэтому сохранение психологического здоровья педагогических работников является очень актуальной задачей на современном этапе развития общества.

Эмоциональное выгорание, являясь формой профессиональной деформации личности, складывается под воздействием внешних факторов (хроническая психоэмоциональная напряженность и неблагоприятная атмосфера профессиональной деятельности, ее дестабилизирующая организация, повышенная ответственность за исполняющие функции и операции,

психологически «трудный» контингент общения, напряженные отношения в системе «человек — человек») и внутренних (склонность к эмоциональной ригидности, интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности, слабая мотивация отдачи в ней) (Корытова, 2013).

На формирование эмоционального выгорания у педагогов, на наш взгляд, влияют и такие внутриличностные факторы, как свойства нервной системы, определяющие доминирующий тип темперамента, эмоциональность, тревожность, способность к эмпатии (сопереживанию), перфекционизм, заставляющий человека предъявлять к себе завышенные требования, что усугубляется с увеличением стажа работы и возраста.

Цель исследования — эмпирически выявить психологические факторы формирования эмоционального выгорания у педагогов.

Гипотеза: предположение о том, что на формирование синдрома эмоционального выгорания (далее — ЭВ) преподавателей влияют высокий уровень нейротизма и интровертированность, определяющие доминирующий у них тип темперамента, а также тревожность, эмпатия и перфекционизм.

Методики исследования. В исследовании были использованы методики В. В. Бойко, К. Маслач, С. Джексона для изучения сформированности у педагогов ЭВ; опросник (EPI) Айзенка для выявления доминирующего типа темперамента и его характеристик; шкала тревоги STAI Спилбергера — Ханина — для определения уровня ситуативной и личностной тревожности; методика В. В. Бойко, направленная на определение уровня эмпатии и многомерная шкала перфекционизма (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS) П. Хьюитта и Г. Флетта. Для математической обработки полученных эмпирических данных применялись статистические методы (описательная статистика, U-критерий Манна — Уитни для оценки различий между двумя независимыми выборками и корреляционный анализ).

Исследование сформированности ЭВ у педагогов и его личностных коррелятов, в котором принимали участие 62 педагога (53 женщины и 9 мужчин) в возрасте от 32 до 65 лет и со стажем работы от 8 до 42 лет, было проведено в 2021–2022 годах на базе МОУ «Клепиковская СОШ № 1», МБОУ «Школа № 48» г. Рязани, ОГБПОУ «Рязанский медицинский колледж», ФГБОУ ВО «Рязанский государственный агротехнологический университет имени П. А. Костычева», ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина».

Гипотеза: предположение о том, что на формирование ЭВ преподавателей влияют такие личностные факторы, как высокий уровень нейротизма, интровертированность, лежащие в основе типа темперамента, а также тревожность, эмпатия и перфекционизм.

Результаты исследования. Анализ результатов исследования свидетельствовал о том, что у четверти всех обследованных педагогов ЭВ уже сформировалось; еще у половины из них оно находилось в стадии формирования, проявляясь в напряжении, резистенции с симптомами неадекватного эмоционального реагирования и редукации профессиональных обязанностей, эмоциональном истощении и дефиците, деперсонализации, сниженном эмоциональном тоне, эмоциональном отстранении и безразличии, формализме в работе и цинизме, и только у трети педагогов эмоциональные симптомы выгорания не были обнаружены.

У педагогов *со сформированным ЭВ* были отмечены все три его фазы, по В. В. Бойко (Бойко, 2002, 2012). Фаза напряжения, создаваемая хронической психоэмоциональной атмосферой, дестабилизирующей обстановкой, повышенной ответственностью и свидетельствующая о запуске механизма формирования этого синдрома, была сформирована у большинства (72 %) и формировалась еще у 22 %. Стадия резистенции, то есть сопротивление, желание оградить себя от неприятных факторов, снижение эмоционального тона вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным, была сформирована еще у большего количества (83 %) и находилась в стадии формирования у оставшихся 17 % педагогов. Более чем у половины (67 %) из них была сформирована и у остальных 33 % формировалась фаза истощения (табл. 1).

Среди педагогов *с несформированным синдромом ЭВ* фаза напряжения почти у всех отсутствовала, но более чем половина (65 %) из них демонстрировала формирование стадии резистенции с симптомами неадекватного избирательного эмоционального реагирования и редукацию профессиональных обязанностей, выражающихся в эмоциональном истощении,

эмоциональном дефиците, деперсонализации, сниженном эмоциональном тоне, эмоциональном отстранении и безразличии, формализме в работе и цинизме. Признаки фазы истощения у большинства педагогов (85 %) этой группы отсутствовали.

У значительной части (80–83 %) педагогов с выраженным ЭВ были выявлены уже сформированные симптомы неадекватного эмоционального реагирования и личностной отстраненности; более чем у половины из них (50–67 %) — неудовлетворенности собой, эмоциональной отстраненности и дефицита, переживания психотравмирующих обстоятельств, расширения сферы экономики эмоций, психосоматических и психовегетативных нарушений, тревоги и депрессии.

Среди педагогов с невыраженным ЭВ только у трети (33–40 %) были отмечены сформированные симптомы неадекватного избирательного эмоционального реагирования и редукации профессиональных обязанностей; у стольких же (30–40 %) формировались симптомы неадекватного избирательного эмоционального реагирования, эмоционального дефицита, отстраненности и дезориентации и у отдельных лиц (10 %) — симптомы расширения сферы экономики эмоций, эмоционального дефицита и отстраненности.

Таблица 1

Сформированность различных фаз и симптомов ЭВ у педагогов с различной степенью его выраженности (в %, по В. В. Бойко)

Сформированность и группы Фазы и симптомы	Не сформирован		В стадии формирования		Сформирован	
	1	2	1	2	1	2
<i>Фаза 1 «Напряжение»</i>	95	6	5	22	–	72
Переживание психотравмирующих обстоятельств	70	17	25	22	5	61
Неудовлетворенность собой	90	17	10	33	–	50
Загнанность в клетку	90	11	10	28	–	61
Тревога и депрессия	95	11	5	22	–	66
<i>Фаза 2 «Резистенция»</i>	35	–	65	17	–	83
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	25	–	35	17	40	83
Эмоциональная дезориентация	65	17	35	39	–	44
Расширение сферы экономики эмоций	80	33	10	6	10	61
Редукция профессиональных обязанностей	40	–	25	11	35	89
<i>Фаза 3 «Истощение»</i>	85	–	15	33	–	67
Эмоциональный дефицит	50	–	40	44	10	56
Эмоциональная отстраненность	60	33	30	17	10	50
Личностная отстраненность	90	6	10	11	–	83
Психосоматические и психовегетативные нарушения	95	17	5	27	–	56

Примечание. Группа 1 — педагоги с низкими показателями ЭВ, группа 2 — педагоги с выраженным ЭВ.

Большинству (83 %) педагогов с выраженным ЭВ было свойственно сильное эмоциональное истощение, сопровождавшееся снижением эмоционального тонуса, утратой интереса к окружающим, ощущением пресыщенности работой, а также высокий уровень деперсонализации и редукации профессиональных достижений, которые проявлялись в эмоциональном безразличии, формальном выполнении обязанностей без личностной включенности и сопереживания, в отдельных случаях — в цинизме и негативизме, снижении чувства компетентности в своей работе и недовольстве собой как специалистом (табл. 2).

Таблица 2

Уровень сформированности составляющих ЭВ у педагогов сравниваемых групп
(в %, по К. Маслач)

Составляющие	Уровень		Средний		Высокий	
	1	2	1	2	1	2
Эмоциональное истощение	55	–	35	17	10	83
Деперсонализация	20	–	55	17	25	83
Редукция профессиональных достижений	25	11	50	6	25	83

Примечания: 1) группа 1— педагоги с низкими показателями ЭВ, группа 2— педагоги с выраженным ЭВ; 2) больший показатель редукции профессиональных достижений означал ее меньшую выраженность.

В группе педагогов с *невыраженным ЭВ* высокий уровень эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений был обнаружен у немногих (10, 25 и 25 % соответственно).

На формировании у педагогов ЭВ, несомненно, отражались особенности такой характеристики эмоциональной сферы их личности, как *тревожность* — постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу, что является одним из факторов риска, оказывающих неблагоприятное влияние на адаптационные возможности организма в стрессовых ситуациях, и непосредственно связано с риском возникновения неврозов (Бойко, 2012) и эмоционального выгорания.

Различают тревожность ситуативную, возникающую как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и характеризующуюся субъективно переживаемыми эмоциями напряжения, беспокойства, озабоченности, нервозности, вызванными конкретной ситуацией, а также личностную тревожность — устойчивую склонность или предрасположенность человека воспринимать широкий круг ситуаций как угрожающие, опасные для престижа, самооценки, самоуважения и реагировать на эти ситуации появлением состояния тревожности различного уровня (Китаев-Смык, 2009; Прихожан, 1996; Полякова, 2014; Абрамов, Алексейчук, Алексейчук, 2008).

У половины педагогов *со сформированным ЭВ* была обнаружена высокая ситуативная тревожность, которая характеризовалась субъективным дискомфортом, напряженностью, беспокойством и вегетативным возбуждением при попадании в стрессовую ситуацию, и большинства из них — высокая личностная тревожность, обуславливающая их склонность воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций, каждая из которых обладала стрессовым воздействием (табл. 3).

Таблица 3

Уровень тревожности педагогов с различной сформированностью ЭВ

Уровень и группы педагогов	Низкая		Умеренная		Высокая	
	1	2	1	2	1	2
Виды тревожности						
Ситуативная	25	6	70	44	5	50
Личностная	5	–	85	28	10	72

Примечание. Группа 1 — педагоги с низкими показателями ЭВ, группа 2 — педагоги с выраженным ЭВ.

У большинства педагогов *без признаков ЭВ* была отмечена умеренная ситуативная и личностная тревожность лишь в отдельных ситуациях.

Кроме того, большинству педагогов с *выраженным синдромом ЭВ* был свойственен очень высокий (22 %) и высокий (50 %) уровни *нейротизма* (табл. 4), который проявлялся в излишней эмоциональности и эмоциональной неустойчивости, выраженных впечатлительности,

чувствительности, импульсивности, нервозности, раздражительности, беспокойстве, неровности в контактах с людьми, изменчивости (лабильности) настроений и интересов, неуверенности в себе, плохой адаптации, неустойчивости в стрессовых ситуациях, депрессивных реакциях, тревоге, низком самоуважении, неадекватных сильных реакциях по отношению к вызывающим их стимулам и неспособности эффективно регулировать негативные эмоции.

У большинства (70 %) *представителей другой группы* был выявлен средний уровень нейротизма, который характеризовался самообладанием, зрелостью и самоконтролем.

Таблица 4

Особенности нейротизма и экстравертированности педагогов с различной сформированностью ЭВ (в %, по Г. Айзенку)

Характеристики темперамента	Группы педагогов	
	1	2
Глубокий интроверт	–	–
Интроверт	10	27
Амбиверт	35	11
Экстраверт	50	56
Яркий экстраверт	5	6
Низкий нейротизм	5	–
Средний нейротизм	70	28
Высокий нейротизм	20	50
Очень высокий нейротизм	5	22

Примечание. Группа 1 — педагоги с низкими показателями ЭВ, группа 2 — педагоги с выраженным ЭВ.

Половина или чуть больше представителей обеих групп были беззаботными, оптимистичными, хотя и импульсивными экстравертами, однако среди педагогов с *выраженным ЭВ* было в 2,5 раза больше, чем в другой группе, лиц с *интровертированной направленностью*, застенчивых, склонных к самоанализу, рефлексии, «самокопанию», что могло увеличивать их внутреннее напряжение.

Согласно исследованиям Г. Айзенка (1999), выраженность эмоциональной устойчивости / нейротизма и экстравертированности/интровертированности определяют доминирующий тип *темперамента* у человека.

В целом среди педагогов с *выраженным синдромом ЭВ* было обнаружено в 6 раз больше, чем в другой группе, эмоциональных, чувствительных, обидчивых, застенчивых, робких, нерешительных меланхоликов и в 4 раза меньше неактивных, медлительных, спокойных, невозмутимых флегматиков (табл. 5).

Таблица 5

Доминирующие типы темперамента в группах педагогов с различной сформированностью ЭВ

Типы темперамента	Группы педагогов	
	1	2
Холерик	50	50
Флегматик	25	6
Сангвиник	20	11
Меланхолик	5	33

Примечание. Группа 1 — педагоги с низкими показателями ЭВ, группа 2 — педагоги с выраженным ЭВ.

На наш взгляд, формированию ЭВ могли быть подвержены педагоги с более выраженной *эмпатией*, под которой подразумевают способность понимать мысли и чувства другого и сопереживать им, «вчувствование» в объект (Андреева, 2012); генетически врожденную, развитую в той или иной степени у разных людей способность человека представлять себя на месте другого индивидуума с психологическим проникновением в его чувства, желания, идеи и поступки (Водопьянова, Старченкова, 2005); рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого человека, уточненное средство «вхождения» в психоэнергетическое пространство другого (Борисова, 2015).

Результаты исследования показали, что уровень эмпатии у педагогов сравниваемых групп принципиально не отличался, а значит и не оказывал существенного влияния на формирование у них эмоционального выгорания. Так, в обеих группах более 60 % имели заниженный и очень низкий уровень эмпатии (табл. 6), указывавшие на то, что педагоги были сосредоточены на себе и не умели понять другого; только у трети оказался средний ее уровень, то есть они были способны и стремились «слышать» собеседника, понимать его переживания, ставить себя на его место и лишь отдельные (6 %) педагоги с выраженным эмоциональным выгоранием отличались способностью реагировать на эмоциональные проявления других людей, разделять их чувства, осознавать глубину горя или радости, не утрачивая связи с реальностью.

Таблица 6

Уровень эмпатии у педагогов с различной сформированностью эмоционального выгорания

Уровень	Группы педагогов	
	1	2
Очень низкий	20	–
Заниженный	45	66
Средний	35	28
Высокий	–	6

Примечание. Группа 1 — педагоги с низкими показателями ЭВ, группа 2 — педагоги с выраженным ЭВ.

В выраженности каналов эмпатии у лиц с неодинаковой ЭВ имелись различия. Более чем для половины (66 %) педагогов с *выраженным ЭВ* высокую значимость имел эмоциональный канал эмпатии, то есть вхождение в эмоциональный резонанс с окружающими, способность сопереживать им, соучаствовать; для трети (33 %) — интуитивный канал, который позволял предвидеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании, и для пятой части (20 %) — установки, убеждения, препятствующие или способствующие эмпатии (табл. 7).

Таблица 7

Значимость каналов эмпатии для педагогов с различной сформированностью ЭВ (в %, по Бойко)

Каналы	Уровни	Низкий		Средний		Высокий	
		1	2	1	2	1	2
Рациональный		25	38	60	56	15	6
Эмоциональный		40	17	50	22	10	61
Интуитивный		30	22	35	45	35	33
Установки		30	22	50	56	20	22
Проникающая способность		50	27	35	56	15	17
Идентификация		50	44,5	40	44,5	10	11

Примечание. Группа 1 — педагоги с низкими показателями ЭВ, группа 2 — педагоги с выраженным ЭВ.

Для лиц с *несформированным ЭВ* все каналы эмпатии были не очень значимы, причем, в отличие от другой группы педагогов, высокое значение интуитивный канал имел только для пятой части (10 %), а для 15 % из них был важен и рациональный канал, характеризовавшийся направленностью внимания, восприятия и мышления на сущность другого человека, его состояния, проблемы, поведение.

Кроме того, у половины (50 %) педагогов с отсутствием признаков ЭВ и более, чем у четверти (27 %) представителей другой группы была обнаружена низкая проникающая способность, характеризовавшаяся как атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности и препятствующая эмпатическому постижению.

У половины представителей *обеих сравниваемых групп* был обнаружен низкий уровень идентификации — умения понять другого на основе сопереживаний, поставить себя на его место и лишь у немногих (10 и 11 %) — высокий его уровень.

В качестве одного из личностных факторов, влиявших на формирование синдрома эмоционального выгорания у педагогов, мы рассматривали *перфекционизм* — стремление быть совершенными, идеальными, безупречными во всем и в выполнении всех задач, что проявлялось в повседневном предъявлении к себе завышенных требований, мешало чувствовать удовлетворение от проделанной работы и способствовало возникновению депрессии, эмоциональной дезадаптации и пр. (Гаранян, Холмогорова, 1996; Холмогорова, Дадеко, 2010). Перфекционисты — «гиперответственные», активные, исполнительные, настойчивые, скрупулезные и организованные люди, которые стараются достичь высоких целей и устанавливают для себя, результатов своей деятельности и других людей очень высокие стандарты, ориентируясь на достижение совершенного успеха и безупречного идеала во всех сферах своей жизнедеятельности, в том числе профессиональной, чтобы быть конкурентоспособными и соответствовать навязанной идеальной и нереальной модели поведения. Стремление к совершенству часто оборачивается одиночеством (невозможно найти друзей, отвечающих сверхвысоким требованиям), отсутствием возможности отдыхать и развлекаться (стремление идеально выполнять даже незначительные дела отнимает огромное количество времени), эмоциональным выгоранием и нервными расстройствами.

Почти у трети педагогов *со сформировавшимся ЭВ* был обнаружен высокий уровень интегральной шкалы перфекционизма, который характеризовался сильным стремлением быть совершенным, безупречным во всем, соответствовать требованиям общества, тогда как ни у кого из представителей другой группы он выявлен не был. Кроме того, среди них, по сравнению с педагогами другой группы, было в 2 раза больше лиц, проявлявших высокий уровень перфекционизма, ориентированного на себя и проявлявшегося в завышенных и нереалистичных требованиях к себе, усиленном и углубленном самоанализе, самокритике, не позволявших принимать собственные изъяны, недостатки и неудачи; а также в 4 раза больше лиц с высоким социально предписанным перфекционизмом, убежденных в том, что другие предъявляют к ним нереалистичные требования, которым трудно, но необходимо соответствовать, чтобы заслужить одобрение (табл. 8).

Таблица 8

Уровень перфекционизма у педагогов с различной сформированностью ЭВ (в %)

Уровень	Низкий		Средний		Высокий	
	1	2	1	2	1	2
Шкалы						
Интегральная шкала	20	6	80	66	–	28
Перфекционизм, ориентированный на себя	5	6	85	72	10	22
Перфекционизм, ориентированный на других	10	6	85	88	5	6
Социально предписанный перфекционизм	–	–	90	56	10	44

Примечание. Группа 1 — педагоги с низкими показателями ЭВ, группа 2 — педагоги с выраженным ЭВ.

Большинство (80 %) педагогов *без синдрома ЭВ* демонстрировали среднее стремление предъявлять адекватные (реалистичные) требования к себе и окружающим, а также адекватную реакцию на требования общества.

Сравнительный анализ исследованных особенностей личности педагогов с различной выраженностью ЭВ с использованием U-критерия Манна — Уитни подтвердил значимые различия между их ситуативной и личностной тревожностью, эмоциональным каналом эмпатии, интегральной шкалой перфекционизма и социально предписанным перфекционизмом. Вышеотмеченные свойства имели более высокие показатели у педагогов с выраженным эмоциональным выгоранием (табл. 9).

Таблица 9

Различия особенностей личности педагогов с различной сформированностью ЭВ

Особенности личности педагогов	Группа 1	Группа 2	U-критерий Манна — Уитни	Уровень значимости различий
Экстраверсия/интроверсия	12,9	12,7	170,5	0,78
Нейротизм	11,2	15,8	73,0	0,02
Ситуативная тревожность	33	43,4	41,5	0,00
Личностная тревожность	38,6	53,3	39,5	0,00
Суммарный показатель эмпатии	17,95	20,2	131,5	0,154
Рациональный канал	3,2	2,8	146,0	0,3
Эмоциональный канал	2,9	4,3	87,5	0,006
Интуитивный канал	3,5	3,7	174,0	0,858
Установки	3,3	3,5	165,0	0,651
Проникающая способность	2,6	3,3	132,0	0,152
Идентификация	2,6	2,7	169,0	0,741
Интегральная шкала перфекционизма	173,9	191,9	95,0	0,013
Перфекционизм, ориентированный на себя	68,5	72,1	149,5	0,372
Перфекционизм, ориентированный на других	54,3	56,2	166,5	0,692
Социально предписанный перфекционизм	51,2	63,6	61,0	0,00

Примечание: 1) значимые различия выделены жирным шрифтом; 2) группа 1 — педагоги с низкими показателями ЭВ, группа 2 — педагоги с выраженным ЭВ.

Значимые связи между степенью выраженности ЭВ у педагогов и особенностями их личности подтвердили результаты корреляционного анализа, указавшие на то, что низкая выраженность эмоционального выгорания педагогов была связана с низкими показателями нейротизма, ситуативной и личностной тревожности, а их высокое эмоциональное выгорание провоцировалось высокими нейротизмом, ситуативной и личностной тревожностью, эмпатией с эмоциональным, интуитивным каналом, а также перфекционизмом, в том числе перфекционизмом, ориентированным на себя и социально предписанным.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, на фоне сильного продолжительного стресса, в том числе в процессе выполнения профессиональной деятельности, часто возникает эмоциональное выгорание — состояние умственного, физического или эмоционального истощения и тревожности, которое может привести к потере интереса к жизни, работе, к эмоциональному опустошению, снижению мотивации, а также к психологическим нарушениям.

