

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

№ 3 (67)

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; **Г. М. Аванесян**, доктор психологических наук, профессор (Армения); **М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор; **В. И. Казаренков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. А. Калмыкова**, доктор психологических наук, профессор (Украина); **К. В. Карпинский**, доктор психологических наук, профессор (Беларусь); **Е. А. Петрова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. Е. Рубцова**, доктор психологических наук, профессор.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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; **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, профессор; **Т. Г. Мухина**, доктор педагогических наук, профессор; **П. А. Петряков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. Е. Солянкина**, доктор психологических наук, профессор; **С. Н. Сорокоумова**, доктор психологических наук, профессор; **А. Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **С. В. Феоктистова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. В. Харченко**, доктор психологических наук, доцент (Украина); **О. Б. Широких**, доктор педагогических наук, профессор; **Н. В. Яковлева**, кандидат психологических наук, доцент.

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук и соискание ученой степени кандидата наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 5.8.1 — Общая педагогика, история образования (педагогические науки); 5.8.7 — Педагогика профессиональной деятельности (педагогические науки); 5.3.1 — Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 5.3.3 — Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки); 5.3.5 — Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки); 5.3.8 — Коррекционная психология и дефектология (психологические науки).

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ

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

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Еременко Т. В.

Педагогические исследования феномена академической нечестности
в современном отечественном научном дискурсе7

Кузнецов А. Н.

Аспекты методологии наставнической деятельности как научная основа
ее регламентации 16

Павлушина В. А., Пузанкова Л. В.

Возможности смарт-образования в деле совершенствования
информационной подготовки студентов филологического направления.....26

Щетинина Н. П.

Развитие творческих способностей учащихся в педагогическом наследии
В. А. Сухомлинского (к 105-летию со дня рождения).....35

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Еремкина О. В.

Исследование готовности будущих учителей к формированию
учебной мотивации школьников.....41

Кочеткова Л. Г.

Аксиологический подход к формированию ценностного отношения студентов
неязыковых факультетов к иноязычной коммуникативной компетенции50

Попова А. Д.

Обучение методике проведения музейных мастер-классов и интерактивных занятий
для формирования у студентов профессиональных компетенций59

Пронькина А. В.

Алгоритмированная система работы студентов как средство повышения
эффективности и результативности освоения технологии
библиографического описания источников.....65

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Байкова Л. А., Кравчук М. В.

Ценностные ориентации как критерий сформированности
информационно-психологической безопасности обучающихся в вузе73

Евтешина Н. В., Андрюкова А. В.

Психологические аспекты мотивации спортивной деятельности у дошкольников83

Казаренков В. И., Ван Бовэнь

Способы повышения культуры взаимодействия и межличностного доверия
у студентов в условиях интернационализации высшего образования88

Мартишина Н. В., Еремкина О. В. Педагогические возможности диагностики и профилактики кризисов профессионального самоопределения для личностного развития будущих учителей	95
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Крючкова И. М., Игнатова А. А. Социально-психологическая проблематика и характеристика гаджет-зависимости в подростковом возрасте	104
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Козинцева П. А., Гранич А. Г., Григорьева И. В., Феоктистова С. В., Приходько Е. В. Психологическая сепарация от родителей как фактор построения успешных отношений в паре.....	113
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Шнейдер Л. Б., Сыманюк В. В. Диагностика социальных стереотипов с использованием приемов словотворчества и изобразительной реконструкции	123
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Чуганская А. А., Волкова Ю. С. Исследование социально-психологических аспектов сетевого общения на основе лингвистических инструментов коммуникативной стилистики текстов	131
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Карпушкина Н. В., Конева И. А., Семенова Л. Э. Критериально ориентированный подход к диагностике эмоционального интеллекта младших школьников с расстройствами аутистического спектра	138
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Информация для авторов	145
-------------------------------------	-----