Эмоциональному выгоранию чаще других подвержены представители профессий, осуществляющие профессиональную деятельность в процессе интенсивного взаимодействия с большим количеством людей. К ним относятся и педагоги, работа которых связана с эмоциональными нагрузками, напряжением и предъявляет высокие требования, касающиеся не только профессиональных знаний и умений, способности интересно и доступно излагать учебный материал, но и сформированности таких свойств и качеств личности, как педагогическая справедливость и требовательность, тактичность, способность к пониманию учеников и сопереживанию, общительность, ответственность, организованность, хорошая эмоционально-волевая саморегуляция.

Полученные в результате эмпирического исследования и представленные в статье данные о формировании у педагогов различных фаз и симптомов эмоционального выгорания, а также о свойствах личности, способствующих этому, призваны помочь в организации коррекции их эмоционально-волевой сферы и личности в целом, а также профилактики формирования данного синдрома.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с изучением иных личностных коррелятов эмоционального выгорания педагогов и представителей других профессий.

Список источников

1. Абрамов В. А., Алексейчук И. С., Алексейчук А. И. Исследование синдрома эмоционального выгорания на этапе метаобзоров. // Журнал психиатрии и медицинской психологии. — 2008. — № 1 (18). — Ч. 1. — С. 117.
2. Айзенк Г. Ю. Структура личности. — СПб. : Ювента, 1999. — 464 с.
3. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология. Схемы и тесты. — М. : Владос-Пресс, 2014. — 206 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. — М. : Аспект Пресс, 2012. — С. 122.
5. Бабанов С. А. Профессиональные факторы и стресс: синдром эмоционального выгорания // Трудный пациент. — 2009. — № 12. — С. 35.
6. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. — СПб. : Сударыня, 2012. — 122 с.
7. Бойко В. В., Клиценко О. А. Оценка эмпатии личности. — СПб. : Сударыня, 2002. — 32 с.
8. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания // Вопросы психологии. — 2015. — № 2. — С. 97.
9. Бражникова А. Н. Доброта, терпимость и эмпатия в структуре нравственно-психологических отношений личности студентов // Психологический журнал. — 2014. — Т. 35, № 3. — С. 29–39.
10. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания диагностика и профилактика. — СПб. : Питер, 2005. — 217 с.
11. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б. Интеграция когнитивного и психодинамического подходов на примере психотерапии соматоформных расстройств // Московский психотерапевтический журнал. — 1996. — № 4. — С. 112–141.
12. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. — 2010. — Т. 6, № 1. — С. 27–39.
13. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса: психологическая антропология стресса. — М. : Академический проект, 2009. — 943 с.
14. Климов Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие : учеб. пособие. — М. : МГУ, 2004. — 240 с.
15. Кoryтова Г. С. Эмоциональное выгорание как проявление защитного поведения в профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. — 2013. — № 4. — С. 29.
16. Кузнецова Л. Э., Калпакова Н. А. Влияние уровня эмпатии на формирование синдрома эмоционального выгорания у педагогов // Молодой ученый. — 2016. — № 9 (113). — С. 1032–1035. — URL : <https://moluch.ru/archive/113/29261/> (дата обращения: 28.08.2022)
17. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
18. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются : практикум по соц. психологии. — СПб. : Питер, 2001. — 528 с.
19. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. — М. : Ин-т психологии РАН, 2005. — 329 с.
20. Парамонова В. В. Перфекционизм при тревожных и депрессивных расстройствах : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2011. — 267 с.

21. Полякова О. Б. Категория и структура профессиональных деформаций // Национальный психологический журнал. — 2014. — № 1 (13). — С. 55–62.
22. Прихожан А. М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности. Личностный аспект : дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1996. — 307 с.
23. Рябова Т. В. Феномен эмоционального выгорания // Экология и жизнь. — 2015. — № 10 (83). — С. 79.
24. Стебловская А. В. Теоретическое представление понятия «Синдром эмоционального выгорания» в психолого-педагогической литературе // ИСОМ. — 2017. — № 1. — С. 140–146.
25. Тулегенова А. Г. Эмоциональное выгорание как один из рисков педагогической карьеры // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Сер. «Социология. Педагогика. Психология». — 2013. — № 2. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-kak-odin-iz-riskov-pedagogicheskoy-kariery> (дата обращения: 15.07.2022).
26. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации // Вопросы психологии. — 2011. — № 6. — С. 33.
27. Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Многофакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств как основа их интегративной психотерапии // Социальная и клиническая психиатрия. — 1988. — № 1. — С. 94–02.
28. Холмогорова А. Б., Дадеко А. А. Физический перфекционизм как фактор расстройств аффективного спектра в современной культуре // Медицинская психология в России. — 2010. — № 3. — URL : <http://medpsy.ru> (дата обращения: 26.08.2022).

References

1. Abramov V. A., Aleksejchuk I. S., Aleksejchuk A. I. Investigating Emotional Burnout at the Stage of Meta Reviews. Part 1. *Zhurnal psichiatrii i medicinskoj psihologii* [Journal of Psychiatry and Medical Psychology]. 2008, no. 1 (18), pp. 117. (In Russian).
2. Ajzenk G. Ju. *Struktura lichnosti* [Structure of Personality]. St. Petersburg, Juventa Publ., Moscow, KSP+ Publ., 1999, 464 p. (In Russian).
3. Ajsmontas B. B. *Pedagogicheskaja psihologija: Shemy i testy* [Pedagogical Psychology. Schemes and Tests]. Moscow, Vados-Press Publ., 2014, 206 p. (In Russian).
4. Andreeva G. M. *Social'naja psihologija* [Social Psychology]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2012, pp. 122. (In Russian).
5. Babanov S. A. Professional Factors and Burnout Stress Syndrome. *Trudnyj pacient* [Difficult Patient]. 2009, no. 12, pp. 35. (In Russian).
6. Bojko V. V. *Sindrom jemocional'nogo vygoranija v professional'nom obshhenii* [Burnout Syndrome in Professional Communication]. St. Petersburg, Lady Publ., 2012, 122 p. (In Russian).
7. Bojko V. V., Klicenko O. A. *Ocenka jempatii lichnosti* [Assessing Empathy]. St. Petersburg, Lady Publ., 2002, 32 p. (In Russian).
8. Borisova M. V. Psychological Determinants of Burnout Syndrome. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. 2015, no. 2, pp. 97. (In Russian).
9. Brazhnikova A. N. Kindness, Tolerance, and Empathy in Students' Moral and Psychological Characteristics. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2014, vol. 35, no. 3, pp. 29–39. (In Russian).
10. Vodop'janova N. E., Starchenkova E. S. *Sindrom vygoranija diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention]. St. Petersburg, Peter Publ., 2005, 217 p. (In Russian).
11. Garanjan N. G., Holmogorova A. B. Integration of Cognitive and Psychodynamic Approaches at the Example of Psychotherapy of Somatoform Disorders. *Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal* [Moscow Psychotherapy Journal]. 1996, no. 4, pp. 112–141. (In Russian).
12. Ermakova E. V. Investigating the Syndrome of Emotional Burnout as a Volitional Issue (a Theoretical Approach). *Kul'turno-istoricheskaja psihologija* [Cultural and Historical Psychology]. 2010, vol. 6, no. 1, pp. 27–39. (In Russian).
13. Kitaev-Smyk L. A. *Psihologija stressa: psihologicheskaja antropologija stressa* [Psychology of Stress: Psychological Anthropology of Stress]. Moscow, Academic Project Publ., 2009, 943 p. (In Russian).
14. Klimov E. A. *Pedagogicheskij trud: psihologicheskie sostavljajushhie* [Pedagogical Works: Psychological Components]. Moscow, Moscow State University Publ., 2004, 240 p. (In Russian).
15. Korytova G. S. Emotional Burnout as a Manifestation of Defensive Behaviour in the Professional Sphere. *Fundamental'nye issledovanija* [Fundamental Research]. 2013, no. 4, pp. 29. (In Russian).
16. Kuznecova L. Je., Kalpakova N. A. The Influence of Empathy on Burnout Syndrome in Teachers. *Molodoj uchenyj* [Young Scholar]. 2016, no. 9 (113), pp. 1032–1035, URL : <https://moluch.ru/archive/113/29261/> (accessed: 28.08.2022) (In Russian).

17. Markova A. K. *Psihologija truda uchitelja* [Psychology of Teachers' Work]. Moscow, Enlightenment Publ., 1993, 192 p. (In Russian).
18. Maslach K. *Professional'noe vygoranie: kak ljudi spravljajutsja. Praktikum po social'noj psihologii* [Job Burnout: How People Cope. Handbook of Social Psychology]. St. Petersburg, Peter Publ., 2001, 528 p. (In Russian).
19. Orel V. E. *Sindrom psihicheskogo vygoranija lichnosti* [Syndrome of Psychological Burnout]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2005, 329 p. (In Russian).
20. Paramonova V. V. *Perfekcionizm pri trevoznyh i depressivnyh rasstrojstvah* [Perfectionism Associated with Anxiety and Depression]. Moscow, 2011, 267 p. (In Russian).
21. Poljakova O. B. Category and Structure of Professional Deformations. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal]. 2014, no. 1 (13), pp. 55–62. (In Russian).
22. Prihozhan A. M. *Psihologicheskaja priroda i vozrastnaja dinamika trevozhnosti: Lichnostnyj aspekt* [Psychological Nature and Age-Related Anxiety: A Personal Aspect]. Moscow, 1996, 307 p. (In Russian).
23. Rjabova T. V. Phenomenon of Burnout. *Jekologija i zhizn'* [Ecology and Life]. 2015, no. 10 (83), pp. 79. (In Russian).
24. Steblovskaia A. V. The Notion of Burnout Syndrome in Psychological and Pedagogical Research. *Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl* [Historical and Social Education]. 2017, no. 1, pp. 140–146. (In Russian).
25. Tulegenova A. G. Emotional Burnout as a Risk Associated with Pedagogy. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Sociologija. Pedagogika. Psihologija* [Scholarly Notes of Crimean Federal University named for V. I. Vernadsky. Sociology. Pedagogy. Psychology]. 2013, no. 2, URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-kak-odin-iz-riskov-pedagogicheskoy-kariery> (accessed: 15.07.2022). (In Russian).
26. Formanjuk T. V. Burnout Syndrome as an Indicator of Professional Maladaptation. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. no. 6, 2011, pp. 33. (In Russian).
27. Holmogorova A. B., Garanjan N. G. Multifactorial Model of Depression and Anxiety and Somatoform Disorders as a Basis of Integrative Psychotherapy. *Social'naja i klinicheskaja psihiatrija* [Social and Clinical Psychotherapy]. 1988, no. 1, pp. 94–02. (In Russian).
28. Holmogorova A. B., Dadeko A. A. Physical Perfectionism as a Factor of Affective Disorders in the Modern World. *Medicinskaja psihologija v Rossii* [Medical Psychology in Russia]. 2010, no. 3, URL : <http://medpsy.ru> (accessed: 26.08.2022). (In Russian).

Информация об авторах

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

Кудрявцев Владислав Алексеевич — магистрант Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Fomina Natalya Aleksandrovna — Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Department of Personality Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. Yesenin, Honorary Worker of Higher Vocational Education, Active Member of the International Academy of Pedagogical Sciences and Education and the Academy of Imageology.

Kudryavtsev Vladislav Alekseyevich — Master Student of Ryazan State University named for S Yesenin.

Статья поступила в редакцию 20.12.2022; одобрена после рецензирования 12.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 20.12.2022; approved after reviewing 12.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.



Современные социально-психологические исследования

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 128–135.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 128–135.

Научная статья

УДК 159.9:343.72:004

DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.015

Социально-психологический портрет жертв финансового мошенничества с использованием информационно-телекоммуникационных технологий

Солянкина Людмила Егоровна

Волгоградская Академия МВД России

Волгоград, Россия

e-mail: 190655s@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены основные способы современного мошенничества, а также представлены исследования, позволяющие выявить наиболее значимые факторы, влияющие на формирование потенциальных возможностей личности стать жертвой мошенника.

Актуальность исследования обусловлена тем, что киберпреступность растет с геометрической прогрессией, а кибермошенники активны и изобретательны в области манипуляции человеческими чувствами.

Целью исследования, в котором приняли участие 633 жителя города Волгограда и Волгоградской области (мужчины, женщины разных возрастов, финансового достатка, уровня образованности), было выявление и описание социально-психологических особенностей жертв финансового мошенничества, пострадавших от интернет-мошенничества.

Гипотеза состояла в предположении о том, что основными индивидуально-психологическими особенностями личностных характеристик жертв финансового мошенничества с использованием информационно-телекоммуникационных технологий являются доверчивость к окружающим, страх быть отвергнутыми и психотип личности.

Представленный контент-анализ научных трудов, посвященных проблеме финансового мошенничества с использованием информационно-телекоммуникационных технологий, а также описание выявленных индивидуально-психологических особенностей, составивших социально-психологический портрет его жертв, имеют практическое значение для снижения рисков финансового мошенничества с использованием современных технологий.

Ключевые слова: киберпреступность, социальная инженерия, триггер, жертва, мошенники, психотип, фишинг, стресс, интернет.

Для цитирования: Солянкина Л. Е. Социально-психологический портрет жертв финансового мошенничества с использованием информационно-телекоммуникационных технологий // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 128–135. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.015.

Original article

Social and Psychological Sketches of the Victims of Financial Frauds in the Digital Space

Solyankina Lyudmila Yegorovna

Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Volgograd, Russia

e-mail: 190655s@mail.ru

Abstract. The article treats major types of fraud and analyzes research works investigating major factors that predetermine people's susceptibility to falling victim of fraud.

The relevance of the research is accounted for by the fact that the rate of cybercrimes is growing exponentially. Cybercriminals play with human emotions and ingeniously manipulate people's minds.

The aim of the research, which involved 635 dwellers of Volgograd and the Volgograd Region (men and women of different age groups, with different financial and educational backgrounds), was to find out and describe social and psychological characteristics of people who are likely to fall prey to internet scams and frauds.

The hypothesis of the research is that people who are vulnerable to financial scams are gullible and are afraid of being rejected by others.

The research has practical significance, for the content analysis dedicated to the issue of cybercrimes and the description of cyber victims' personality traits can help mitigate risks associated with online scamming.

Key words: cybercrime, social engineering trigger, victim, scammers, psychological type, phishing, stress, internet.

For citation: Solyankina L. E. Social and Psychological Sketches of the Victims of Financial Frauds in the Digital Space // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 1 (65), pp. 128–135. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.015.

Введение. Информационные технологии и интернет постепенно проникают в новые сферы социального пространства: общение, обучение, развлечения, работу, творчество, открывая дополнительные возможности в сфере экономического и социального развития, но вместе с тем неся в себе новые угрозы, в том числе криминального характера.

Преступления, совершаемые с использованием информационных технологий, представляют угрозу экономической безопасности государства (Официальный сайт МВД России, <http://www.mvd.ru/stats>). Проблема киберпреступности не нова, но в настоящее время она приобрела особую актуальность, поскольку количество киберпреступлений растет с геометрической прогрессией. По мере усиления противодействия финансовому мошенничеству с использованием информационно-телекоммуникационных технологий со стороны правоохранительных органов виды и способы неправомерного завладения чужим имуществом становятся все более изощренными.

Самыми популярными способами мошенничества сегодня являются способы хищения средств и данных с помощью социальной инженерии, заключающейся в психологическом манипулировании людьми с целью хищения их средств или персональных сведений, и фишинга, который используется с целью получения информации о конфиденциальных данных предполагаемой жертвы.

Мошенники в области социальной инженерии поражают своей активностью и изобретательностью. Владея какими-то сведениями (чаще всего это имя и отчество, возраст предполагаемой жертвы), они могут представляться работниками банков и быстро завоевы-

вать доверие собеседника либо использовать так называемые «страшилки» об ошибочной блокировке карты или попытке списания с нее денег и т. п. Основными средствами социальной инженерии кибермошенников являются телефонные звонки (90 %), СМС-сообщения (5 %), через которые легче всего воздействовать на психику человека (Маляров, 2008, с. 22–25).

В большинстве случаев жертва мошенника сама способствует совершению в отношении нее противоправных действий, поддаваясь на уговоры и переводя средства. Таким образом, возможность преуспеть в своем деле обеспечивает преступникам человеческая доверчивость. По этой причине обоснованный интерес вызывает вопрос об индивидуально-психологических особенностях личности жертв финансового мошенничества с использованием информационно-телекоммуникационных технологий, а также разработка профилактических мероприятий по снижению рисков финансового мошенничества против личности.

Цель исследования — выявить индивидуальные психологические особенности потенциальных жертв финансового интернет-мошенничества и составить их социально-психологический портрет.

Гипотеза состояла в предположении о том, что более подвержены воздействию различных действий мошенников (не зависимо от возраста) люди истероидного типа, а также те, кто испытывает страх быть отвергнутым, одинокие, доверчивые.

Методы исследования. Исследование проводилось с помощью авторского опросника, включавшего 60 вопросов, которые учитывали следующие, на наш взгляд, значимые свойства жертв финансового мошенничества: их возраст, уровень образования, семейное положение и психотип (основные индивидуально-психологические особенности личности).

В эксперименте участвовали 633 жителя города Волгограда и Волгоградской области (мужчины и женщины разного возраста, финансового достатка, уровня образования).

Проблемой мошенничества с использованием информационно-телекоммуникационных технологий занимаются психологи, психиатры, юристы, следователи, старающиеся раскрыть психотехнику и механизмы этого мошенничества.

На основе контент-анализа научных трудов и результатов эмпирических исследований подполковника полиции В. Голдова, психиатра Г. Горшунина, психотерапевта В. Ковалевского, доцента кафедры публичного и частного права А. Камко и др. (Камко, 2017, с. 149–154), посвященных проблеме характерных свойств личности потенциальных жертв финансовых мошенников с использованием информационно-телекоммуникационных технологий, нами были выявлены наиболее значимые факторы, влияющие на формирование потенциальных возможностей стать жертвой мошенника.

Результаты проведенного нами исследования показывают, что к основным факторам следует отнести, во-первых, излишнюю доверчивость к окружающим, подсознательный страх быть отвергнутыми, а во-вторых — эмоциональное состояние потенциальной жертвы, которое мошенники, будучи неплохими психологами, умеют «считывать».

Кроме того, владея информацией о потенциальной жертве, мошенники умело используют психологические триггеры (от англ. «спусковой крючок»), то есть психологические посылы, которые, действуя на подсознание потенциальной жертвы, подталкивают ее сделать то, что диктует ей мошенник.

Наиболее используемые мошенниками психологические триггеры для женщин и мужчин представлены в таблице 1.

К основным факторам, способствующим формированию комплекса жертвы, особенно у пожилых людей, также следует отнести дефицит общения или одиночество (Братусин, Власенко, 2019, с. 292–295).

Социально-психологический портрет потенциальной жертвы финансового интернет-мошенничества, согласно результатам эмпирического исследования, может выглядеть следующим образом: 43 % — граждане в возрасте от 30 до 39 лет; 37 % — в возрасте 60+; 10 % — в возрасте от 40 до 49 лет и от 19 до 30 лет (рис. 1).

Триггеры, используемые мошенниками для психологического воздействия на потенциальную жертву

Триггеры для женщин	Триггеры для мужчин
Желание вернуть красоту, здоровье, избавиться от лишнего веса	Страх сказать «нет» и выглядеть грубым, невоспитанным, бесчувственным
Одинокое проживание, желание создать семью любовь	Сложное финансовое положение
Спекуляция на жадности или получении легкой наживы	Стремление быть нужным и полезным
Стремление помочь обездоленному, больному или нуждающемуся	Привычка подражать или не выделяться из социума
Сложное финансовое положение	Трудная жизненная ситуация
Стремление оказать помощь, жалость, сопереживание	Неловкость при обращении за помощью к близким людям, которая толкает на необдуманные действия
Привычка подражать или не выделяться из социума	Стремление помочь обездоленному, больному или нуждающемуся
Трудная жизненная ситуация и вера в чудеса и сверхъестественное	Тревожность из-за неумения приспособиться к современным условиям жизни
Стремление выделиться среди подруг	Желание быстро заработать

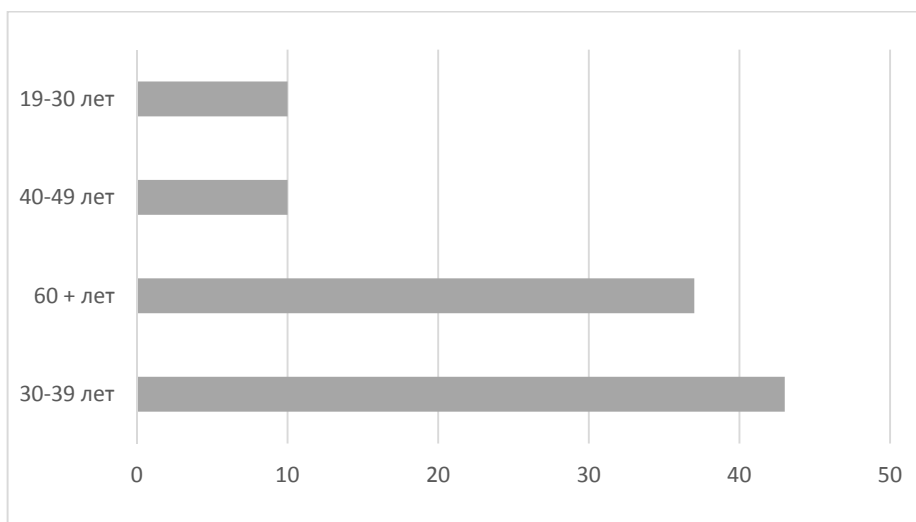


Рис. 2. Возраст потенциальных жертв кибермошенничества

Больше всего жертв мошенничества приходится на лиц 30–39 лет и 40–49 лет, которые наиболее экономически активны, в основном расплачиваются за что-либо банковскими картами через интернет, банкомат, что обеспечивает возможность мошеннику с использованием информационно-телекоммуникационных технологий завладеть данными этих карт. Старшее поколение стремится сохранить более привычный образ жизни и поэтому меньше попадает под действия мошенников в сфере финансов. При этом мужчины независимо от возраста в три раза реже попадают на «удочку» мошенников, чем женщины.