TABLE OF CONTENTS

THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Eremenko T. V. Pedagogical Research of Academic Fraud in Modern Russian Scientific Discourse	7
Kuznetsov A. N. Aspects of Mentoring Methodology as a Scientific Basis for its Regulation	16
Pavlushina V. A., Puzankova L. V. Opportunities for Smart Education for Improvement of Informational Training of Philology Students	26
Shchetinina N. P. Development of students' creative abilities in the pedagogical heritage of V. A. Sukhomlinsky (on his 105th birthday)	35

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION

Eremkina O. V. Study of the Preparation of Future Teachers for Developing Academic Motivation of Schoolchildren	41
Kochetkova L. G. Axiological Approach to the Formation of Value-based Attitude to FL Communicative Competence of Students (non-linguistic departments)	50
Popova A. D. Training Students in Conducting Museum Master Classes and Interactive Classes for Professional Competencies	59
Pronkina A. V. Algorithmized system of students' work as a means of improving the efficiency and effectiveness of mastering the technology of bibliographic description of sources	65

RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

Baikova L. A., Kravchuk M. V. Value Orientations as a Criterion of Formation of Informational and Psychological Security of University Students	73
Evteshina N. V., Andryukova A. V. Psychological aspects of motivation of sports activity in preschoolers	83
Kazarenkov V. I., Wang Bowen Improving the Culture of Interaction and Trust among Students in the Context of Internationalization in Higher School	88

Martishina N. V., Eremkina O. V. Pedagogical Possibilities of Diagnostics and Prevention of Crises in Professional Self-determination for Personal Development of Future Teachers.....	95
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

MODERN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Kryuchkova I. M., Ignatova A. A. Socio-psychological Problems and Symptoms of Gadget Addiction among Adolescents	104
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Kozintseva P. A., Granich A. G., Grigoryeva I. V., Feoktistova S. V., Prikhodko E. V. Psychological Separation from the Parents as a Factor in Building Successful Relationships.....	113
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Schneider L. B., Symanyuk V. V. Diagnostics of Social Stereotypes with Techniques of Word Creation and Visual Reconstruction.....	123
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Chuganskaya A. A., Volkova Yu. S. Study of Socio-psychological Aspects of Network Communication Based on Linguistic Tools of Communicative Stylistics of Texts	131
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

RELEVANT ISSUES OF CORRECTIONAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Karpushkina N. V., Koneva I. A., Semenova L. E. Criteria-Based Approach to Diagnosing Emotional Intelligence in Primary School Students with Autistic Disorders.....	138
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Information for authors	145
--------------------------------------	-----



Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 7–15.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 3 (67), pp. 7–15.

Научная статья
УДК 37:001
DOI 10.37724/RSU.2023.67.3.001

Педагогические исследования феномена академической нечестности в современном отечественном научном дискурсе

Еременко Татьяна Вадимовна
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
t.eremenko@365.rsu.edu.ru

Аннотация. Изложены результаты библиометрического анализа, направленного на уточнение роли педагогических исследований в развитии современного отечественного научного дискурса по теме академической нечестности. Анализ проведен на базе массива научных публикаций из 987 записей по вопросам академической нечестности, сформированного путем поиска в РИНЦ на 31.05.2023.

В ходе исследования с помощью информационно-аналитического инструментария РИНЦ доказана гипотеза о том, что в изучении феномена академической нечестности преобладают педагогические подходы. Посредством анализа авторов наиболее часто цитируемых работ выявлено, что феномен академической нечестности является предметом интереса ученых из разных отраслей знания, однако интенсивнее всего он изучается с позиций педагогической науки. Лидирующую роль педагогических исследований феномена академической нечестности в современном отечественном научном дискурсе наглядно демонстрирует тематическое распределение массива как самих научных публикаций об академической нечестности, так и цитирующих их работ.

Расчет среднего арифметического значения такой метрики, как проценты, позволил сделать вывод о том, что проблемы академической нечестности привлекают внимание ученых — представителей педагогической науки с достаточно высоким научным статусом.