Предположение о том, что личность с более высоким уровнем образования и статусом в обществе меньше подвержена обману со стороны мошенников сферы финансов, не подтвердилось. 42 % лиц, имеющих высшее образование и ученую степень, среди которых были преподаватели, служащие, менеджеры, финансисты и даже руководители первого звена, чаще

остальных были готовы добровольно переводить мошенникам деньги. Таким образом, уровень образования и статус не влияли на защиту личности от противоправных действий мошенников.

Было установлено, что семейные мужчины реже, чем одинокие, становились жертвами мошенников.

Чтобы запрограммировать человека по телефону на какие-то действия, мошенники используют технологии нейролингвистического программирования (далее — НЛП), стараются вывести будущую жертву из психологического равновесия: вызвать чувство страха, рассеянности, чтобы подчинить сознание и после этого удерживать инициативу и манипулировать во время разговора. У большинства людей в момент сильных эмоций, переживаний, стресса, повышенной тревожности, раздражительности, депрессии или усталости концентрация внимания снижается; они становятся более внушаемыми и невнимательными и, как следствие, легко попадают под воздействие НЛП. Именно на этом основываются действия мошенников в социальной инженерии, с помощью которой они воздействуют на эмоциональную сферу своих жертв и убеждают их добровольно расстаться с деньгами.

В ходе беседы с 25 потерпевшими было обнаружено, что 10 из них не могли вспомнить или не хотели вспоминать, в каком состоянии они находились перед звонком «сотрудника банка»; 8 находились в состоянии усталости; 4 из-за тревоги сначала не могли понять, чего от них хотят; 3 были сильно напуганы звонком.

Следовательно, в повседневной жизни такие базовые эмоции личности, как страх, напряжение, стресс, тревога, отключают критическое мышление людей, мешая беспристрастно анализировать все обстоятельства, принимать взвешенное решение и делают их более уязвимыми и внушаемыми.

Результаты исследования показали, что более подвержены воздействию различных действий мошенников (независимо от возраста) были люди истероидного, художественного типа, излишне эмоциональные, хрупкие, ранимые, озадаченные проблемами и наиболее легко поддающиеся внушению (Маринкова, 2019). С учетом эмоций их легко выявить и склонить к сотрудничеству. Это так называемый типаж жертвы.

Попадали под влияние мошенников и люди импульсивные, у которых низкий эмоциональный контроль: хотя они были осведомлены о действиях мошенников, все равно думали, а вдруг это правда, и им повезло.

Пополняли список жертв и вступали в контакт с кибермошенником, расположенным к общению, одинокие люди, которые из-за нехватки общения имели мало регулярных социальных контактов (друзей, родственников, знакомых) и не обладали коммуникативными качествами.

Кроме вышеуказанных категорий людей, жертвами мошенников становились лица, чувствительные к психологическим триггерам; чрезмерно (бесконтрольно) любопытные, которые, как правило, читали все присланные сообщения и отвечали на них; лица с особенностями социальной адаптации: в силу своей физиологии и неопытности доверчивые, расточительные, импульсивные, склонные к риску подростки с «противоречивой самоидентификацией» и испытывающие коммуникативный «голод» пенсионеры старше 65 лет; лица доверчивые, с внешним локусом контроля и низкой самооценкой; с когнитивными (деменция, «альцгеймер») и возрастными (лобная симптоматика) изменениями, проявляющимися в нарушении планирования, прогнозирования, оценки рисков, поскольку их очень легко было ввести в состояние тревоги, приводящей даже к дезориентации.

В настоящее время представителей правоохранительных органов, кредитных, финансовых организаций все больше волнует проблема, связанная с разработкой мероприятий по профилактике и защите населения от финансового мошенничества с использованием информационно-телекоммуникационных технологий.

На наш взгляд, эффективное решение данной проблемы возможно только при комплексном подходе и тесном взаимодействии всех заинтересованных организаций и населения.

Предлагаем практические рекомендации по организации профилактических мероприятий в целях защиты личности от финансового мошенничества с использованием информационно-телекоммуникационных технологий.

1. Правоохранительным органам, на наш взгляд, необходимо создать базу (архив) жертв, пострадавших от финансового мошенничества, в которой будут учитываться их персональные данные, место проживания, способ хищения, что позволит своевременно корректировать сами профилактические мероприятия.

2. Поскольку кибермошенничество распространяется с большой скоростью и мошенники находят все более изощренные способы своей деятельности, правоохранительным органам следует продолжить работу по изучению видов, методов и форм мошенничества в финансовой сфере с помощью интернет-мошенничества, что позволит не только усовершенствовать уже существующие механизмы и методы их деятельности, но и предупредить факт мошенничества (Иващенко, 2020, С. 269–276).

3. Правоохранительные органы, как правило, более, чем другие люди, информированы об алгоритме действий мошенников, поэтому весьма эффективным методом профилактики распространения кибермошенничества может быть организация и проведение представителями этих органов с привлечением кредитных организаций серии разъяснительных бесед о новых методах и действиях мошенников через коммуникативные возможности радио, телевидения и других СМИ.

4. Поможет снизить риски финансового мошенничества регулярное повышение компетентности представителей правоохранительных органов в области социального инжиниринга в процессе обучения или стажировки на курсах повышения квалификации в образовательных организациях.

5. Кредитным организациям можно рекомендовать усовершенствовать и осуществлять жесткий контроль и надзор за операциями с денежными средствами граждан, поскольку бдительность специалистов службы безопасности банков способна помочь избежать киберпреступности.

6. Учитывая, что «финансово образованные потребители лучше подготовлены к тому, чтобы самим защищать свои интересы и сообщать органам власти о возможных неправомерных действиях финансовых посредников, что делает их менее уязвимыми в случае мошенничества и злоупотреблений» (Зеленцова, Блискавка, Демидов, 2012, с. 13), считаем, что снижению количества потенциальных жертв кибермошенничества будет способствовать также повышение экономической и правовой грамотности населения с помощью организации так называемых ликбезов, где будут проводиться практико-ориентированные беседы, способствующие понять алгоритм действия мошенников, для всех слоев населения.

7. Важным мероприятием по предотвращению действий мошенников в сфере финансовой деятельности может стать организация и проведение в школах, колледжах серии уроков финансово-правовой грамотности для подростков, их родителей и педагогов с привлечением представителей органов внутренних дел и работников кредитных организаций с целью выработки навыков адекватного поведения для сохранения личной информации в интернете, а также развития культуры общения в глобальной сети.

8. В связи с тем что мошенники — хорошие психологи и изощренные манипуляторы, использующие технологии нейролингвистического программирования, органам внутренних дел целесообразно систематически проводить обучение граждан приемам самозащиты в глобальной сети и при пользовании средствами мобильной связи.

9. Для информированности населения о действиях мошенников, способствующей снижению рисков их воздействия на потенциальную жертву, следует не только распространять листовки с информацией «Внимание мошенник», но и использовать рекламные щиты, информационные экраны, где каждый прохожий «может видеть информационные ролики, предупреждающие о необходимости проверять любые данные, поступающие по средствам телефонной связи» (Камко, 2016, с. 138).

10. Особое внимание следует уделить разъяснительным беседам с пожилыми людьми, которые в силу своих возрастных физиологических особенностей сентиментальны и доверчивы к восприятию информации.

Выводы. Очень актуальной проблемой современного общества становится защита людей от действий мошенников в сфере финансовой деятельности с использованием информационно-телекоммуникационных технологий.

Потенциальной жертвой кибермошенничества может стать человек любого возраста, пола, уровня образования, статуса и семейного положения.

Выделяются социально-психологические особенности личности потенциальных жертв финансового мошенничества. К ним прежде всего можно отнести нестабильное, тревожное эмоциональное состояние из-за невозможности удовлетворить свои потребности, ликвидировать финансовые долги или проблемы в семье, нехватки общения, внимания и заботы. Это отключает критическое мышление и делает людей более уязвимыми и внушаемыми, что и используют мошенники в своих целях.

Список источников

1. Братусин А. Р., Власенко Е. Е. О проблемах, характерных индивидуально-типологических особенностях и поведенческих паттернах личности типичных жертв финансового мошенничества // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 64/4. — С. 292–295.
2. Зеленцова А. В., Блискавка Е. А., Демидов Д. Н. Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика. — М.: Кнорус, 2012. — С. 13.
3. Иващенко Н. Д. Мошенничество в сфере компьютерной информации: проблемные вопросы // Столица науки. — 2020. — № 6. — С. 269–276.
4. Как телефонные мошенники взламывают наше сознание: интервью с психотерапевтом. — URL : <https://ampravda.ru/2021/05/31/104409.html> (дата обращения: 10.11.2022).
5. Камко А. С. Портрет жертвы мошенничества в сфере телекоммуникационных технологий // Власть и управление на Востоке России. — 2017. — № 3 (80). — С. 149–154.
6. Камко А. С. Виктимологическая профилактика преступлений в сфере безналичного обслуживания в России: состояние и перспективы развития, опыт // Библиотека криминалиста. — 2016. — № 6. — С. 138.
7. Маляров А. И. Объект преступления в сфере электронно-цифровой (компьютерной) информации и вопросы квалификации (российский и зарубежный опыт) // Общество и право. — 2008. — № 2. — С. 22–25.
8. Маринкова П. Истероиды, шизоиды, антисоциалы и другие. Почему важно знать психотип близкого человека. — 2019. — URL : <https://dzen.ru/media/rehabfamilycom/isteroidy-shizoidy-antisocialy-i-drugie-pochemu-vajno-znat-psihotip-blizkogo-cheloveka-5ce52dfb2ec77700b57dadf9> (дата обращения: 10.11.2022).

References

1. Bratusin A. R., Vlasenko E. E. On Problems and on Common and Individual Traits of Victims of Financial Frauds. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education]. 2019, no. 64/4, pp. 292–295. (In Russian).
2. Zelencova A. V., Bliskavka E. A., Demidov D. N. *Povyshenie finansovoj gramotnosti naselenija: mezhdunarodnyj opyt i rossijskaja praktika* [Enhancing People's Financial Literacy: International Experience and Russian Practice]. Moscow, Knorus Publ., 2012, pp. 13. (In Russian).
3. Ivashhenko N. D. Frauds in the Sphere of Information Technology: Issues. *Stolica nauki* [The Capital of Science]. 2020, no. 6, pp. 269–276. (In Russian).
4. *Kak telefonnye moshenniki vzlamyvajut nashe soznanie: interv'ju s psihoterapevtom* [How Fraudulent Phone Calls Change your Mind: Interviewing a Psychotherapist]. URL : <https://ampravda.ru/2021/05/31/104409.html> (accessed?). (In Russian).
5. Kamko A. S. A Typical Victim of Phone Frauds. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii* [Authorities and Management in Eastern Russia]. 2017, no. 3 (80), pp. 149–154. (In Russian).
6. Kamko A. S. Victimological Prevention in Cashless Services in Russia: State, Prospects of Development, Experience. *Biblioteka kriminalista* [Criminological Library]. 2016, no. 6, pp. 138. (In Russian).
7. Maljarov A. I. The Object of Crime in the Sphere of Information Technology and the Issues of Qualifications (Russian and Foreign Experience). *Obshhestvo i pravo* [Society and Law]. 2008, no. 2, pp. 22–25. (In Russian).
8. Marinkova P. *Isteroidy, shizoidy, antisocialy i drugie. Pochemu vazhno znat' psihotip blizkogo cheloveka* [Histrionic Personalities, Schizotypal Personalities, and Sociopaths. Why it is Important to Know People's Psychotypes]. URL : <https://dzen.ru/media/rehabfamilycom/isteroidy-shizoidy-antisocialy-i-drugie-pochemu-vajno-znat-psihotip-blizkogo-cheloveka-5ce52dfb2ec77700b57dadf9> (accessed?). (In Russian).

Сведения об авторе

Солянкина Людмила Егоровна — доктор психологических наук, профессор Волгоградской Академии МВД России.

Information about the author

Solyankina Lyudmila Yegorovna — Doctor of Psychology, Professor of Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Статья поступила в редакцию 09.01.2022; одобрена после рецензирования 13.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 09.01.2022; approved after reviewing 13.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.



Актуальные направления коррекционной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 136–141.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 136–141.

Научная статья

УДК 364.65:376.3

DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.016

Коррекция эмоционально-личностных особенностей матерей, воспитывающих детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Карпушкина Наталья Викторовна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина

Нижегород, Россия

karpushkina.nv@gmail.com

Самсонова Наталья Леонидовна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина

Нижегород, Россия

samsonova.n.l@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены эмоционально-личностные особенности матерей, воспитывающих детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, а также подходы к осуществлению их психолого-педагогического сопровождения в соответствии с обнаруженными особенностями.

Рассмотрены индивидуально-типологические, в зависимости от социального статуса, особенности детско-родительских отношений и воспитательских установок матерей.

Выявлены ведущие эмоционально-личностные особенности матерей, воспитывающих детей, имеющих норму психического развития, и детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Доказано влияние социального статуса матерей на формирование мотивации к развитию и обучению ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Аргументированность и обоснованность выводов достигнуты за счет использования взаимодополняющих методик и применения методов математической статистики.

Обоснована важность проведения коррекционно-развивающей работы с матерями детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Доказана необходимость разработать программу коррекции эмоционально-личностной сферы матерей, воспитывающих детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, с учетом особенностей их тревожности и дезадаптивных копинг-стратегий и с использованием техник когнитивно-поведенческой терапии и арт-терапии, доказавших свою эффективность.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития, особенности личности, коррекция, психолого-педагогическое сопровождение.

Для цитирования: Карпушкина Н. В., Самсонова Н. Л. Коррекция эмоционально-личностных особенностей матерей, воспитывающих детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 136–141. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.016.

Original article

Rendering Emotional Support and Psychological Assistance to Mothers Who Care for Children with Severe Developmental disabilities

Karpushkina Natalya Viktorovna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin
Nizhny Novgorod, Russia
karpushkina.nv@gmail.com

Samsonova Natalya Leonidovna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin
Nizhny Novgorod, Russia
samsonova.n.l@mail.ru

Abstract. The article treats emotional traits and personality characteristics of mothers who take care of children with multiple developmental disabilities. It also deals with approaches to psychological and pedagogical support that can be given to children with special educational needs.

The article analyzes individual and typological (related to social status) peculiarities of parent-child relations.

The article analyzes emotional traits and personality characteristics of mothers who take care of their children with mental impairments, severe developmental disabilities, multiple developmental disabilities.

The article maintains that mothers' social status influences their motivation to develop and educate their children with severe developmental disabilities and multiple developmental disabilities.

To substantiate their conclusions, the authors use various methods, including the method of mathematical statistics.

The authors underline the importance of providing assistance and psychological support to mothers who care for children with severe developmental disabilities and multiple developmental disabilities. The authors maintain that it is essential to use effective cognitive and behavioural therapy and art therapy to deal with anxiety, maladaptive coping strategies.

Key words: emotional sphere, children with severe developmental disabilities, multiple developmental disabilities, personality traits, correction, psychological and pedagogical support.

For citation: Karpushkina N. V., Samsonova N. L. Rendering Emotional Support and Psychological Assistance to Mothers Who Care for Children with Severe Developmental disabilities // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 1 (65), pp. 136–141. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.016.

Актуальность проблемы исследования продиктована недостатками психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), которые являются полиморфной группой, имеющей различные сочетания сенсорных, двигательных и интеллектуальных нарушений, что требует индивидуального подхода (Зальцман, 2006; Карпушкина, Конева, 2017).

Рождение в семье ребенка-инвалида не может не повлиять на эмоциональное благополучие семьи, и принятие особенного ребенка обеспечивает материнская любовь. Психическое состояние матерей, имеющих детей с особенностями развития, меняется (Ткачева, 2005).

Материнское отношение к особенному ребенку определяется высоким уровнем конфликтности (29 %), переживанием чувства неполноценности (18 %) и неблагоприятной семейной ситуацией (26 %). Преобладающим типом отношения матери выступает амбивалентный, а в меньшей степени проявляются отвергающий и принимающий типы (Колпакова, Мухаметзянова, 2003).

У матерей, воспитывающих детей с ОВЗ, выявляют склонность к ипохондрическим проявлениям, астено-депрессивным состояниям, проявлению тревожно-сензитивных черт личности, эмоциональную лабильность (Савина, Чарова, 2002).

Исследований особенностей матерей детей с ОВЗ и отдельных аспектов детско-родительских отношений в семьях, имеющих таких детей, достаточно (Семенова, Серебрякова, Белаш, 2019; Азина, Сорокоумова, Туманова, 2019), но нет работ, посвященных изучению психологических особенностей матерей, воспитывающих детей с ТМНР.

Цель исследования. Нами было проведено исследование эмоционально-личностных особенностей и копинг-стратегий 12 матерей, воспитывающих детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, детско-родительских отношений в их семьях и разработанная программа психологического сопровождения таких семей.

Методы и методики исследования. Для исследования эмоционально-личностной сферы матерей были использованы шкала тревожности Спилбергера — Ханина; шкала удовлетворенности жизнью (SVLS); тест определения уровня самоактуализации личности (САТ) Э. Шострома (в модификации Л. Я. Глозмана и др.); тест антиципационной состоятельности и прогностической компетентности — экспериментально-психологической оценки готовности к невротическим расстройствам В. Д. Менделевич, а для диагностики копинг-стратегий поведения матерей и детско-родительских отношений — опросник родительского отношения А. Я. Варги и В. В. Столина; методика диагностики отношения к болезни ребенка В. Е. Каган и И. П. Журавлева и методика «Копинг-стратегии» (КПСС) Р. Лазаруса.

Основные результаты исследования. При анализе результатов исследования особенностей эмоционально-личностной сферы матерей, имеющих детей с ТМНР, и матерей нормотипичных детей выявлены значимые различия.

Так, у матерей, имеющих нормально развивающихся детей, по сравнению с матерями, у которых были дети с ТМНР, более выражены удовлетворенность жизнью, ориентация во времени, поддержка, ценностная ориентация, гибкость поведения, спонтанность, самопринятие и представление о природе человека (табл. 1). Они способны к независимости ценностных ориентаций и поведения, спонтанному и непосредственному выражению своих чувств. У них выше уровень удовлетворенности жизнью, характерны восприятие жизни как наполненной смыслом, использование разнообразных стратегий поведения, склонность к самопринятию.

Таблица 1

Эмоционально-личностные особенности матерей детей с ТМНР и матерей нормотипичных детей (в баллах)

Методики	Шкалы	Матери детей с ТМНР	Матери нормотипичных детей
Удовлетворенность жизнью	Высокий уровень удовлетворенности	12*	24
Шкала тревожности Спилберга — Ханина	Личностная тревожность	52,3*	26,3
	Ситуативная тревожность	48,3*	23
Отношение к болезни ребенка	Нозогнозия	2	4
	Контроль активности	5,5	2,5
Копинг-стратегии	Конфронтация	8,6	4,5
	Принятие ответственности	7	4
	Бегство-избегание	14**	5,5
Определение уровня самоактуализации	Ориентация во времени	46,3	58
	Поддержка	40*	56
	Ценностная ориентация	43,6*	51
	Гибкость поведения	41*	52
	Спонтанность	43,3*	57
	Самопринятие	49,6	64
Антиципационная состоятельность	Представление о природе человека	52	59
	Личностно-ситуативная	161,3	192
	Пространственная	39	57
	Общая	232,3	296,5

Примечание. Значимые различия выделены жирным шрифтом.

У матерей детей с ТМНР обнаружены более высокие, чем у матерей, имеющих детей без нарушений в развитии, показатели личностной и ситуативной тревожности, контроль активности, конфронтация, принятие ответственности. Они находятся в крайне уязвимом зависимом положении от помощи близких, социальных служб, государства, что заставляет их ориентироваться на мнение окружающих, стремиться быть одобряемыми. Это требует по отношению к себе максимального контроля и формирует тревожную личность.

Корреляционный анализ показателей особенностей эмоциональной сферы личности матерей детей с ТМНР и межличностных отношений в их семьях продемонстрировал влияние их ситуативной тревожности на формирование у них дезадаптивной копинг-стратегии «бегство-избегание», характеризующейся склонностью к уклонению от неприятных мыслей, действий, ситуаций. Личностная тревожность матерей коррелировала с удовлетворенностью жизнью и показателями поддержки и спонтанности. Это указывало на то, что они склонны к чрезмерной концентрации внимания на реакциях окружающих.

Таблица 2

Корреляционный анализ показателей эмоционального состояния и личностных особенностей матерей

Показатели		Бегство-избегание	Анозогно-зия	Опора	Спонтан-ность	Самоприня-тие	Личностно-ситуативная тревожность
Ситуативная тревога	Корреляция Пирсона	,879**	-,276	-,569	-,565	-,556	-,510
	Значения	,009	,550	,182	,186	,195	,242
	N	7	7	7	7	7	7
Личностная тревога	Корреляция Пирсона	,873*	-,397	-,810*	-,803*	-,809*	-,469
	Значения	,010	,378	,027	,030	,028	,288
	N	7	7	7	7	7	7
Удовлетво-ренность жизнью	Корреляция Пирсона	-,660	,774*	,258	,025	,027	,757*
	Значения	,106	,041	,576	,957	,955	,049
	N	7	7	7	7	7	7

Заинтересованность матерей в обучении детей с ТМНР, проведении с ними коррекционных занятий, эмоциональная включенность в обучающий процесс, ожидание положительных результатов от реализации индивидуальной образовательной программы ребенка, выявленные в процессе наблюдения, коррелировали с показателем симбиотических отношений, то есть тесной эмоциональной связью с ребенком.

С учетом результатов диагностики была разработана программа психологического сопровождения матерей детей с ТМНР, направленная на нормализацию их эмоционально-личностной сферы и представляющая собой пошаговый алгоритм (протокол когнитивно-поведенческой терапии с упражнениями и практическими заданиями), который позволял провести симптоматическую психокоррекцию и формирование навыка предупреждения рецидива, что гарантировало долгосрочный эффект.

Основными задачами психокоррекционной работы выступали снижение ситуативной, личностной и родительской тревоги; повышение уровня удовлетворенности жизнью и коррекция неэффективных копинг-стратегий.

Программа включала 3 блока: первый был направлен на снижение уровня тревоги и выявление автоматических мыслей, вызывающих негативные эмоции, развитие сензитивности к себе; второй — на поиск альтернативных убеждений, самопринятие, осознание связанности противоположностей; третий — на формирование желаемых установок, определение

способов достижения целей, навыка выявления триггерных ситуаций и способов их преодоления. Каждый блок включал 10 занятий, которые проводились 1 раз в неделю и были рассчитаны на 1–1,5 ч.

Основным методом психокоррекционной программы была когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), доказавшая свою эффективность в коррекции эмоционально-личностных проблем.

В реализации данной программы с января по ноябрь 2022 года на базе Ресурсного кабинета для семей, воспитывающих детей с ТМНР, приняли участие 12 матерей.

По завершении было проведено контрольное исследование особенностей личности матерей детей с ТМНР с целью оценки эффективности психокоррекционной программы.

Сравнительный анализ выявил статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) между выраженностью копинг-стратегий и самоактуализацией личности, тревожностью, антипационной состоятельностью, удовлетворенностью жизнью, симбиозом, тревогой за здоровье ребенка.

У матерей детей с ТМНР после проведения коррекционной работы были зафиксированы положительные изменения по основным критериям психологического благополучия: снижение тревоги за здоровье ребенка, а также ситуативной и личностной; дихотического мышления и повышение уровня удовлетворенностью жизнью; синергии, то есть способности более целостно воспринимать единство противоположностей, компетентности во времени — способности более целостно воспринимать свой жизненный путь; гибкости поведения; принятия агрессии, которое выражалось в понимании и принятии «отрицательных» эмоциональных проявлений как естественного проявления человеческой природы; контактности (они стали проще идти на контакт, менее критично и настороженно относиться к окружающим); уровня антиципации или прогнозирования возможных реакций окружающих.

Отмечено смещение внешнего локуса контроля на внутренний и появление более адаптивных копингов поиска решения проблемы и положительной переоценки, что свидетельствовало о формировании более адекватных антипационных реакций на стрессовую ситуацию.

Результаты контрольного исследования подтвердили эффективность разработанной нами программы коррекции личностных особенностей матерей детей с ТМНР.

Выводы. Таким образом, у матерей детей с ТМНР был выявлен высокий уровень тревожности за здоровье ребенка, ситуативной и личностной тревожности при низких удовлетворенности жизнью и эмоциональной близости, что было связано с их социальной зависимостью, невысокой личностно-ситуативной антипационной состоятельностью, эмоциональной ригидностью и отсутствием сензитивности к себе.

В силу специфики жизненной ситуации, обуславливающей личностные деформации и эмоциональные трудности родителей детей с ТМНР, семьям, воспитывающим детей с нарушениями развития, необходима целенаправленная психологическая помощь.

Список использованных источников

1. Азина Е. Г., Сорокоумова С. Н., Туманова Т. В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. — Т. 7, № 11. — 2019.
2. Зальцман Л. М. Работа с родителями детей, имеющих нарушения зрения и интеллекта // Дефектология. — 2006. — № 2. — С.31–35.
3. Карпушкина Н. В, Конева И. А. Особенности восприятия родителей подростками с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. — 2017. — №2. — С. 1-14.
4. Колпакова Л. М., Мухаметзянова Г. Н. Особенности эмоционально-личностных отношений матери и ребенка-инвалида // Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья: материалы II Междунар. конгр. — Мн. : Ритм : Социальный проект, 2003. — С. 105–106.
5. Савина Е.А., Чарова О.Б. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // Вопросы психологии. — 2002. — № 6. — С.15 — 23.
6. Семенова Л.Э., Серебрякова Т.А., Белаш Н. И. Особенности я-концепции подростков, воспитывающихся в условиях отцовской депривации// Вестник Мининского университета. — Том 7. — № 2. — 2019.
7. Ткачева В.В. Работа психолога с матерями, воспитывающими детей с тяжелыми двигательными нарушениями // Дефектология. — 2005. — № 1. — С. 25 –35.

References

1. Azina E. G., Sorokoumova S. N., Tumanova T. V. The Role of Rhythm in Psychological Correction of Primary Schoolchildren with Mental Retardation in the Conditions of Inclusive Education. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2019, vol. 7, no. 11. (accessed: 28.09.2019). (In Russian).
2. Zal'cman L. M. Working with Parents of Children with Mental Retardation or Visual Impairments. *Defektologija* [Defectology]. 2006, no. 2, pp. 31–35. (In Russian).
3. Karpushkina N. V., Koneva I. A. Parents as Viewed by Teenagers with Mental Retardation. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2017, no. 2, pp. 1–14. (In Russian).
4. Kolpakova L. M., Muhametzjanova G. N. Emotional Connection Between Mothers and Children with Disabilities. *Molodoe pokolenie XXI veka: aktual'nye problemy social'no-psihologicheskogo zdorov'ja : materialy II Mezhdunarodnogo kongressa* [Young Generation of the 21st Century: Relevant Issues of Social Identification and Mental Health: Proceedings of the 2nd International Congress]. Minsk, Rhythm Publ., 2003, pp. 105–106. (In Russian).
5. Savina E. A., Charova O. B. Peculiarities of Mother's Attitudes to Children with Developmental Disabilities. *Voprosy psihologii* [Issue of Psychology]. 2002, no. 6, pp. 15–23. (In Russian).
6. Semenova L. Je., Serebrjakova T. A., Belash N. I. The Me-Concept in Fatherless Teenagers. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2019, vol. 7, no. 2. (In Russian).
7. Tkacheva V. V. Psychologists' Work with Mothers Who Take Care of Children with Severe Motor Impairments. *Defektologija* [Defectology]. 2005, no. 1, pp. 25–35. (In Russian).

Информация 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.

Самсонова Наталья Леонидовна — магистрант кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Information about the authors

Karpushkina Natalya Viktorovna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department Special Pedagogy and Psychology, Head of Resource-Saving Technology in Special and Inclusive Education at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Samsonova Natalya Leonidovna — Master Student of the Department of Special Pedagogy and Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Статья поступила в редакцию 10.12.2022; одобрена после рецензирования 09.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 10.12.2022; approved after reviewing 09.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 142–150.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 142–150.

Научная статья
УДК 372.857-056.266
DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.017

Особенности организации образовательного процесса на уроках биологии для детей с ограниченными возможностями здоровья

Селезнева Юлия Михайловна

Рязанский государственной университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
yu.selezneva@365.rsu.edu.ru

Гальченко Светлана Васильевна

Рязанский государственной университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
s.galchenko@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В настоящее время в Российской Федерации на всех этапах образования идет активное внедрение инклюзивного образования. В этих условиях преподавание биологии в общеобразовательной школе предполагает постоянное наполнение, обновление и совершенствование методической базы с учетом потребностей обучающихся, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья.

В статье рассмотрены вопросы, связанные с историей развития инклюзивного образования в России и мире, выявлены причины увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире и дана краткая характеристика категорий таких детей.

Проанализирован опыт применения традиционных и инновационных педагогических технологий, методов, средств и форм обучения в процессе преподавания биологии детям с ограниченными возможностями здоровья.

Представлены разработанные авторами дидактические материалы для учителей биологии, которые осуществляют педагогическую деятельность в рамках инклюзивного образования с разными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья.

Все материалы могут быть использованы педагогами-практиками при обучении школьников биологии в рамках инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, история инклюзивного образования, категории детей с ограниченными возможностями здоровья, дидактические материалы по биологии.

Для цитирования: Селезнева Ю. М., Гальченко С. В. Особенности организации образовательного процесса на уроках биологии для детей с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 142–150. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.017.

Original article

Organizing the Learning Process for Children with Special Educational Needs in Biology Classrooms

Selezneva Yuliya Mikhaylovna

Ryazan State University
named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
ya.selezneva@365.rsu.edu.ru

© Селезнева Ю. М., Гальченко С. В., 2023

Galchenko Svetlana Vasilyevna

Ryazan State University

named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

s.galchenko@365.rsu.edu.ru

Abstract. Inclusive education is being actively implemented all over the Russian Federation. In these conditions, it is essential that in secondary schools biology teachers should gain access to constantly updated materials and resources that can be used to teach students with and without special educational needs.

The article investigates the history of inclusive education in Russia and in the world, it analyzes the causes of the increase in the number of children with special educational needs, it outlines major characteristics of children with health impairments.

The authors analyze traditional and innovative educational strategies, methods and forms that can be used in inclusive secondary biology classrooms.

The authors of the article present materials created by them for biology students with health impairments and special educational needs. These materials can be used by biology teachers in inclusive secondary biology classrooms.

Key words: inclusive education, children with health impairments, history of inclusive education, children with special educational needs, materials and handouts for biology students.

For citation: Selezneva Yu. M., Galchenko S. V. Organizing the Learning Process for Children with Special Educational Needs in Biology Classrooms // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2023, no. 1 (65), pp. 142–150. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.017.

Введение. Развитие современного общества характеризуется ростом количества детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Так, в Российской Федерации в 2021 году их стало больше на 9,4 % по сравнению с 2020. Исходя из этого одной из приоритетных задач государственной политики Российской Федерации в области образования является обеспечение реализации права любого ребенка, независимо от его здоровья, на получение образования.

Начиная со второй половины XX века в образовательной практике развитых европейских и североамериканских стран появилась новая форма обучения детей с ОВЗ — обучение в общеобразовательной школе совместно со здоровыми детьми, то есть инклюзивное образование (от англ. *inclusion* — включение).

Инклюзивное образование — специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ОВЗ обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей (Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», 2012).

История развития инклюзивного образования в мире и России длится уже несколько веков и характеризуется различными этапами: от агрессии и нетерпимости к детям-инвалидам до их включения в общеобразовательный процесс наравне со здоровыми учениками.

В России активное становление инклюзии и ее поэтапное внедрение связано с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273 в 2012 году. Образовательные стандарты для детей с ОВЗ вошли в педагогическую практику в 2016 году. В настоящее время, согласно данным сайта Министерства просвещения Российской Федерации, в нашей стране 1,15 млн обучающихся с ОВЗ. С 2016 года, после внедрения образовательных стандартов в области инклюзивного образования, количество детей с ОВЗ, обучающихся в обычных классах общеобразовательных школ, выросло в среднем на 17,3 %.

В общеобразовательных школах создаются необходимые условия для обеспечения общего доступа к учебному процессу всех обучающихся с учетом разнообразия их индивидуальных возможностей и образовательных потребностей.

Задачи и обязанности педагогов-предметников при работе с детьми с ОВЗ не отличаются от стандартных задач педагога, однако при инклюзивном образовании они обязаны знать специфические особенности таких детей, ограничения при работе с ними, а также модифицировать процесс их обучения в соответствии с такими их индивидуальными особенностями, как состояние здоровья, применяя традиционные и инновационные образовательные технологии.

Преподавание биологии в общеобразовательной школе в условиях инклюзивного образования предполагает постоянное наполнение и совершенствование методической базы с учетом потребностей обучающихся, в том числе детей с ОВЗ, что определяет актуальность темы данного исследования с теоретической и практической точек зрения.

Цель исследования — изучить особенности организации образовательного процесса на уроках биологии для детей с ограниченными возможностями здоровья и разработать методические материалы для повышения его эффективности.

Методы исследования: сравнительный анализ, классификация, обобщение, описание научной литературы.

Обсуждение результатов. Преподавание биологии в общеобразовательной школе в условиях инклюзивного образования сопряжено с рядом сложностей и проблем из-за особенностей здоровья детей с ОВЗ и необходимости организации их нестандартного обучения с использованием преимущественно активных, но в то же время доступных методов, среди которых наиболее распространенными являются моделирование жизненных ситуаций и их анализ, внедрение в учебный процесс ролевых игр, наглядных материалов.

Анализ методических публикаций, посвященных применению педагогических технологий в процессе обучения детей с ОВЗ, показал необходимость адаптации рабочих программ по биологии, которые должны составляться с учетом особенностей психофизического развития обучающихся с ОВЗ и способствовать лучшему освоению ими учебного материала.

Содержание рабочей программы дисциплины для таких обучающихся мало отличается от основной рабочей программы для остальных учеников класса. Разделы «Характеристика деятельности по формированию универсальных учебных действий» и «Характеристика деятельности по формированию предметных умений и навыков» составлены для детей, которые не имеют отклонений в здоровье, и большинство действий недопустимы для ребенка с ОВЗ, поэтому они в первую очередь должны быть подвергнуты адаптационной коррекции.

Плодотворность учебной деятельности обусловлена ее личностной значимостью для учеников, познавательными интересами и интеллектуальной инициативой самих обучающихся. Стимулирование познавательной активности и интереса учащихся, обеспечение возможности каждому из них проявить себя при обучении биологии возможно при применении наиболее эффективных активных и интерактивных методов и педагогических приемов с учетом того, что мотивы и активность обучающихся с ОВЗ могут отличаться от этих характеристик всего класса. Мастерство педагога проявляется в умении направить учебную деятельность особенного ученика, повысить ее личностную значимость для него.

Представим методические материалы, разработанные авторами для повышения эффективности обучения школьников биологии.

В процессе обучения детей с ОВЗ можно использовать такие наглядные средства, как биологический ребус и кроссворд (рис. 1 и 2).



Рис. 1. Биологический ребус

Кроссворд на тему «Знакомство с растениями» составлен авторами по учебнику И. Н. Пономаревой (6 класс).

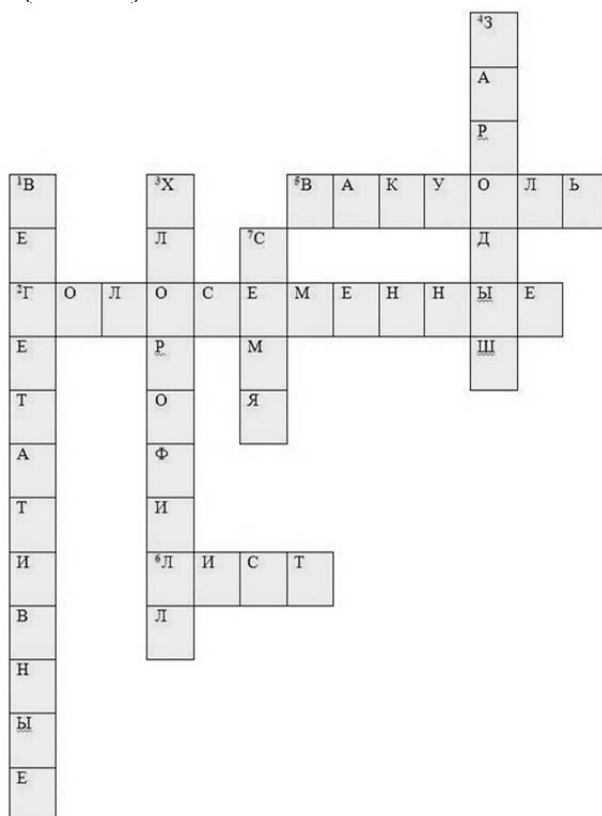


Рис. 2. Кроссворд на тему «Знакомство с растениями»

- 1) органы растения, выполняющие функции питания, обмена веществ с окружающей средой и роста, называются... (вегетативные);
- 2) ель, сосна, пихта и все хвойные растения, у которых семена развиваются в шишках... (голосеменные);
- 3) пигмент растений, придающий им зеленую окраску... (хлорофилл);
- 4) маленькое новое растение внутри семени под кожурой... (зародыш);
- 5) органелла растительной клетки, содержащая клеточный сок... (вакуоль);
- 6) вегетативный орган растения, выполняющий функцию фотосинтеза... (лист);
- 7) важный генеративный орган семенных растений, ценнейший продукт питания для человека... (семя).

При использовании кроссвордов и ребусов в условиях инклюзивного образования для детей с нарушением зрения рекомендуется увеличить размер демонстрируемого рисунка и шрифта текста, а с нарушением речи — выполнять задание письменно.

Современную школу и образовательный процесс невозможно представить без применения информационно-коммуникационных технологий, поэтому на уроках биологии для наглядной демонстрации богатства растительного и животного мира, микроорганизмов, процессов, происходящих на клеточном уровне, также необходимо применять учебные фильмы (рис. 3), научные видеоролики и другие мультимедийные средства.

Большую роль в современном обучении играет применение презентаций Microsoft Power Point с представлением наиболее важного для запоминания материала. Размер наглядных элементов презентации, сила звука должны быть выполнены с учетом физиологических особенностей обучающихся. Так, для детей с нарушением слуха рекомендуется усилить звук, а также скомбинировать видео с субтитрами. Слайды должны быть яркими и красочными, содержать минимальное количество текста. Особое внимание следует уделить правописанию терминов и определению новых понятий.



Рис. 3. Фрагмент видеофильма «Растения-хищники» (<https://www.youtube.com/watch?v=ftSqFpVOevQ>)

При проведении внеклассной работы можно предлагать обучающимся придумывать и создавать *лепбуки* (интерактивные папки) по различной тематике.

На уроках биологии при инклюзивном образовании в зависимости от темы и цели урока нередко применяют *рисунки-сигналы*, так как наглядное представление информации имеет важное значение для детей с ОВЗ. При обучении педагог часто совместно с детьми рисует таблицы, готовит наглядные пособия, плакаты, коллажи, схемы и др. Затем устраиваются выставки. На уроке дети старательно, с удовольствием и интересом изображают объекты, зарисовывают фрагменты или целые организмы, явления, занимаются составлением схем, вырезанием, в том числе с использованием ИТ-технологий в компьютерном классе и т. п.

Выполненные самостоятельно на уроке под контролем педагога и дома рисунки-сигналы, которые многие педагоги называют графическими конспектами, применяются в дальнейшем при изложении учебного материала на уроках. Эти рисунки, простые для воспроизведения, не требующие специальных навыков рисования, но отражающие всю необходимую информацию по теме, особенно рекомендуют использовать на завершающих уроках по большим темам: «Царства живых организмов», «Отличительные признаки живого», «Царство Грибы», «Многообразие живых организмов» и др.

Для запоминания учащимися с ОВЗ отдельных фактов, событий и дат особое значение имеют *опорные графические конспекты* (рис. 4), помогающие без помощи учителя воспроизвести и освежить в памяти учебный материал и отдельные аспекты изучаемой темы, что способствует развитию познавательной активности учеников. В целях адаптации этого приема в работе с детьми с нарушениями зрения необходимо увеличить размер рисунков, с нарушениями слуха — дать дополнительное текстовое оформление конспекта. При использовании данной схемы в структуре проверочной работы детям с нарушениями слуха и речи рекомендуется выполнять ее в письменном виде.



Рис. 4. Рисунок-сигнал или опорный графический конспект «Пищевая цепь»

Активизации мыслительных процессов обучающихся наиболее эффективно помогает технология *игрового обучения* с использованием сюжетно-ролевых, имитационных, игр-разминок, игр-путешествий и т. д. (<https://multiurok.ru/files/statia-ispolzovanie-nestandardnykh-primenov-raboty.html>). Например, в процессе игровой деятельности учащимся 5–6 классов можно предложить в качестве домашнего задания подготовить «Биологическое лото», которое может быть использовано на уроке для повторения и обобщения пройденного материала. Также рекомендуются дидактические игры на внимание («Найди лишнее», «Раздели на группы», «Найди ошибку» «Что общего между...?») (рис. 5, 6), интерактивные игры и викторины, например, «Российские животные — рекордсмены» (для 3–5 классов), «Мир живой природы» (для 5–6 классов), «Тайны и загадки природы» (для 8–9 классов).