Теоретическая и практическая значимость исследования определяется высокой актуальностью комплекса вопросов академической нечестности в проблемном поле современного высшего образования.

Ключевые слова: академическая нечестность, академическое мошенничество, плагиат, списывание, шпаргалки, педагогические исследования, библиометрический анализ, РИНЦ, проценты, цитируемость.

Для цитирования: Еременко Т. В. Педагогические исследования феномена академической нечестности в современном отечественном научном дискурсе // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 7–15. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.001.

Original article

Pedagogical Research of Academic Fraud in Modern Russian Scientific Discourse

Eremenko Tatyana Vadimovna
Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
t.eremenko@365.rsu.edu.ru

Abstract. The paper contains results of a bibliometric analysis aimed at identifying the role of pedagogical research in the development of modern domestic scientific discourse on the topic of academic cheating. The present analysis was based on an array of scientific publications (987 records) on academic dishonesty, formed by searching the Russian Science Citation Index database as of May 31, 2023.

In the course of the study, we used informational resources and analytical tools of the RSCI web site to validate our hypothesis that in the study of the phenomenon of academic dishonesty pedagogical approaches widely prevail. Through analysis of the authors of the most frequently cited works, the fact was revealed that the phenomenon of academic fraud is the subject of interest of scholars from different fields of knowledge. However, it is most intensively studied from the standpoint of pedagogical science. The leading role of pedagogical research into the phenomenon of academic dishonesty in modern Russian scientific discourse is clearly demonstrated by the thematic distribution of the array of both the scientific publications as such about academic dishonesty and the works citing them.

The calculation of the arithmetic mean value of such a metric as a “percentile” resulted in a conclusion that the issues of academic dishonesty attract the attention of scientists who represent pedagogical science with a fairly high scientific status.

The theoretical and practical significance of the study is due to the high relevance of the complex issues of academic dishonesty in the field of modern higher education.

Key words: academic dishonesty, academic fraud, plagiarism, cheating, cheat sheets, pedagogical research, bibliometric analysis, RSCI, percentile, citation.

For citation: Eremenko T. V. Pedagogical Research of Academic Fraud in Modern Russian Scientific Discourse // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 3 (67), pp. 7–15. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.001.

Введение. В настоящее время академическая нечестность является одной из ключевых этических проблем науки и высшего образования, на которой фокусируется внимание ученых, представляющих разные отрасли знания.

В контексте анализа феномена академической нечестности актуальна постановка вопроса о роли в формировании современного научного дискурса в рамках этой междисциплинарной тематической области педагогических исследований и удельном весе научных трудов, в которых вопросы академической нечестности рассматриваются с позиций педагогики.

Цель работы — уточнение роли педагогических исследований в развитии современного отечественного научного дискурса по теме академической нечестности.

В ходе исследования проверялась *гипотеза* о том, что в изучении академической нечестности преобладают педагогические подходы, что может быть убедительно доказано с помощью информационно-аналитического потенциала современных наукометрических баз данных.

Оценивая *степень разработанности темы академической нечестности* в трудах современных российских авторов, отметим активные публикации Е. Д. Шмелевой (2015, 2016, 2019), М. Н. Кичеровой и Г. З. Ефимовой (2012, 2013), Е. В. Сивак (2006), О. В. Дремовой (2020), В. И. Левина (2018), А. Г. Бермуса (2023), В. С. Витко (2017), предметом исследования в которых выступают как феномены академической нечестности и академического мошенничества в целом, так и их проявления: плагиат, списывание, шпаргалки, научный подлог. Эти ученые анализируют причины случаев отступления от норм академической этики, обосновывают способы противодействия плагиату, рассматривают правовые аспекты академического мошенничества.