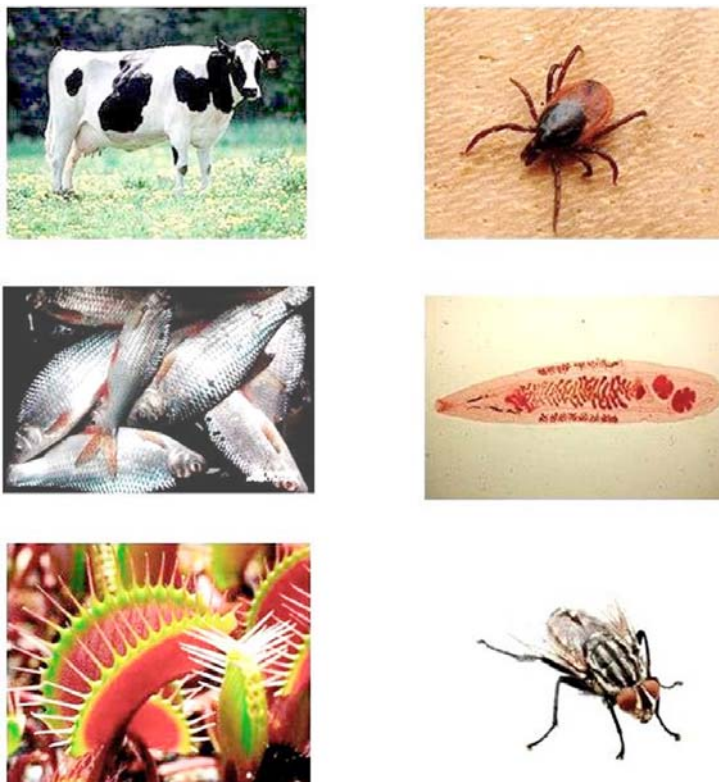


Рис. 5. Дидактическая игра «Поиск аналогов: паразит-хозяин»



Рис. 6. Дидактическая игра «Найди лишнее: где плод?»

Применение дидактических игр на уроках биологии предполагает их адаптацию к особенностям разных категорий детей с ОВЗ. Так, для слабослышащих детей рекомендуется дополнительное текстовое разъяснение, для слабовидящих — усиление размера и контрастности рисунков (рис. 7), для обучающихся с нарушением речи — представление на бумажном носителе и выполнение в письменном виде.

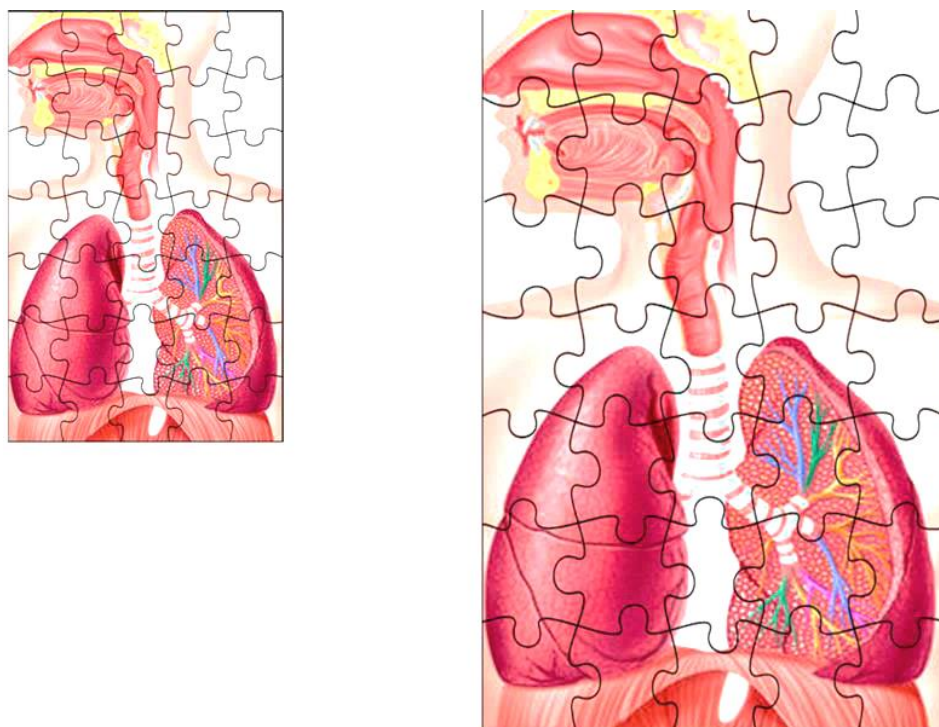


Рис. 7. Дидактическая игра «Собери пазлы: дыхательная система человека» (справа — вариант для слабовидящих)

Дидактическую наглядную игру «Собери пазлы» можно использовать при изучении различных разделов биологии в условиях инклюзии, так как задание не требует дополнительных разъяснений, может выполняться с ограничением по времени и даже на конкурсной основе (кто быстрее соберет?). Собирая рисунок и познавая связи между частью и целым, учащиеся развивают логическое мышление (индуктивный метод от частного к общему), мелкую моторику рук, что особенно полезно для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, а также усидчивость, аккуратность, терпение и внимательность.

Логическое мышление обучающихся развивают и *дидактические карточки* (рис. 8), позволяющие учителю провести комплексный устный и письменный (или комбинированный) опрос по нескольким темам сразу или целому разделу. Для слабовидящих рекомендуется увеличить шрифт текста раздаточного материала, а для слабослышащих и детей с нарушением речи — организовать опрос в письменном виде.

А.

ВИТАМИНЫ	РЕПЛИКАЦИЯ	НАДФ	УГЛЕВОДЫ	
ДНК	МАКРОЭЛЕМЕНТЫ			НУКЛЕОТИД
АМИНОКИСЛОТЫ		БЕЛКИ	АТФ	КОДОН
КОФЕРМЕНТЫ	ЖИРЫ	КАРОТИНОИДЫ		ТРАНСЛЯЦИЯ
ТРАНСКРИПЦИЯ	ГОРМОНЫ		РНК	
ФЕРМЕНТ	МИКРОЭЛЕМЕНТЫ	ФОТОСИНТЕЗ	БИОПОЛИМЕРЫ	МЕТАБОЛИЗМ

Б.

ВИТАМИНЫ	РЕПЛИКАЦИЯ	НАДФ	УГЛЕВОДЫ	
ДНК	МАКРО-ЭЛЕМЕНТЫ			НУКЛЕОТИД
АМИНО-КИСЛОТЫ		БЕЛКИ	АТФ	КОДОН
КОФЕРМЕНТЫ	ЖИРЫ	КАРОТИ-НОИДЫ		ТРАНСЛЯЦИЯ
ТРАНСКРИПЦИЯ	ГОРМОНЫ		РНК	
ФЕРМЕНТ	МИКРО-ЭЛЕМЕНТЫ	ФОТОСИНТЕЗ	БИО-ПОЛИМЕРЫ	МЕТАБОЛИЗМ

Рис. 8. Дидактические карточки «Словарное облако: молекулярный уровень жизни» (составлены по учебнику И. Н. Пономаревой, 11 класс) (вариант «Б» предназначен для слабовидящих)

Таким образом, применение разработанных нами и представленных в статье инновационных педагогических технологий обучения школьников не только способствует формированию необходимых знаний у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, но и развивает их мотивацию за счет повышения интереса к изучению дисциплины «Биология» и помогает более полноценной интеграции в современном обществе.

Выводы. В настоящее время количество обучающихся с ОВЗ в нашей стране составляет более 1,5 млн человек, что связано с медицинскими, социальными и экологическими факторами.

В связи с принятием Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года в России впервые законодательно определены не только право каждого человека на образование, но и недопустимость дискриминации в этой сфере.

В настоящее время инклюзивное образование в нашей стране находится на стадии становления, и одним из направлений его дальнейшего развития является формирование и расширение учебно-методической базы дидактических материалов по определенным предметам.

Разработанные авторами дидактические материалы можно рекомендовать использовать в процессе обучения детей с ОВЗ биологии в рамках инклюзии.

Список источников

1. Андреева Н. Д., Соломин В. П., Васильева Т. В. Теория и методика обучения экологии : учеб. / под ред. Н. Д. Андреевой. — М. : Академия, 2009. — 208 с.
2. Врачи объяснили, почему в России резко выросло число «особенных» детей. — URL : <https://www.osnmedia.ru/obshhestvo/vrachi-obyasnili-pochemu-v-rf-rezko-vyroslo-chislo-osobennyh-detej> (дата обращения: 28.04.2022).
3. В России выросло число детей с ограниченными возможностями здоровья. — URL : <https://gia.ru/20210430/deti-1730713092.html> (дата обращения: 28.04.2022).
4. Винеvская А. Практические материалы для педагогов, реализующих инклюзивное образование. — Екатеринбург : Ridero, 2016. — 192 с. (дата обращения: 28.04.2022).
5. Использование нестандартных приемов работы на уроке биологии, способствующих эффективности обучения детей с ОВЗ. — URL : <https://multiurok.ru/files/statiya-ispolzovanie-nestandartnykh-priemov-raboty.html> (дата обращения: 28.04.2022).
6. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. // Гарант. <https://base.garant.ru/77308493/> (дата обращения: 28.04.2022).

References

1. Andreeva N. D., Solomin V. P., Vasil'eva T. V. *Teorija i metodika obuchenija jekologii* [Theory and Methodology of Ecological Education]. Andreeva N. D. (ed.). Moscow, Academy Publ., 2009, 208 p. (In Russian).
2. *Vrachi ob#jasnili, pochemu v Rossii rezko vyroslo chislo «osobennyh» detej* [Doctors Explain the Increasing Numbers of Children with Special Needs]. URL : <https://www.osnmedia.ru/obshhestvo/vrachi-obyasnili-pochemu-v-rf-rezko-vyroslo-chislo-osobennyh-detej> (accessed: 28.04.2022). (In Russian).
3. *V Rossii vyroslo chislo detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja* [The Number of Children with Health Impairments is Increasing in Russia]. URL : <https://ria.ru/20210430/deti-1730713092.html> (accessed: 28.04.2022). (In Russian).
4. Vinevskaya A. *Prakticheskie materialy dlya pedagogov, realizuyushchih inklyuzivnoe obrazovanie, Ekaterinburg, Ridero, 2016, 192 p.* (In Russian).
5. *Ispol'zovanie nestandartnyh priemov raboty na uroke biologii, sposobstvuyushchih jeffektivnosti obuchenija detej s OVZ* [Using Nonstandard Learning Techniques to Increase the Efficiency of Biology Classes for Children with Special Educational Needs]. URL : <https://multiurok.ru/files/statia-ispolzovanie-nestandartnykh-priemov-raboty.html> (accessed: 28.04.2022). (In Russian).
6. On Education in the Russian Federation: Federal Law no. 273-FZ of December 29, 2012. *Garant* [Guarantee]. <https://base.garant.ru/77308493/> (accessed: 28.04.2022). (In Russian).

Информация об авторах

Селезнева Юлия Михайловна — доцент, кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и методики ее преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Гальченко Светлана Васильевна — доцент, кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и методики ее преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Selezneva Yuliya Mikhaylovna — Associate Professor, Candidate of Biology, Associate Professor in the Department of Biology and Biology Teaching Methodology at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Galchenko Svetlana Vasilyevna — Associate Professor, Candidate of Biology, Associate Professor in the Department of Biology and Biology Teaching Methodology at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 10.12.2022; одобрена после рецензирования 09.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 10.12.2022; approved after reviewing 09.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.



Исследования человека как субъекта жизни и деятельности

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 151–161.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 151–161.

Научная статья

УДК 377

DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.018

Подготовка квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена с учетом международного опыта как перспективное направление модернизации системы среднего профессионального образования

Богомолова Елена Владимировна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

bogomolovaev@yandex.ru

Васильева Мария Валерьевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

barasheva.m@mail.ru

Аннотация. В нашей стране неоднократно ставился вопрос о модернизации системы среднего профессионального образования (СПО). Сегодня реализуется государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы, где определены задачи по обеспечению необходимых условий для получения компетенций, соответствующих требованиям современной экономики и рынка труда.

Несмотря на социально-экономическую и социально-педагогическую значимость проблемы подготовки кадров, многие ее аспекты в постоянно меняющихся условиях недостаточно изучены.

Цель данного исследования — обоснование положения о том, что перспективным направлением модернизации системы СПО является подготовка квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена с учетом международного опыта, а также таких его направлений, как расширение взаимодействия с работодателями, совершенствование практической подготовки, расширение различных форм ученичества и др.

В ходе исследования были использованы методы теоретического анализа психолого-педагогической и методической литературы, документов образования, наблюдения, анкетирования участников образовательного процесса.

Анкетирование педагогических работников, студентов колледжей и техникумов Рязанской области и работодателей показало, что причинами несоответствия подготовки кадров со средним профессиональным образованием требованиям рынка труда являются неэффективная организация учебного процесса, непопулярность рабочих профессий у школьников, недостаточное участие работодателей в образовательном процессе, недостаточный учет международного опыта, что свидетельствует о необходимости совершенствовать подготовку кадров в системе среднего профессионального образования.

Подготовка квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена с учетом международного опыта является перспективным направлением модернизации системы среднего профессионального образования в России. Например, педагогические работники в качестве наиболее перспективных элементов международного опыта отметили «дуальное» обучение (42 %), соответствие квалификаций в сфере образования и труда (13 %), совершенствование методик преподавания (23 %).

Выявлены такие направления модернизации, как предпрофессиональная подготовка обучающихся в старшей школе, расширение взаимодействия с работодателями, совершенствование практической подготовки, расширение дуального обучения (ученичества); совершенствование цифровой дидактики; развитие программ подготовки на основе прогнозирования потребностей экономики в компетенциях и квалификациях, совершенствование рамки квалификаций и др.

Сделаны выводы о необходимости комплексного исследования вопросов подготовки кадров СПО с учетом современных международных тенденций и научного обоснования путей модернизации профессионального образования в России.

Ключевые слова: модернизация системы среднего профессионального образования, международный опыт в среднем профессиональном образовании.

Для цитирования: Богомолова Е. В., Васильева М. В. Подготовка квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена с учетом международного опыта как перспективное направление модернизации системы СПО // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 151–161. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.018.

Original article

Qualified Worker Training through the Prism of International Experience as a Prospect of Secondary Vocational Education Modernization

Bogomolova Elena Vladimirovna

Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
bogomolovaev@yandex.ru

Vasilyeva Mariya Valeryevna

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

Abstract. The issue of secondary vocational education modernization is a highly relevant issue in modern Russia. The Education Development state program (2018–2025), which outlines prerequisites for the formation of competencies that meet the requirements of the contemporary labour market, is being currently implemented.

Despite social, economic, and pedagogical significance of the issue, some of its aspects are underinvestigated.

The aim of the research is to prove that the modernization of secondary vocational education consists in qualified worker training on the basis of international experience. It is also essential that educational institutions should collaborate with potential employers, provide practical training, implement various training methods.

The authors use such methods as analysis of psychological, pedagogical and methodological research, observation, polling.

The analysis of poll results shows that college students and college professors of the Ryazan region believe that labour market problems experienced by college graduates are mainly due to inefficient learning process, low popularity of working specialities among schoolchildren, low involvement of employers in the learning process, low acceptance of international experience, which shows that it is important to improve teacher training for institutions of secondary vocational education.

Qualified worker training on the basis of international experience is a promising trend in secondary vocational education in Russia. For example, teachers underline that the most promising elements of international experience are dual education (42%), corresponding qualifications (13%), improvement of teaching strategies (23%).

The article speaks about vocational training of senior schoolchildren, collaboration with potential employers, enhanced practical training, dual education (apprenticeship), enhanced digital didactics, anticipation of required economic competencies and qualifications.

The authors maintain that it is necessary to investigate secondary vocational training through the prism of international tendencies and trends in vocational education modernization in Russia.

Key words: secondary vocational education modernization, international experience of secondary vocational education.

For citation: Bogomolova E. V., Vasilyeva M. V. Qualified Worker Training through the Prism of International Experience as a Prospect of Secondary Vocational Education Modernization // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 1 (65), pp. 151–161. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.018.

Введение. Основной функцией среднего профессионального образования является подготовка квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена для предприятий и организаций различных отраслей современной экономики.

В последние десятилетия в нашей стране неоднократно ставился вопрос о модернизации профессионального образования. Так, с 2006 по 2018 год были реализованы Приоритетный национальный проект «Образование» (2006–2018 годы); Федеральная целевая программа развития образования (2006–2010 и 2011–2015 годы), утвержденная постановлениями Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 № 803 и от 07 февраля 2011 года № 61. В настоящее время реализуется государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы, в которой определены задачи по обеспечению необходимых условий для получения компетенций, соответствующих требованиям современной экономики и рынка труда, а также увеличению доли выпускников, занятых на производстве, в том числе выполняющих деятельность в области пятидесяти наиболее перспективных и востребованных на рынке труда профессий и специальностей.

Несмотря на социально-экономическую и социально-педагогическую значимость проблемы подготовки кадров, многие ее аспекты в постоянно меняющихся условиях недостаточно исследованы, что проявляется в многообразии позиций ученых и специалистов по определению приоритетов модернизации профессионального образования и путей их реализации, недостаточном сопряжении между государственной рамкой квалификаций и образовательными стандартами и нахождении Национальной системы квалификаций в России в противоречии с международными трендами и практиками (Муравьева, Олейникова, Аксенова, 2020).

Перенос общеобразовательной подготовки старшей школы в систему среднего профессионального образования является спорным, нет четкого запроса от рынка труда, эффективного механизма участия работодателей в подготовке кадров, понятного статуса выпускников системы среднего профессионального образования для работодателей (Дудырев, Романов, Шабалин, Абанкина, 2019), а также корреляции между уровнем экономического развития региона и наличием эффективных моделей синхронизации деятельности системы подготовки кадров квалифицированных рабочих, специалистов среднего звена с задачами регионального развития (Алашеев, Кутейницына, Посталюк, Прудникова, 2021).

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о необходимости поиска перспективных направлений модернизации системы среднего профессионального образования.

Цель исследования — обоснование положения о том, что перспективными направлениями модернизации системы СПО являются подготовка квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена с учетом международного опыта, расширение взаимодействия с работодателями, совершенствование практической подготовки, расширение различных форм ученичества и др.

Методы исследования. В ходе исследования были использованы методы теоретического анализа психолого-педагогической и методической литературы, документов образования, наблюдения и анкетирования участников образовательного процесса.

Обсуждение результатов исследования. Проведенный нами анализ результатов мониторинга подготовки кадров в Российской Федерации в 2021 году, рейтинга регионов России по уровню направленности систем СПО на потребности экономического развития, подготовленного в 2021 году Самарским филиалом Российской академии народного хозяйства и государственной службы, анкетирования участников образовательного процесса в системе

среднего профессионального образования в Рязанской области показал, что предпринятые меры по модернизации системы среднего профессионального образования решили не все существующие проблемы.

Выявленные недостатки приводят к тому, что уровень подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена не удовлетворяет потребности современных предприятий и организаций. Так, анализ успеваемости студентов колледжей Рязанской области показал, что на «хорошо» и «отлично» обучаются только 36 % студентов (рис. 1).



Рис. 1. Успеваемость студентов Рязанской области в 2021/2022 учебном году

Несоответствие подготовки кадров со средним профессиональным образованием требованиям регионального рынка труда выявило и проведенное нами анкетирование педагогических работников, студентов и выпускников колледжей и техникумов Рязанской области и работодателей. Большинство (более 54 %) преподавателей и студентов (более 52 %) считают, что подготовка кадров в колледжах и техникумах не удовлетворяет требования работодателей (рис. 2).

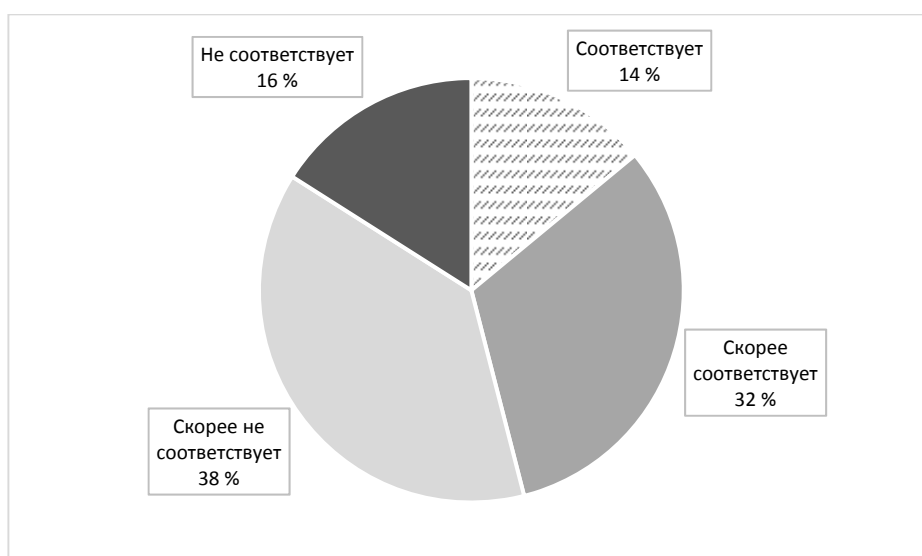


Рис. 2. Мнение педагогических работников о соответствии подготовки студентов колледжей и техникумов запросам рынка труда в Рязанской области

Анкетирование работодателей Рязанской области показало, что менее 40 % из них оценили подготовку выпускников колледжей и техникумов, трудоустроившихся в последние 3 года к ним в организацию, как высокую и хорошую, а 48 % — как «не соответствующую» и «скорее, не соответствующую» требованиям регионального рынка труда (рис. 3).

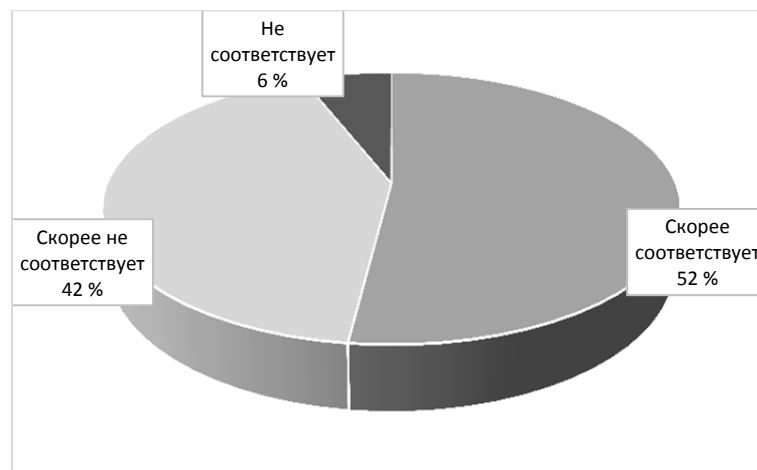


Рис. 3. Мнение работодателей о соответствии подготовки в колледжах и техникумах требованиям рынка труда в Рязанской области

Из работодателей 56 % в качестве основных причин несоответствия подготовки кадров со средним профессиональным образованием требованиям рынка труда назвали неэффективную организацию учебного процесса: около 27 % из них указали на отсутствие у педагогических работников опыта работы на предприятиях и использование устаревших методик преподавания, 16 % — на несоответствие содержания практической подготовки студентов реальным условиям на предприятиях, 9 % — на устаревшее оборудование и 4 % — на другое. 32 % работодателей отметили факторы, связанные с обучающимися: 21 % подчеркнули непопулярность рабочих профессий у школьников, 11 % — низкую успеваемость в школе, 12 % — недостаточное участие студентов в образовательном процессе (рис. 4).

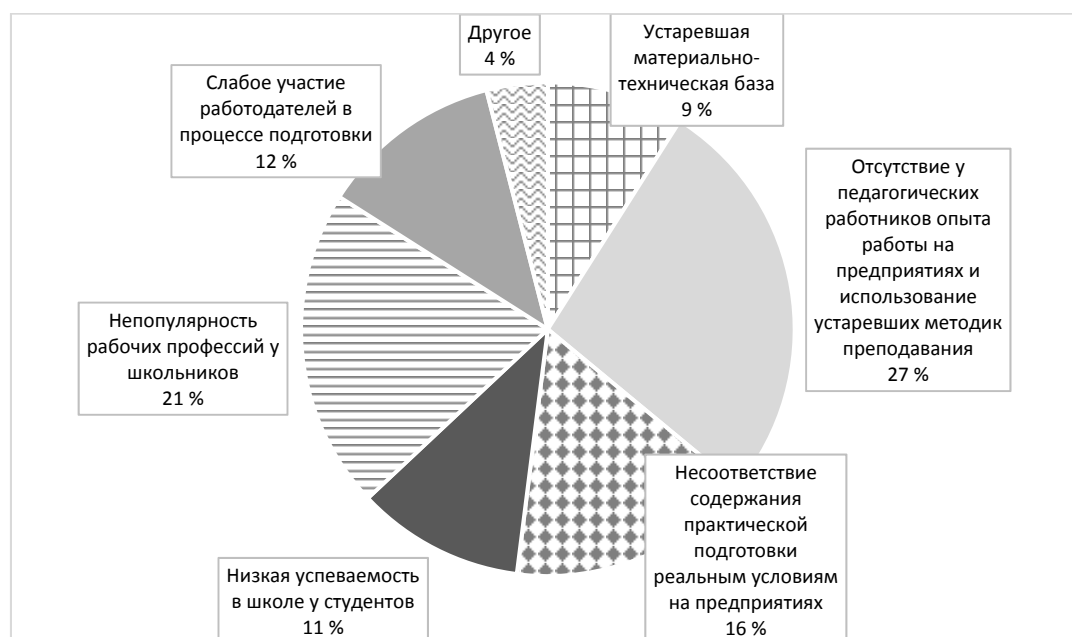


Рис. 4. Оценка работодателями причин неудовлетворенности качеством среднего профессионального образования

Среди педагогических работников, видящих образовательный процесс изнутри, еще больше (61 %), чем среди работодателей, было тех, кто указывал на организацию подготовки как на одну из причин неудовлетворенности качеством среднего профессионального образования.

В каждой категории опрошенных около 70 % связывали неудовлетворенность качеством подготовки кадров СПО с организацией процесса подготовки и недостаточным участием работодателей в этом процессе, что указывало на необходимость совершенствования подготовки кадров в системе среднего профессионального образования, в том числе с использованием международного опыта.

Курс на модернизацию системы среднего профессионального образования с учетом мировых стандартов подготовки кадров закрепляется рядом поручений Президента Российской Федерации (от 05.12.2014 № Пр-2821, от 01.09.2014 № Пр-1921, от 29.12.2016 № Пр-2582, от 02.11.2017 № Пр-2225, от 06.04.2018 № Пр-580), которые предусматривают обновление материально-технической базы образовательных организаций и совершенствование профессионального мастерства педагогических работников; внедрение демонстрационного экзамена в качестве государственной итоговой аттестации; популяризацию рабочих профессий с помощью проведения региональных, национальных и мировых чемпионатов профессионального мастерства среди студентов колледжей и техникумов и молодых рабочих, широкого освещения их в средствах массовой информации, поощрения победителей и призеров чемпионатов; создание системы мониторинга качества подготовки кадров по результатам участия в чемпионатах и сдачи демонстрационного экзамена.

Базой для внедрения международного опыта подготовки кадров в систему среднего профессионального образования являются нормативные документы, утвержденные Правительством Российской Федерации, Министерством просвещения Российской Федерации, Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации. В них отмечается необходимость совершенствования подготовки кадров со средним профессиональным образованием, повышения конкурентоспособности выпускников, внедрения механизмов независимой оценки их навыков.

Указом Президента Российской Федерации от 07 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» определена цель по обеспечению глобальной конкурентоспособности российского образования, а также задача по модернизации профессионального образования.

Научная основа подготовки кадров со средним профессиональным образованием с учетом потребностей рынка труда, международного опыта заложена в трудах С. Я. Батышева, О. И. Блинова, Ф. Ф. Дудырева, А. А. Муравьевой, Г. В. Мухаметзяновой, А. М. Новикова, О. Н. Олейниковой, Г. М. Романцева, Е. В. Ткаченко и др. (Блинов, Сергеев, Сатдыков, Есенина, Куртеева, 2021; Дудырев, Романов, Шабалин, Абанкина, 2019; Мухаметзянова, Ибрагимов, 2012, с. 17–19; Новиков, 2010; Олейникова, 2003). С. Я. Батышев рассматривает совершенствование методик подготовки квалифицированных рабочих с учетом международного опыта, отмечает необходимость повышения качества общеобразовательной подготовки молодых рабочих, расширения взаимодействия с работодателями (Батышев, 2008). В. И. Блинова поднимает вопросы разработки сценариев развития среднего профессионального образования, организации образовательного и воспитательного процессов, совершенствования практической подготовки, цифровой дидактики (Блинов, Сергеев, Сатдыков, Есенина, Куртеева, 2021). Ф. Ф. Дудырев пишет о месте среднего профессионального образования в социально-экономическом развитии, использовании международного опыта прогнозирования потребностей экономики в компетенциях и квалификациях, анализе потребителей программ среднего профессионального образования (Дудырев, Романова, Шабалин, Абанкина, 2019). А. А. Муравьева и О. Н. Олейникова изучили международный опыт организации профессионального образования и обучения, оценивания квалификаций, совершенствование рамки квалификаций и ее сопряжение с системой образования (Муравьева, Олейникова, Аксенова, 2020). С. Н. Кутепов и В. Г. Лысенко рассмотрели опыт подготовки кадров со средним профессиональным образованием в Европе (Кутепов, 2015; Лысенко, 2017). Г. В. Мухаметзянова разработала концепцию интеграции начального и среднего профессионального образования, теорию образовательно-производственных кластеров, инновационную модель повыше-

ния уровня подготовки в системах начального и среднего профессионального образования в рамках высших профессиональных училищ как одного из путей решения проблемы «общедоступности» высшего образования (Мухаметзянова, Ибрагимов, 2012).

В ряде исследований рассмотрены пути совершенствования подготовки кадров со средним профессиональным образованием, которые прежде всего основаны на взаимодействии с предприятиями реального сектора экономики. Повышение конкурентоспособности кадров предлагается через социальное партнерство с работодателями (Алференко, 2019), в условиях учебных центров промышленных предприятий (Васильев, 2015). В качестве эффективной модели подготовки кадров признается дуальное обучение — форма организации образовательного процесса, интегрирующая учебно-производственные сферы предприятия и организации СПО, совместная деятельность которых направлена на подготовку специалистов, востребованных рынком труда (Матвеев, 2018; Фаляхов, 2019). Предлагается организовать сопровождение обучающихся на протяжении всего периода обучения и после окончания в период трудоустройства и адаптации на рабочем месте во взаимодействии с социальными партнерами (Кононова, 2015).

Проведенное нами анкетирование показало, что более 50 % педагогических работников, студентов колледжей и техникумов Рязанской области, а также работодателей считают целесообразным внедрение и использование международного опыта в практике подготовки студентов для модернизации системы СПО.

По мнению 48 % работодателей, наиболее перспективным элементом международного опыта является «дуальное» обучение, 24 % из них считают важным соответствие квалификаций в сфере образования и труда, 14 % — совершенствование методик преподавания и др. (рис. 5).



Рис. 5. Мнение работодателей об элементах международного опыта подготовки кадров, которые могут повысить качество среднего профессионального образования

Среди педагогических работников 42 % в качестве наиболее перспективных элементов международного опыта отметили «дуальное» обучение, 13 % — соответствие квалификаций в сфере образования и в сфере труда, 23 % — совершенствование методик преподавания, 12 % — профильную подготовку в школе и др. (рис. 6).

Все респонденты в качестве наиболее перспективных элементов международного опыта назвали направления, связанные с усилением практической подготовки и тесной связью с работодателями. Вместе с тем такие важные инструменты взаимодействия с работодателями при подготовке кадров, как целевое и «дуальное» обучение, использовали мало.

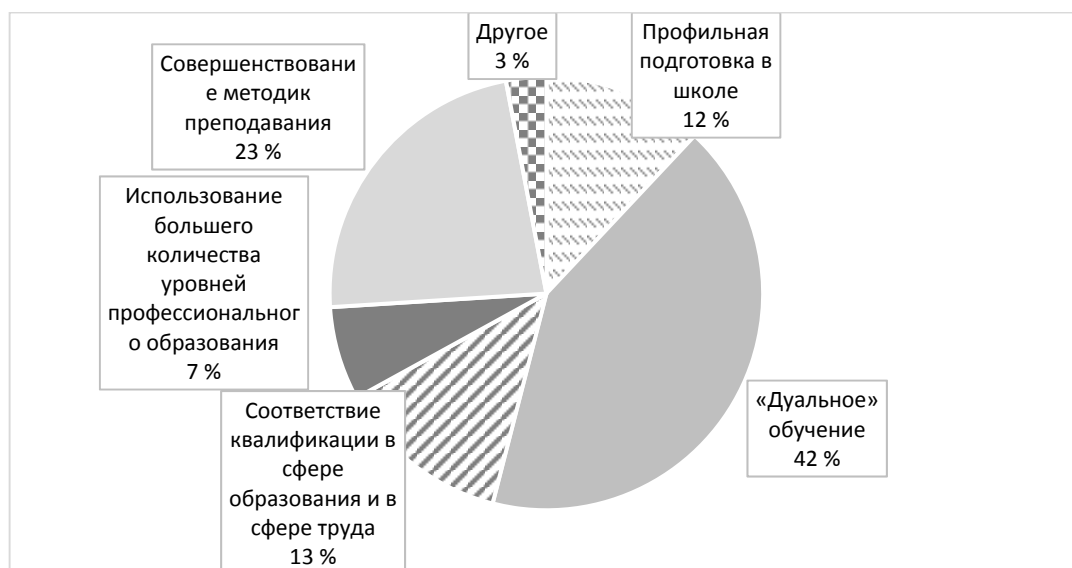


Рис. 6. Мнение педагогических работников об элементах международного опыта подготовки кадров, способных повысить качество среднего профессионального образования

За последние 4 года в целом по России доля ребят, обучавшихся на основе договоров о целевом обучении, в общей численности студентов составила в среднем 4,91 % и имеет тенденцию к снижению; а обучавшихся с применением практико-ориентированной (дуальной) модели обучения — 1,8 % (рис. 7).

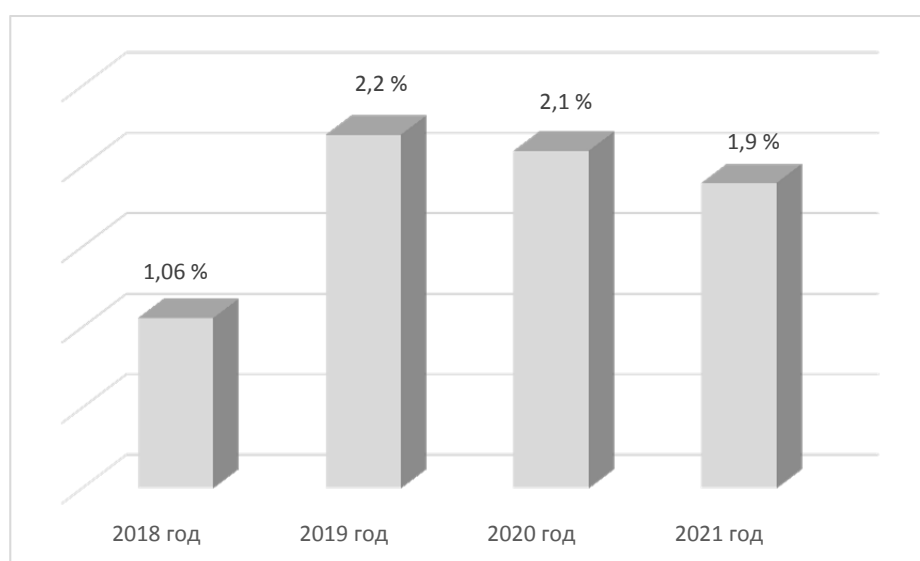


Рис. 7. Доля студентов, обучавшихся по образовательным программам среднего профессионального образования с применением практико-ориентированной (дуальной) модели обучения, в общей численности студентов, обучавшихся по образовательным программам среднего профессионального образования в 2018/2021 годах

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Анализ результатов мониторинга подготовки кадров в системе СПО в Российской Федерации показал, что предпринятые меры по модернизации системы среднего профессионального образования решили не все существующие проблемы. Выявленные недостатки приводят к тому, что уровень подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена не удовлетворяет потребностям современных предприятий и организаций.

Результаты анкетирования педагогических работников, студентов и выпускников колледжей и техникумов Рязанской области и работодателей показало, что причинами несоответствия подготовки кадров со средним профессиональным образованием требованиям рынка труда являются неэффективная организация учебного процесса; непопулярность рабочих профессий у школьников; недостаточное участие работодателей в образовательном процессе, что свидетельствует о необходимости совершенствовать подготовку кадров.

На основе анализа работ в области научной разработки процесса подготовки кадров со средним профессиональным образованием с учетом потребностей рынка труда, международного опыта, практики подготовки, законодательной базы, нормативных документов, утвержденных Правительством Российской Федерации, были сделаны выводы о том, что перспективным направлением модернизации системы среднего профессионального образования в России является подготовка квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена с учетом международного опыта. Направлениями модернизации выступают предпрофессиональная подготовка обучающихся в старшей школе, расширение взаимодействия с работодателями, совершенствование практической подготовки, расширение дуального обучения (ученичества), совершенствование цифровой дидактики, развитие программ подготовки на основе прогнозирования потребностей экономики в компетенциях и квалификациях, совершенствование рамки квалификаций и т. п.

В дальнейшем необходимо комплексное исследование подготовки кадров со средним профессиональным образованием с учетом современных международных тенденций и научное обоснование путей модернизации профессионального образования в России.

Список источников

1. Алашеев С. Ю., Кутейницына Т. Г., Посталюк Н. Ю., Прудникова В. А. Управленческая фокусировка региональной системы профессионального образования на потребности социально-экономического развития // *Образование и наука*. — 2021. — Т. 23, № 10. — С. 44–77.
2. Алференко Д. А. Формирование конкурентоспособности студента в социальном партнерстве техникума с работодателями : дис. ... канд. пед. наук. — Кемерово, 2019. — 192 с.
3. Блинов В. И., Сергеев И. С., Сатдыков А. И., Есенина Е. Ю., Куртеева Л. Н. Структура и параметры сценариев развития среднего профессионального образования в Российской Федерации до 2035 года. — М., 2021. — 73 с. — URL : https://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/scenarii_razvitiya_spo/part1.pdf (дата обращения: 23.10.2021).
4. Васильев С. В. Подготовка конкурентоспособных рабочих в условиях учебного центра промышленного предприятия : дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2015. — 214 с.
5. Дудырев Ф. Ф., Романова О. А., Шабалин А. И., Абанкина И. В. Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России / под ред. Ф. Ф. Дудырева, И. Д. Фрумина. — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — С. 271.
6. Кононова И. В. Управление развитием учреждения среднего профессионального образования на основе социального партнерства : дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2015. — 224 с.
7. Кутепов С. Н. Профессиональное образование и подготовка рабочих кадров в Европе (на примере Франции) : дис. ... канд. пед. наук. — Тула, 2015. — 146 с.
8. Лысенко В. Г. Организационно-педагогические условия переноса опыта Германии на систему среднего профессионального образования России : дис. ... канд. пед. наук. — Кемерово, 2017. — 219 с.
9. Матвеев Н. В. Инновационное управление техникумом в условиях дуального образования : дис. ... канд. пед. наук. — В. Новгород, 2018. — 144 с.
10. Муравьева А. А., Олейникова О. Н., Аксенова Н. М. Национальная система квалификаций — нерешенные вопросы // *Казанский педагогический журнал*. — 2020. — № 2 (139). — С. 1–10.
11. Мухаметзянова Г. В., Ибрагимов Г. И. НПО-СПО: больше проблем, чем путей их решения // *Профессиональное образование. Столица*. — 2012. — № 8. — С. 17–20.
12. Научно-исследовательская работа «Сопоставительный анализ субъектов Российской Федерации по уровню направленности их систем среднего профессионального образования на потребности социально-экономического развития региона». — URL : <https://sam.ranepa.ru/nauka/nauchno-issledovatelskie-raboty.php> (дата обращения: 31.03.2022).
13. Новиков А. М. Постиндустриальное образование : учеб. — М., 2008. — 136 с.
14. О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2021 году // *Информационный бюллетень* — М. : Академия Минпросвещения России, 2021. — 39 с.

15. Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»: распоряжение Правительства Российской Федерации от 30.04.2014 № 722-р. — URL : <https://mintrud.gov.ru/docs/government/137> (дата обращения: 26.04.2022).

16. Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования: приказ Минтруда России от 26.10.2020 № 744. — URL : <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1488> (дата обращения: 26.04.2022).

17. Олейникова О. Н. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза: дис. ... д-ра пед. наук. — 2003. — 374 с.

18. Профессиональная педагогика / под ред. С. Я. Батышева. — М., 2008. — 456 с.

19. Романцев Г. М. Теоретические основы развития начального профессионального образования в России: дис. ... д-ра пед. наук. — 1998. — 469 с.

20. Фаляхов И. И. Научно-методическое обеспечение подготовки наставников для дуального обучения студентов колледжей: дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 2019. — 180 с.

References

1. Alashev S. Ju., Kutejnicyna T. G., Postaljuk N. Ju., Prudnikova V. A. Management of the Regional System of Vocational Education: Focusing on Social and Economic Development]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2021, vol. 23, no. 10, pp. 44–77. (In Russian).

2. Alferenko D. A. *Formirovanie konkurentosposobnosti studenta v social'nom partnerstve tehnikuma s rabotodateljami* [Securing Students' Competitiveness in Social Partnership of Colleges and Employers]. Kemerovo, 2019, 192 p. (In Russian).