Интенсивное формирование мирового научного дискурса по теме академической нечестности в работах зарубежных авторов началось раньше, чем в России. В последние годы увеличилось количество научных публикаций, что связано с изменениями в системе высшего образования в период пандемии коронавируса, когда при обучении в онлайн-формате отсутствие личного контакта между студентами и преподавателями расширило спектр возможностей академического мошенничества (Roe, 2022; Chiang, Zhu, Yu, 2022). Исследователи анализировали предикторы академической нечестности студентов (Surahman, Wang, 2022; Miles, Campbell, Ruxton, 2022); серьезное внимание уделяли профилактике академической нечестности (Eaton, Edino, 2018).

Источниковой базой исследования являлась крупнейшая национальная библиографическая база данных научного цитирования Российский индекс научного цитирования (РИНЦ). Основным *методом исследования*, результаты которого изложены в статье, выступал библиометрический анализ с использованием ряда современных наукометрических показателей, в том числе метрики «процентиль», которая используется в РИНЦ с 2021 года. Для расчета этого показателя все авторы определенного научного направления распределялись в порядке убывания количества цитирований их работ за

последние 5 лет в изданиях, входящих в ядро РИНЦ, на 100 равных групп, и первый процентиль соответствовал одному проценту авторов с самыми высокими показателями цитирования (Процентиль по Ядру РИНЦ — что это? 2021). Далее по значению процентиля определялся уровень академической репутации авторов: чем меньше было значение процентиля, тем выше — научный статус автора. В рамках проведенного нами исследования процентиль использовался для идентификации авторов по тематическим рубрикам Государственного рубрикатора научно-технической информации (ГРНТИ), в первую очередь по рубрике «140000. Народное образование. Педагогика».

Обсуждение основных результатов. Поиск в РИНЦ был проведен с использованием определенной на предыдущем этапе исследования совокупности понятий, образующих ядро терминосистемы тематической области «академическая нечестность» (Еременко, 2023). К ним относились такие понятия, как плагиат, списывание, шпаргалки, академическая нечестность, академическое мошенничество. Для концентрации на вопросах высшего образования к термину «плагиат» в поисковых запросах добавлялся термин «студенты». Поиск проводился в пределах названий публикаций, аннотаций и ключевых слов с использованием техники точной фразы и логического оператора AND. Примененная стратегия поиска послужила гарантией полноты представления массива научных публикаций по вопросам академической нечестности.

С помощью инструментария РИНЦ на 31.05.2023 была сформирована подборка из 987 записей. Данные о результатах поиска по тематике академической нечестности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты поиска в системе РИНЦ (на 31.05.2023)

Поисковое предписание	Количество найденных записей
Академическая нечестность	53
Академическое мошенничество	118
Плагиат AND студенты	237
Списывание	319
Шпаргалки	364
ИТОГО	1091

Общая сумма результатов поиска — 1091, а количество публикаций в подборке РИНЦ — 987, так как при создании подборки в результатах поиска были устранены случаи дублирования записей. Результаты поиска демонстрировали активное использование в отечественном научном дискурсе термина «академическое мошенничество» как синонима базового термина «академическая нечестность», причем с более высокой частотой употребления.

Вначале анализ данных из подборки РИНЦ был проведен по такому критерию, как распределение по тематическим рубрикам ГРНТИ. Использовались статистические отчеты «Распределение публикаций из подборки по тематике» и «Распределение цитирующих публикаций по тематике».

На рисунках 1 и 2 представлены публикации и цитирующие публикации об академической нечестности по отраслям научного знания, занимающим первые 10 мест в отчетах. Для диаграммы на рисунке 1 эти данные в сумме составили 836 записей (84,7 % массива публикаций); для диаграммы на рисунке 2 — 1458 записей (79,9 % массива цитирующих публикаций).

Самых публикаций об академической нечестности и цитирующих их работ более всего в педагогике, по сравнению с другими областями научного знания. Доля публикаций, отнесенных к тематической рубрике «Педагогика», в общем массиве из 987 работ составляет 43,7 %; доля цитирующих публикаций — 56,7 %.

Далее 987 записей были сгруппированы по количеству цитирований, и первые 197 записей, то есть 20 % от общей совокупности результатов, были выделены в отдельную подборку. В соответствии с принципом Парето (Проводин, Калитюк, 2020) эти 197 публикаций обеспечивали 80 % цитирований, и авторы данных работ как наиболее часто цитируемых внесли самый значительный вклад в изучение комплекса вопросов академической нечестности.

Интересно отметить, что в массиве из выделенных 197 записей доля публикаций, относящихся к тематической рубрике «Педагогика», оказалась еще выше, чем в основном анализируемом массиве: 60,4 % против 43,7 %. Это свидетельствовало о качестве педагогических исследований, результаты которых, изложенные в публикациях, привлекали большее внимание цитирующих авторов в этом проблемном поле.

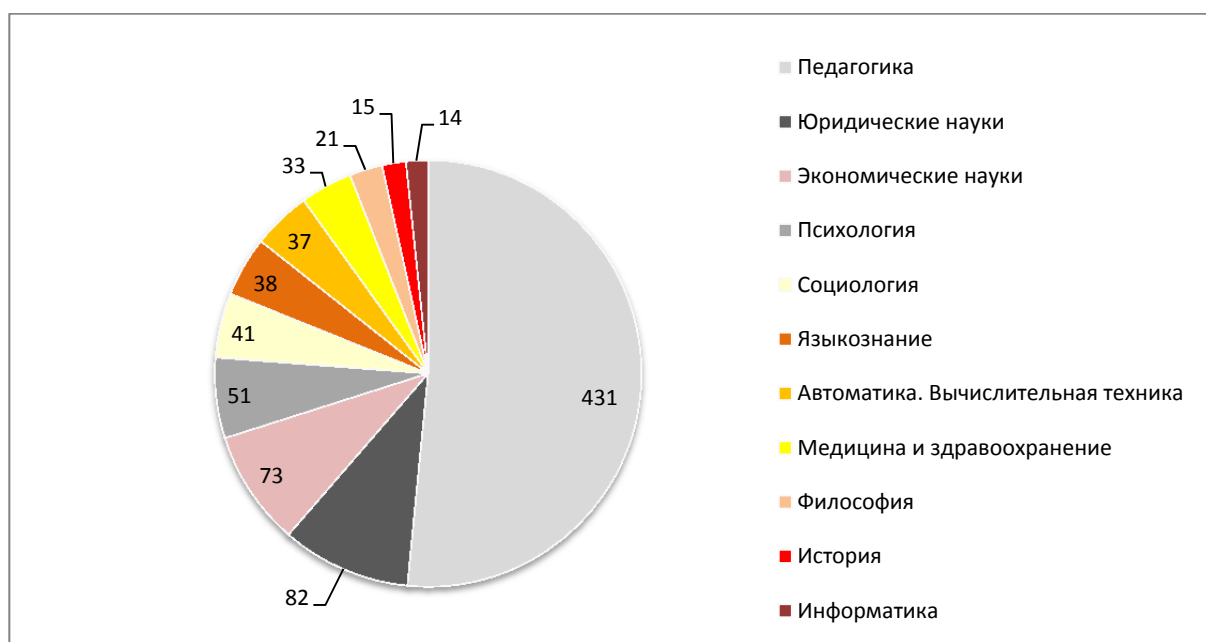


Рис. 1. Распределение публикаций об академической нечестности по отраслям научного знания