3. Blinov V. I., Sergeev I. S., Satdykov A. I., Esenina E. Ju., Kurteeva L. N. *Ctruktura i parametry scenarijev razvitija srednego professional'nogo obrazovanija v Rossijskoj Federacii do 2035 goda* [The Structure and Parameters of the Development of Secondary Vocational Education in the Russian Federation till 2035]. Moscow, 2021, 73 p. URL : https://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/scenarii_razvitiya_spo/part1.pdf (accessed: 23.10.2021). (In Russian).

4. Vasil'ev S. V. *Podgotovka konkurentosposobnyh rabochih v uslovijah uchebnogo centra promyshlennogo predpriyatija* [Preparing Competitive Employees in the Conditions of an Industrial Plant Training School]. Yekaterinburg, 2015, 214 p. (In Russian).

5. Dudyrev F. F., Romanova O. A., Shabalin A. I., Abankina I. V. *Molodye professionaly dlja novoj jekonomiki: srednee professional'noe obrazovanie v Rossii* [Novice Economists for the New Economy: Secondary Vocational Education in Russia]. F. F. Dudyrev, I. D. Frumina (ed.), Moscow, National Research University "Higher School of Economics Publ., Institute of Education Publ., 2019, p. 271. (In Russian).

6. Kononova I. V. *Upravlenie razvitiem uchrezhdenija srednego professional'nogo obrazovanija na osnove social'nogo partnerstva* [Managing the Development of Secondary Vocational Education Institutions on the Basis of Social Partnership]. St. Petersburg, 2015, 224 p. (In Russian).

7. Kutepov S. N. *Professional'noe obrazovanie i podgotovka rabochih kadrov v Evrope (na primere Francii)* [Vocational Education and Employee Training in Europe (at the Example of France)]. Tula, 2015, 146 p. (In Russian).

8. Lysenko V. G. *Organizacionno-pedagogicheskie uslovija perenosa opyta Germanii na sistemu srednego professional'nogo obrazovanija Rossii* [Pedagogic Conditions of Using German Experience in Secondary Vocational Education in Russia]. Kemerovo, 2017, 219 p. (In Russian).

9. Matveev N. V. *Innovacionnoe upravlenie tehnikom v uslovijah dual'nogo obrazovanija* [Innovative College Management in the Conditions of Dual Education]. Veliky Novgorod, 2018, 144 p. (In Russian).

10. Murav'eva A. A., Olejnikova O. N., Aksenova N. M. The National System of Qualifications — Unsolved Issues. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. 2020, no. 2 (139), pp. 1–10. (In Russian).

11. Muhametzjanova G. V., Ibragimov G. I. Primary and Secondary Vocational Education: More Problems than Solutions. *Professional'noe obrazovanie. Stolica* [Vocational Education. Capital]. 2012, no. 8, pp. 17–20. (In Russian).

12. *Nauchno-issledovatel'skaja rabota "Sopostavitel'nyj analiz sub#ektov Rossijskoj Federacii po urovnju napravlenosti ih cistem srednego professional'nogo obrazovanija na potrebnosti social'no-jekonomicheskogo razvitija regiona"* [Research Work "A Comparative Analysis of the Subjects of the Russian Federation and the Ways Secondary Vocational Education Meets the Local Needs for Social and Economic Development]. URL : <https://sam.ranepa.ru/nauka/nauchno-issledovatel'skie-raboty.php> (accessed: 31.03.2022). (In Russian).

13. Novikov A. M. *Postindustrial'noe obrazovanie* [Post-industrial Education]. Moscow, 2008, 136 p. (In Russian).

14. On the Results of Employee Performance Quality Monitoring in 2021. *Informacionnyj bjulleten'* [Information Leaflet]. Moscow, Academy of the Ministry of Enlightenment of Russia Publ., 2021, 39 p. (In Russian).

15. *Ob utverzhdenii plana meroprijatij ("dorozhnoj karty") "Izmeneniya v otrasljah social'noj sfery, napravlennye na povyshenie jeffektivnosti obrazovaniya i nauki"* : rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 30.04.2014 no. 722-r [On Approving the Project Map of the "Changes in Social Sphere Aimed at Enhancing the Efficiency of Education and Science": Decree of the Government of the Russian Federation of 30.04.2014 no 722-p]. URL : <https://mintrud.gov.ru/docs/government/137> (accessed: 26.04.2022). (In Russian).

16. *Ob utverzhdenii spiska 50 naibolee vostrebovannyh na rynke truda, novyh i perspektivnyh professij, trebujushhijh srednego professional'nogo obrazovaniya : prikaz Mintruda Rossii ot 26.10.2020 no. 744* [On Approving a List of 50 Modern, Sought-After Jobs that Require Secondary Vocational Education: Decree of the Ministry of Labour of 26.10.2020, no 744]. URL : <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1488> (accessed: 26.04.2022). (In Russian).

17. Olejnikova O. N. *Osnovnye tendencii razvitija i sovremennoe sostojanie professional'nogo obrazovaniya v stranah Evropejskogo Sojuza* [Major Trends of Development and the Modern State of Vocational Education in the European Union]. 2003, 374 p. (In Russian).

18. *Professional'naja pedagogika* [Professional Pedagogy]. Batyshev S. Ja. (ed.). Moscow., 2008, 456 p. (In Russian).

19. Romancev G. M. *Teoreticheskie osnovy razvitija nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya v Rossii* [Theoretical Basis of Primary Vocational Education Development in Russia]. 1998, 469 p. (In Russian).

20. Faljahov I. I. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie podgotovki nastavnikov dlja dual'nogo obuchenija studentov kolledzhej* [Teacher Training for Dual Education in Colleges]. Kazan, 2019, 180 p. (In Russian).

Информация об авторах

Богомолова Елена Владимировна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Васильева Мария Валерьевна — аспирант кафедры педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Bogomolova Elena Vladimirovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Informatics, Information Technology, Computer Technology and Teaching Methods at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Vasilyeva Mariya Valeryevna — Postgraduate of the Department of Pedagogy and Pedagogical Education at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 08.12.2022; одобрена после рецензирования 07.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 08.12.2022; approved after reviewing 07.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.



Памятные даты

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 162–170.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 1 (65), pp. 162–170.

Научная статья

УДК 821.161.09«18»

DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.019

В. Ф. Одоевский: общественный деятель, педагог, просветитель, писатель (к 220-летию со дня рождения)

Ганина Тамара Васильевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

t.ganina@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье проанализированы педагогические идеи В. Ф. Одоевского и раскрыты основные направления его педагогической деятельности: организационная, теоретическая и практическая. В. Ф. Одоевский представлен как человек прогрессивных взглядов и убеждений, общественный деятель и педагог-гуманист, педагогическая деятельность которого основывалась на идеях гуманизма и заботе о воспитании и обучении молодого поколения.

Показаны гуманно-демократические и научные подходы В. Ф. Одоевского к развитию педагогической науки и народного образования в России, обучению и воспитанию детей дошкольного возраста, школьников и тех, кто вне школы стремится к развитию своего научного мышления.

По мнению автора, раскрытие сущности педагогических идей В. Ф. Одоевского, более глубокое изучение его педагогического наследия обогащает современное педагогическое научное знание и позволяет определить перспективные пути развития с учетом положительных тенденций историко-педагогического опыта. Идеи В. Ф. Одоевского, педагогические труды, учебные пособия, методические рекомендации и практические советы могут быть успешно использованы в учебно-воспитательной работе современных педагогов в школе и вузе.

Ключевые слова: В. Ф. Одоевский, общественный деятель, педагог-гуманист, просветитель, педагогическая наука, обучение, воспитание, педагогическая деятельность, педагогические работы, идеи гуманизма.

Для цитирования: Ганина Т. В. В. Ф. Одоевский: общественный деятель, педагог, просветитель, писатель (к 220-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 162–170. DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.019.

Original article

V. F. Odoyevsky: a Public Figure, a Teacher, an Enlightener, and a Writer (Commemorating V. F. Odoyevsky's 220th Birth Anniversary)

Ganina Tamara Vasilyevna

Ryazan State University named for S. Yesenin,

Ryazan, Russia

t.ganina@365.rsu.edu.ru

© Ганина Т. В., 2023

Abstract. The article analyzes V. F. Odoevsky's pedagogical ideas and treats his pedagogical activities: organizational, theoretical and practical. V. F. Odoevsky is presented as a person with progressive views, a public figure and a humanist educator. V. F. Odoevsky's pedagogical activities were based on the ideas of humanism and were aimed at teaching and educating young people.

The article views V. F. Odoevsky's humanist, democratic and scientific approaches to the development of pedagogy and public education in Russia. It deals with V. F. Odoevsky's ideas on education for pre-school children, primary schoolchildren, secondary schoolchildren and adults.

The author believes that the investigation of V. F. Odoevsky's pedagogical legacy enriches modern pedagogical knowledge, facilitates the application of successful pedagogical strategies and enables scholars to outline prospects of further research. V. F. Odoevsky's ideas, his pedagogical studies, his manuals, his methodological recommendations and practical advice can be used by modern educators at schools and universities.

Key words: V. F. Odoevsky, public figure, humanist educator, enlightener, pedagogical research, education, upbringing, pedagogical activities, pedagogical research, humanism.

For citation: Ganina T. V. V. F. Odoevsky: a Public Figure, a Teacher, an Enlightener, and a Writer (Commemorating V. F. Odoevsky's 220th Birth Anniversary) // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2023, no. 1 (65), pp. 162–170. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.65.1.019.

Введение. Актуальность проблемы исследования педагогического наследия Владимира Федоровича Одоевского (1803–1869) заключается в том, что он больше известен как писатель, общественный деятель, философ, музыкальный критик и в меньшей степени изучены его педагогические труды и деятельность. Однако, на наш взгляд, педагогическое наследие Одоевского, прогрессивные взгляды на проблемы обучения, воспитания и народного образования заслуживают внимания и могут быть интересны не только исследователям его жизни и творчества, но и педагогам-практикам.

В. Ф. Одоевского отличали активная жизненная позиция, деятельное участие в решении проблем народного образования и просвещения, забота о детях, обделенных родительской заботой и вниманием. Он стремился создать подлинно научную педагогику с учетом особенностей культурно-исторического развития народа и достижений передовой педагогической теории и практики. Его личностные качества, разносторонние интересы и глубина знаний в различных областях наук могут служить ярким примером для педагогов прошлого и настоящего времени. Эрудиция и широкий кругозор В. Ф. Одоевского удивляли и восхищали современников: «Жизненный путь этого человека неотделим от его творческого пути: жизнь его была деятельностью, деятельность — жизнью. Нравственная репутация его была неоспорима, как и культурные заслуги: он оставил свой след в истории русской прозы, критики, литературной и музыкальной, философии, педагогики, законодательства, библиотечного и даже кулинарного искусства; в эпоху обособления наук он сумел остаться принципиальным энциклопедистом... (Турьян, 1991, с. 8). Единственный из «младших светил» пушкинской эпохи, он стал героем классического историко-культурного труда-монографии П. Н. Сакулина «Из истории русского идеализма. Князь В. Ф. Одоевский. Мыслитель. Писатель», основанной на материале его обширного архива (Турьян, 1991, с. 5).

Цель исследования заключалась в том, чтобы на основе целенаправленного изучения педагогического наследия В. Ф. Одоевского представить его прогрессивные гуманистические взгляды в области обучения и воспитания подрастающего поколения и подходы к становлению и развитию российской педагогической науки и практики.

Гипотеза исследования. Эффективное развитие педагогической теории и практики возможно лишь при целенаправленном изучении и творческом использовании всего ценного, что является достоянием человечества в области отечественной педагогической мысли и, в частности, педагогического наследия В. Ф. Одоевского.

Методы исследования. Были использованы методы анализа и обобщения теоретических источников.

Обсуждение основных результатов. В процессе преподавания педагогических дисциплин происходит знакомство студентов с педагогическими взглядами и деятельностью В. Ф. Одоевского, внесшего весомый вклад в развитие российской педагогической науки и практики.

Для того чтобы лучше понять процесс становления В. Ф. Одоевского как человека прогрессивных взглядов и убеждений, общественного деятеля, мыслителя, педагога-гуманиста, считаем необходимым обратиться к страницам его биографии.

В. Ф. Одоевский происходил из древнего княжеского рода Рюриковичей (по прямой линии от черниговского князя Михаила Всеволодовича) и являлся его последним представителем. Известно, что «он был сыном князя Федора Одоевского, матерью же его была простая крестьянка, до замужества крепостная. Пяти лет мальчик лишился отца, а матушка, снова выйдя замуж в 1818 г., передала его на воспитание дяде» (Писатели нашего детства, 2000, с. 303). В завещании князя Федора Сергеевича Одоевского, отца В. Ф. Одоевского, датированном 3 декабря 1804 года, указано следующее: «Я, нижеподписавшийся статский советник князь Федор княже Сергеев сын Одоевский, будучи одержим болезнью, а потому, опасаясь прекращения моей жизни, предварительно делаю в целом уме и памяти моей сие духовное завещание на следующем основании — препоручаю сына моего малолетнего князь Владимира княже Федора сына Одоевского в полную опеку жене моей княгине Катерине Алексеевне и брату моему дворянину генерал-майору и кавалеру Дмитрию Андреевичу Закревскому, коему и быть с означенной моею женою до совершенных ево лет в полной их воле...» (Турьян, 1991, с. 15). По мнению В. Э. Вацура, «жизнь Одоевского мы представляли себе поверхностно и неполно. Авторы исследований о нем, — иной раз весьма высокого уровня, — почти не интересовались его биографией, а обилие работ создавало иллюзии изученности» (Турьян, 1991, с. 6).

С 1816 по 1822 год В. Ф. Одоевский учился в благородном пансионе при Московском университете и получил по тем временам блестящее образование. Это привилегированное учебное заведение, основанное поэтом М. М. Херасковым, являлось подготовительным факультетом университета и отличалось многообразием изучаемых наук и высоким уровнем их преподавания. Программа обучения в Пансионе включала в себя множество самых разных предметов: закон Божий, священную историю, математику, русский язык, словесность, иностранные языки, право, живопись, логику и нравственность, механику, фортификацию, архитектуру, российскую и всемирную историю, мифологию, фехтование, верховую езду, танцы. В Пансионе воспитанникам разрешалось выбирать предметы по душе, и В. Ф. Одоевский предпочитал философию, русский язык и литературу. В то же время он страстно увлекался и музыкой, а впоследствии писал, что с тех пор, как себя помнит, уже читал ноты. «Жизнь в Пансионе была не слишком счастливой для В. Одоевского: он был обречен на казенные стены взамен семейного очага (по существу матери и отчиму он был не нужен), рано познал горечь бесприютного существования; рано развилась в нем и недетская скрытность, и единственное, чему доверяет он свою горечь, свои гнетущие мысли без остатка, — перо и бумага» (Турьян, 1991, с. 42). Подтверждение этому находим в его дневнике (1820–1821), в котором юный Одоевский поверяет бумаге свои сокровенные мысли и переживания: «...с некоторого времени жизнь моя становится тяжким бременем. Сколько ни старюсь отвыкнуть от мысли, что я не могу быть счастливым, но она не оставляет меня ни в шуме света, ни в моем уединении... Так, я никогда не наслаждался семейственным счастьем... Я не вижу той милой заботливости, которая составляет прелесть жизни семейственной...» (Турьян, 1991, с. 42–43). В. Ф. Одоевский окончил пансион с золотой медалью и выбрал путь литературного творчества, но в большей степени «через теорию, через создание национальной философии, и даже литература ушла на второй план, а на первый план вышла философия» (Сахаров, 1988, с. 254). Сам В. Ф. Одоевский рассматривал свою литературную деятельность как подготовительную, просветительскую, научную, как приближение к будущей демократической культуре.

По окончании Пансиона он поступил на службу в Московский архив Коллегии иностранных дел и в это же время вместе с Д. В. Веневитиновым основал Общество Любомудрия, которое собиралось на его квартире в Газетном переулке. Председателем общества он был с 1823 по 1825 год. По воспоминаниям А. И. Кошелева, общество «собиралось тайно, и об его существовании мы никому не говорили. Членами его были кн. Одоевский, И. В. Киреевский, Д. В. Веневитинов, Н. М. Рожалин и я (Кошелев А. И.). Тут господствовала немецкая фило-

софия, т. е. Кант, Фихте, Шеллинг, Окэн, Горрес и др. Начала, на которых должны быть основаны всякие человеческие знания, составляли преимущественно предмет наших бесед; христианское учение казалось нам пригодным только для народных масс, не для нас, Любомудров. Мы особенно высоко ценили Спинозу...» (Литературные салоны и кружки, 1939, с. 141). Ю. А. Арнольд, часто посещавший Салон В. Ф. Одоевского, отмечал, что «князь Одоевский просто поражал нас иногда необыкновенной, словно энциклопедической разнородностью и пространностью научных своих познаний: не было, кажется, ни единого научного предмета, с которым более или менее он бы не был знаком. Относительно новых языков, так положительно известно, что кроме русского языка, которым он, как всем известно, владел до классической тонкости, он свободно не только читал, но и говорил и писал по-французски, по-немецки, по-итальянски, по-английски и по-испански. Равно он был превосходным знатоком церковно-славянского наречия и далеко не несведущим в латинском и, кажется, даже в древне-еврейском» (Литературные салоны и кружки, 1939, с. 449). После поражения восстания декабристов Общество Любомудров пришлось распустить. Об этом писал А. И. Кошелев в воспоминаниях: «Он (Одоевский) председательствовал, а Д. Веневитинов всего больше говорил и своими речами часто приводил нас в восторг. Эти беседы продолжались до 14 декабря 1825 года, когда мы сочли необходимым их прекратить как потому, что не хотели навлечь на себя подозрения полиции, так и потому, что политические события сосредоточивали на себе наше внимание. Живо помню, как кн. Одоевский нас созвал и с особенною торжественностью предал огню в своем камине и устав, и протоколы нашего общества Любомудрия» (Литературные салоны и кружки, 1939, с. 141–142).

Характеризуя дворянские кружки того времени, К. Д. Кавелин писал: «Образованные кружки представляли у нас тогда посреди русского народа оазисы, в которых сосредотачивались лучшие умственные и культурные силы, искусственные центры, со своей особой атмосферой, в которой вырабатывались изящные, глубоко просвещенные нравственные личности... Эти изящные, развитые, просвещенные, гуманные люди жили полною жизнью в своих кружках, не внося своим существованием ничего в наш тогдашний печальный, полудикий быт... Ключ ко всему, что думалось и делалось в избранных кружках, существовал только для них самих, для остальной России оно казалось непонятным чудачеством, диковинной штукой, которой только тешились господа и дворяне» (Литературные салоны и кружки, 1939, с. XV–XVI). Но проблемы, связанные с образованием и воспитанием подрастающего поколения, которые бурно обсуждались членами Общества Любомудрия, нашли свое отражение в последующих педагогических работах В. Ф. Одоевского и повлияли на его отношение к педагогической науке и образованию народа.

С 1826 года В. Ф. Одоевский перешел на службу в Петербург, где занимал различные должности: секретаря общего собрания цензурного комитета, столоначальника департамента духовных дел иностранных исповеданий в министерстве внутренних дел, библиотекаря комитета иностранной цензуры, члена общего собрания хозяйственного департамента. Он быстро вошел в светский круг и среду литераторов Петербурга. В его скромном флигеле в Машковом переулке поздними вечерами после театра собирались музыканты, писатели, поэты, путешественники, ученые, чиновники — люди разных взглядов, сословий, талантов и творческих исканий. М. П. Погодин, посещавший салон Одоевского, оставил о нем следующие записи: «...с тех пор, как Одоевский начал жить в Петербурге своим хозяйством, открылись у него вечера однажды в неделю, где собирались его друзья и знакомые... Это было оригинальное сборище людей разнородных, часто даже между собой неприязненных, но почему-то замечательных. Здесь сходились веселый Пушкин и отец Иакинф, Глинка и профессор химии Гесс, Лермонтов... Крылов, Жуковский и Вяземский были постоянными посетителями. Здесь впервые явился на сцену и Гоголь, встреченный Одоевским на первых порах с дружеским участием. Беспристрастная личность хозяина действовала на гостей, которые становились и добрее, и снисходительнее друг к другу» (Литературные салоны и кружки, 1939, с. 441–442). В мае 1832 года в ответном письме Екатерине Трубецкой ее мать, графиня А. Г. Лаваль писала: «...он (Одоевский) получил безупречное воспитание, и его ум из числа самых выдающихся. Он много занимается литературой и еще больше своими служебными

обязанностями, которые считает священными. Он страстно увлекается музыкой: сочиняет, аккомпанирует, играет фантазии, вариации с таким чувством и такой выразительностью, что даже те, кто не понимает музыку, слушают его с удовольствием...» (Турьян, 1991, с. 180). Салон просуществовал до самой смерти Одоевского, став со временем культурной достопримечательностью и даже попав в повесть Ф. Бюлера «Ничего. Хроника петербургского жителя».

В. Ф. Одоевского характеризовали как человека ответственного, трудолюбивого, деятельного, отдающего силы, энергию и знания делу служения Отечеству, как «аристократа — труженика» (Турьян, 1991, с. 181). По мнению А. Г. Лаваль, он считал свои служебные обязанности священными. Юджин Скайлер (американский переводчик произведений И. С. Тургенева и Л. Н. Толстого) увидел в В. Ф. Одоевском, «первом аристократе» России, величайшего демократа; В. И. Сахаров в книге «Страницы русского романтизма: Книга статей» — «именно русского мыслителя, деятельный всеобъемлющий ум, упрямо стремящийся к воссоединению всех раздробленных частей знания» (Сахаров, 1988, с. 249). Человек демократических взглядов и убеждений, он «отпустил своих крестьян на волю вместе с землей задолго до реформы 1861 г., хотя был не богат» (Писатели нашего детства, 2000, с. 303), а когда крепостное право было отменено, приветствовал освобождение крестьян и с тех пор каждый год отмечал 19 февраля как национальный праздник.

В Петербурге сфера деятельности В. Ф. Одоевского была весьма разнообразной: ему приходилось проверять действие усовершенствованных кухонных очагов, наблюдать за изготовлением клея (сам он писал о себе своим московским друзьям, что «он теперь почти уже не литератор, а химик и механик») (Сахаров, 1988, с. 263), выступать одним из авторов либерального цензурного устава 1828 года и первых законов об авторском праве.

С 1838 года начался новый этап в жизни В. Ф. Одоевского: он был назначен правителем дел Комитета главного попечительства для учреждения детских приютов и начал активно заниматься педагогической деятельностью, проблемами обучения и воспитания безнадзорных детей, отдавая этому новому для него делу все свои силы и знания. По инициативе Одоевского и при его активном участии приюты для безнадзорных детей открылись сначала в Петербурге, а затем и в других городах России. В качестве педагога и правителя дел Комитета он разработал «Положение о детских приютах» и «сумел придать ему известный педагогический смысл, превратив приюты из “убежищ” для детей в воспитательные заведения, в которых проводилась с детьми рационально по тому времени поставленная воспитательная педагогическая работа» (Одоевский, 1955, с. 337). Данное «Положение» было напечатано отдельным изданием в Санкт-Петербурге в 1839 году, а в 1840 опубликовано в «Журнале министерства внутренних дел». Для детских приютов В. Ф. Одоевским были разработаны документы, отражающие первые организационные формы педагогической работы с детьми дошкольного возраста. Они определяли содержание работы детских приютов, пособия и учебные руководства для воспитательниц. «Положение о детских приютах» и другие написанные им документы, которые включали в себя различные формы обучения и воспитания детей дошкольного возраста и определяли внешнюю организацию функционирования детских приютов, стали первыми его работами педагогической направленности.

Благодаря своей инициативе и энергии В. Ф. Одоевский написал сказки для детей, азбуку, руководства, пособия и учебные рекомендации для воспитателей приютов с целью развития умственных, физических способностей и нравственных сил приютских детей. Его советы для попечительниц и смотрительниц приютов, которые изложены в работе «Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами» (является приложением к документу «Положение о детских приютах»), и в настоящее время представляют несомненный интерес.

Взгляды В. Ф. Одоевского на деятельность приютов противоречили основным задачам организации и функционирования этих приютов в России, так как царское правительство видело в них просто «убежище» для детей, а их назначение — не в обучении детей, а в первую очередь в религиозном воспитании. Он же обращал особое внимание на нравственное воспитание и поведение детей в приюте и писал о том, что «...нравственность не может преподаваться в виде уроков, она есть дело каждого часа, каждой минуты и постоянного надзора, нежели наставлений» (Одоевский, 1955, с. 63).

Кроме того, В. Ф. Одоевский придавал большое значение личностным качествам тех, кто работал с детьми в этих приютах, так как именно от них зависело решение самых важных задач — развитие нравственных, умственных, физических сил ребенка, забота о гигиенических условиях его жизни, здоровье и обучении. По мнению педагога, «при выборе смотрительницы должно обращать внимание не столько на ее звание, сколько на ее душевное образование», то есть у нее должны быть «чистая нравственность, нрав тихий и миролюбивый, здравый смысл и врожденное чувство любви к ближнему — необходимые качества долженствующей быть в некотором смысле матерью многочисленного семейства, составленного из детей, ей чуждых» (Одоевский, 1955, с. 61–62).

В. Ф. Одоевский, проявляя постоянную заботу о детях, их здоровье, обучении и воспитании, был приверженцем идей гуманистической педагогики.

Погружаясь в научную и педагогическую деятельность, В. Ф. Одоевский считал необходимым изучать накопленный опыт в деле образования, воспитания и обучения не только в России, но и в других странах, поэтому для знакомства с западноевропейской системой образования в 1842 году он предпринял путешествие по Европе, посетил школы и закрытые учебные заведения Германии, Швейцарии, Италии, Франции, побывал на уроках и лекциях европейских педагогов, внимательно изучал уставы и учебники различных школ, знакомился с европейскими методами обучения и воспитания детей. По приезде в Россию он написал «Краткую записку по учебной части в Германии», представленную им в ученый комитет, занимавшийся проблемами русской школы. В этой Краткой записке он сделал упор на целостность процесса познания, необходимость формирования культуры мысли и чувства в преподавании разных наук, чтобы одна наука последовательно и целенаправленно объясняла другую. Он пришел к выводу о том, что прежде, чем утверждать о полезности специального образования, надо завершить общий курс школьного образования.

Также В. Ф. Одоевский обращал особое внимание на содержание школьных учебников и считал необходимым «составить такую учебную книгу, чтоб, какова бы ни была посредственность учителя, он, лишь следуя в точности за книгою, мог бы развить понятия своих учеников» (Сахаров, 1988, с. 307). Но Ученый комитет не поддержал его идею, полагая, что написать такой учебник совершенно невозможно. Не отказавшись от этой идеи, В. Ф. Одоевский написал дидактические рассказы для детей, в том числе знаменитую сказку «Городок в табакерке», известную многим поколениям детей и взрослых.

Несомненный интерес представляет книга В. Ф. Одоевского «Наука до науки. Книжка дедушки Иринея», которая стала учебным пособием для первоначального воспитания детей в дошкольном возрасте и содержала научные основы воспитательного процесса. Она несколько раз перерабатывалась, была закончена в 1844 году и нашла применение в учебной работе воспитательниц детских приютов. Книга содержала две части, в каждой из которых были полезные материалы для лучшего понимания и осмысления научных знаний. Первая часть предназначена для наставников, вторая — для детей. В предисловии отмечалось, что «материалами... служили изучение рациональных педагогов, в особенности — Эйлера, Стефани, Краузе, Гугеля и др.; рукописные заметки Жирара, педагогический журнал Ламбрускини; собственные десятилетние наблюдения в чужекрайних и отечественных школах; практические занятия с детьми» (Одоевский, 1955, с. 79).

В. Ф. Одоевский внес весомый вклад в популяризацию науки для народа: с этой целью он написал несколько учебников для сельских школ и выпускал сборники для крестьян «Сельское чтение», которые содержали сведения из разных областей наук. Его научная и методическая деятельность сочеталась с практической: он организовал Общество посещения бедных, занимался устройством детских приютов, школ и больниц, после закрытия правительством Общества в 1855 году руководил работой созданных им приютов и лечебниц.

В. Ф. Одоевский проявлял особый интерес к педагогической науке и детской литературе. Это не случайно, так как, по его мнению, педагогическая наука того времени находилась на невысоком уровне своего развития, и он считал своим долгом внести в это посильный вклад. Педагогика, как писал ученый, «находится еще в состоянии младенчества. Детей учат, как знахарки лечат больных по лечебникам. Всякий судит по тому, что ему случалось видеть, но в этом деле каждый из нас видел и немного, и неполно. Педагогике не достает еще той

массы неопровержимых положительных наблюдений, при посредстве которых может образоваться предвидение науки, — это конечная цель ее» (Одоевский, 1955, с. 34). В. Ф. Одоевский называл педагогику полем битвы, на котором борются лучшие умы нашего времени и прошедших веков. По мнению В. Я. Струминского, «целый ряд нитей от Одоевского можно протянуть и к великому русскому педагогу К. Д. Ушинскому, которого удручало младенчество русской педагогической мысли и который жил мечтой о том, чтобы разработать русскую педагогику на научной основе» (Одоевский, 1955, с. 57).

Опираясь на свой практический опыт и обобщая полученные знания в ходе поездок в страны Европы, В. Ф. Одоевский представил свое видение и понимание основных категорий педагогической науки, в первую очередь воспитания. Он считал, что воспитание должно соответствовать следующим требованиям:

- отказ от принудительной, насильственной практики, которая имела место в российской школе того времени (Одоевский, 2006);
- продуманное воздействие на воспитанника, проникнутое уважением к его личности, с учетом естественного развития;
- ребенок не должен замечать, что его воспитывают, воздействуя на него, воспитатель не должен подавлять его самостоятельность и инициативу (Одоевский, 1981);
- воспитание должно соотноситься с развитием, так как благодаря воспитательному воздействию происходит развитие ребенка, его природных задатков, пробуждение его активности: «Учите или не учите ребенка, но с четырех лет он уже воспитывается — если не вами, то самим собой и всем его окружением: словами, которые вы произносите, не думая, что они им замечены, вашими поступками, даже неодушевленными предметами, которые случайно находятся вокруг него» (Одоевский, 1955, с. 121).
- важную роль должно играть живое слово воспитателя, которое «может производить могучее действие на все внутреннее развитие ребенка, на развитие умственное, эстетическое, нравственное и религиозное... Нравственные или религиозные убеждения внушаются детям посредством примера и посредством живого слова» (Одоевский, 1955, с. 171–172). Однако, чтобы слово оказывало действенное влияние на воспитанника, педагогу необходимы «простота, точность, краткость выражения — главные условия, которые нужно соблюдать в разговоре с детьми... Если при всей точности и ясности выражений тон вашего рассказа сух и холоден, ребенок, слушая вас, будет чувствовать скуку смертную» (Одоевский, 1955, с. 176);
- принцип народности не должен подменяться западноевропейскими ценностями, особенно теми, которые связаны с выгодой, эгоистической пользой и, по мнению Одоевского, ведут к разрушению общества, исчезновению нравственных понятий (это очень актуально и в настоящее время); в рассказе «Город без имени» он показал, как эти ценности разрушают государство, как уходят из сознания его членов нравственные понятия и как в таких условиях воспитывается подрастающее поколение;
- с первых лет жизни воспитание детей должно быть направлено на привитие гуманистической морали, приучение детей уважать другого человека, уважительно относиться друг к другу (Одоевский, 2006).

Проблемы, связанные с процессом обучения детей, привели В. Ф. Одоевского к выводу о том, что необходимо разработать четкую методику обучения. По его мнению, новые знания, полученные в процессе обучения, должны быть «связаны между собой определенной идеей, проясняющей их смысл и формирующей мировоззрение дитяти» (Российская педагогическая энциклопедия, 1998, с. 79).

Сущность его методики обучения состоит в следующем:

- при обучении педагог должен дать пищу детскому уму посредством организации взаимодействия ребенка с окружающей средой, а потом, используя метод развивающей беседы, вызвать самостоятельность детской мысли, что требует от педагога высокого мастерства, поэтому В. Ф. Одоевский разработал систему вопросов (предварительных упражнений) для таких бесед (Одоевский, 1981);
- обязательно должна прослеживаться связь воспитания с обучением, то есть при обучении должно осуществляться и воспитание, которое направлено на развитие детского

мышления и мировоззрения; в свою очередь, обучение будет воспитывать только в том случае, если оно отвечает потребностям времени и способствует выработке целостного мировоззрения ребенка;

– обучение должно способствовать развитию у детей способностей к приобретению знаний; в связи с этим задача обучения «состоит не в том, чтобы сделать ученика... ученым, т. е. насыпать в голову его как можно больше знаний всякого рода, но в том, чтобы, сообщив ему не многие, но существенные истины, развить в нем способность к приобретению знаний: не то питает, что съедено, а то, что переварено» (Одоевский, 1955, с. 238);

– обучение должно включать в себя не только теоретические, но и практические знания, а именно формировать у детей практические умения и навыки (это нашло свое воплощение в учебной практике Мариинского института, преобразованием которого В. Ф. Одоевский активно занимался с середины 1840-х годов).

Выводы. Таким образом, педагогические взгляды и деятельность В. Ф. Одоевского носят прогрессивный гуманистический характер и пронизаны заботой о воспитании и обучении подрастающего поколения и образовании народа. Его педагогические труды, учебные пособия, методические рекомендации и практические советы не утратили своей актуальности и могут быть использованы в учебно-воспитательной работе современных педагогов как в школе, так и в вузе. Отношение В. Ф. Одоевского к педагогической науке основывается на том, что российская педагогика должна быть национальной без механического подражания европейским педагогическим системам, удовлетворять образовательные потребности народа и учитывать особенности культурно-исторического развития российского государства и общества.

Список источников

1. Большая Советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. — Т. 18. — М. : Советская энциклопедия, 1974. — С. 929–930.
2. Веневитинов Д. В. и Любомудры / сост. В. С. Парсамов. — М. : Рос. полит. энцикл., 2010. — 832 с.
3. Князь Владимир Одоевский. Дневник. Переписка. Материалы. — М. : Дека-ВС, 2005. — 524 с.
4. Литературные салоны и кружки: первая половина XIX века / под ред. Н. Л. Бродского. — М. ; Л. : Академия, 1939. — 592 с.
5. Одоевский В. Ф. Избр. пед. соч. / сост. В. Я. Струминский. — М. : Учпедгиз, 1955. — 368 с.
6. Одоевский В. Ф. Соч. : в 2 т. — М. : Художественная литература, 1981. — 522 с.
7. Одоевский В. Ф. Записки для моего правнука. Повести. Статьи. Критика и воспоминания современников. Московские адреса / сост. В. И. Сахаров. — М. : Русский мир, 2006. — 512 с.
8. Писатели нашего детства. 100 имен : библиогр. слов. : в 3 ч. — М. : Либерия, 2000. — Ч. 3. — 512 с.
9. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. — Т. 2. — 672 с. — С. 79–80.
10. Сахаров В. И. Страницы русского романизма : кн. ст. — М. : Советская Россия, 1988. — С. 247–312.
11. Турьян М. А. Странная моя судьба... О жизни Владимира Федоровича Одоевского. — М. : Книга, 1991. — 400 с.

References

1. *Bol'shaja Sovetskaja jenciklopedija* [Great Soviet Encyclopaedia]. Prohorov A. M. (ed.), Moscow, Soviet Encyclopaedia Publ., 1974, vol. 18, pp. 929–930. (In Russian).
2. Parsamov V. S. (ed.). *Venevitinov D. V. i ljubomudry* [Venevetinov D. V. and Lyubomudry]. Moscow, Rossiyskaya Polit. Encycl. Publ., 2010, 832 p. (In Russian).
3. *Knjaz' Vladimir Odoyevskij. Dnevnik. Perepiska. Materialy* [Prince Vladimir Odoyevsky. A Diary. Letters. Materials]. Moscow, Deka-VS Publ., 2005, 524 p. (In Russian).
4. Brodsky N. L. (ed.). *Literaturnye salony i kruzhki: pervaja polovina XIX veka* [Literary Salons: the First Half of the 19th Century]. Moscow, Leningrad, Academy Publ., 1939, 592 p. (In Russian).
5. Odoyevskij V. F. *Izbrannyye pedagogiceckije socinenija* [Selected Works on Pedagogy]. Struminskij V. Ja. (comp.). Moscow, Uchpedgiz Publ., 1955, 368 p. (In Russian).

6. Odоеvskij V. F. *Sochinenija* [Works]. Moscow, Belles Lettres Publ., 1981, 522 p. (In Russian).
7. Odоеvskij V. F. *Zapiski dlja moego pravnuka. Povesti. Stat'i. Kritika i vospominanija sovremennikov. Moskovskie adresa* [Notes for My Great-grandson. Novels. Articles. Criticism and Memoirs of Contemporaries]. Saharov V. I. (ed.). Moscow, Russian World Publ., 2006, 512 p. (In Russian).
8. *Pisateli nashego detstva. 100 imen* [Writers of Our Childhood: 100 Names]. Moscow, Liberia Publ., 2000, part 3, 512 p. (In Russian).
9. *Rossijskaja pedagogičeskaja jenciklopedija* [Russian Pedagogical Encyclopaedia]. Davydov V. V. (ed.). Moscow, Greqat Russian Encyclopaedia Publ., 1998, vol. 2, 672 p, pp. 79–80. (In Russian).
10. Saharov V. I. *Stranicy russkogo romanizma* [Pages of Russian Romantic Literature]. Moscow, Soviet Russia Publ., 1988, pp. 247–312. (In Russian).
11. Tur'jan M. A. *Strannaja moja sud'ba... O zhizni Vladimira Fedoroviča Odоеvskogo* [My Strange Fate ... About Vladimir Fedorovich Odoyevsky]. Moscow, Book Publ., 1991, 400 p. (In Russian).

Информация об авторе

Ганина Тамара Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Ganina Tamara Vasilyevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Pedagogy and Education Management at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 07.12.2022; одобрена после рецензирования 04.01.2023; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 07.12.2022; approved after reviewing 04.01.2023; accepted for publication 19.01.2023.

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 APA (American Psychological Association).

11. Направляя статью для публикации в журнале «Психолого-педагогический поиск», автор тем самым дает согласие на ее размещение на сайте РГУ имени С. А. Есенина и в Российской научной электронной библиотеке на условиях открытого бесплатного полнотекстового доступа.

12. Плата за публикацию научных статей в журнале не взимается. Учредитель ограничивает количество печатных экземпляров, обеспечивая только обязательную рассылку контрольных экземпляров и рассылку по подписке.

13. Авторам бесплатно высылается электронный макет журнала, подготовленный к отправке в НЭБ (РИНЦ). Желающие приобрести печатный экземпляр могут заблаговременно оформить подписку на соответствующий квартал и приобрести журнал по цене, указанной в Объединенном каталоге «Пресса России» (индекс — 55172).

14. Авторские гонорары не выплачиваются.

15. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал.

Требования к оформлению статей

1. *Научный аппарат статьи* состоит из индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор), DOI (Digital Object Identifier), аннотации, ключевых слов, текста статьи и списка источников.

2. На первом и втором листах приводятся УДК, DOI, название статьи, ФИО автора/ов (полностью), место работы (или учебы), город, страна, электронный адрес, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

3. *Название статьи* дается строчными буквами (заглавные используются только по мере необходимости) полужирным шрифтом без аббревиатур и сокращений.

4. *Аннотация* (без аббревиатур и сокращений) должна иметь *объем 150–300 слов и повторять структуру статьи*, то есть отражать актуальность проблемы, цель, методы, гипотезу исследования, его новизну, теоретическую и практическую значимость, основные результаты, полученные автором, выводы и перспективы дальнейших исследований (без выделения этих структурных компонентов).

Язык аннотации должен быть предельно простым и понятным для широкого круга специалистов.

Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: <http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf>.

5. *Ключевые слова* даются без использования любых аббревиатур и сокращений и *разделяются запятой*.

Минимальный объем ключевых слов — 10; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов.

6. *Текст статьи* печатается с использованием шрифта Times New Roman (размер шрифта — 14, интервал — 1,5). Параметры страницы: верхнее поле — 20 мм, нижнее — 20 мм, правое — 20 мм, левое — 30 мм. Абзацный отступ — 1,25 см.

7. Номера страниц проставляются в центре нижнего колонтитула.

8. Рекомендуемый объем статьи — 0,5–1,0 авт. л. (от 20 до 30 тыс. знаков или 12–24 листов, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список литературы на русском и английском языках).

9. Статьи должны быть четко структурированы и содержать следующие *разделы*: *введение* (с обоснованием актуальности и кратким анализом содержания проблемы); *цель*; *гипотезы*; *методики исследования*; *обсуждение основных результатов*, полученных автором; *выводы и перспективы дальнейших исследований*, которые необходимо выделить в тексте жирным курсивом).

10. В статье обязательны *внутритекстовые ссылки* на все источники, использованные автором. Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», а также рекомендациями Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартом APA (American Psychological Association), который принято использовать при подготовке рукописей научных статей психологической тематики.

Внутритекстовая ссылка заключается в *круглые скобки* и содержит сведения об *авторе, годе публикации* рассматриваемого или упоминаемого в тексте статьи источника, например **(Иванов, 2019)**, а при цитировании — обязательно указывается страница/ы цитаты, например **(Иванов, 2019, с. 7–8)**. Если имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «...» (с. 7–8)**.

11. Заимствования без ссылок запрещаются.

12. Ссылки на Википедию не допускаются.

13. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *дату обращения в формате* (дата обращения: 10.12.2018).

14. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки*: **(табл. 1)** или **(рис. 1)**.

15. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется 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

2023

№ 1 (65)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Фомина Наталья Александровна

Редактор *К. А. Красовская*
Художник-дизайнер *А. С. Байков*
Технический редактор *Н. В. Кулешова*
Переводчик *Ж. Д. Томина*

Дата выхода в свет 24.03.2023. Цена свободная.
Заказ № 86. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 20,23. Уч.-изд. л. 16,0. Тираж 100 экз.

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



Адрес издателя:
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:
Редакционно-издательский центр РГУ имени С. А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а