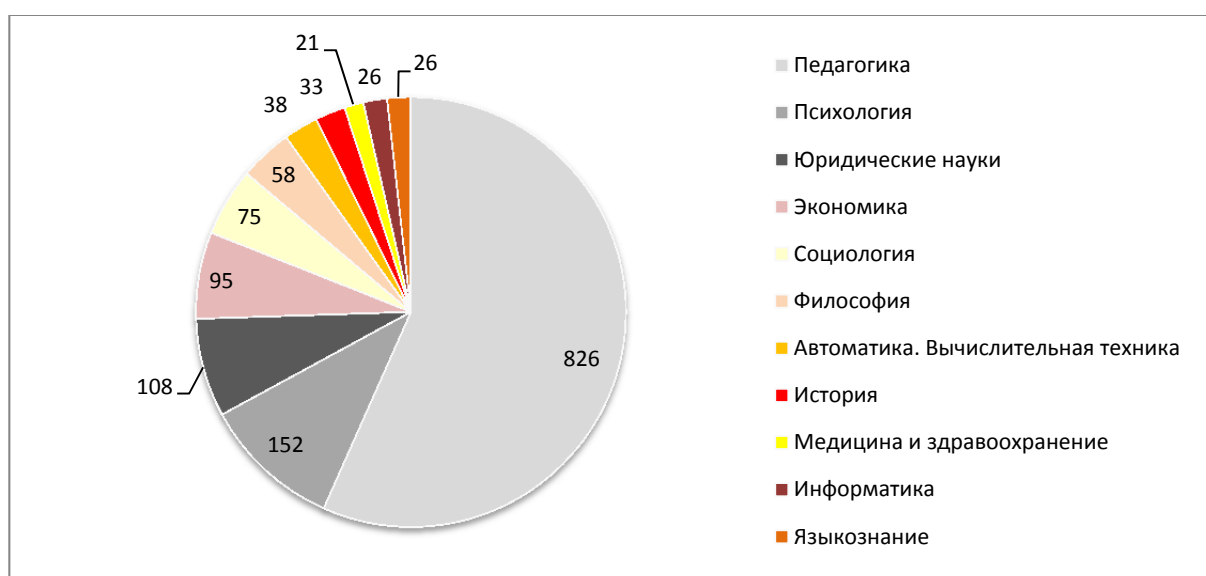


Рис. 2. Распределение цитирующих публикаций об академической нечестности по отраслям научного знания

Согласно статистическому отчету РИНЦ «Распределение публикаций из подборки по авторам», у 197 наиболее цитируемых публикаций в общем 202 автора. Они были последовательно рассмотрены на предмет принадлежности к тематическим рубрикам ГРНТИ. При этом у авторов, отнесенных к рубрике «Народное образование. Педагогика», дополнительно фиксировалось значение процентилей.

Количество авторов наиболее часто цитируемых публикаций по тематическим рубрикам ГРНТИ представлено в таблице 2.

Среди авторов наиболее часто цитируемых работ по теме академической нечестности были представители как социально-гуманитарного (социология, экономика, философия, культурология и др.), так и естественно-научного и точного (медицина и здравоохранение, информатика, автоматика и вычислительная техника, математика, кибернетика, биология и др.) знания. Иными словами, феномен академической нечестности являлся предметом интереса ученых из разных (23) отраслей знания и анализировался с применением широкого спектра научных подходов.

Количество авторов наиболее часто цитируемых публикаций по тематическим рубрикам ГРНТИ

№ п/п	Тематическая рубрика ГРНТИ	Количество авторов
1	Народное образование. Педагогика	80
2	Социология	19
3	Экономика. Экономические науки	16
4	Философия	13
5	Медицина и здравоохранение	13
6	Психология	8
7	Физическая культура и спорт	8
8	История	7
9	Информатика	6
10	Автоматика. Вычислительная техника	5
11	Культурология	5
12	Государство и право. Юридические науки	5
13	Математика	4
14	Кибернетика	2
15	Биология	2
16	Языкознание	2
17	Искусствоведение	1
18	Электротехника	1
19	Литература. Литературоведение. Устное народное творчество	1
20	Политика. Политические науки	1
21	Организация и управление	1
22	Массовая коммуникация. Журналистика. Средства массовой информации	1
23	Науковедение	1
	ИТОГО:	202

Тем не менее 80 (39,6 %) из 202 авторов изучали академическую нечестность с позиций педагогической науки, относясь к тематической рубрике ГРНТИ «Народное образование. Педагогика» (рис. 3).

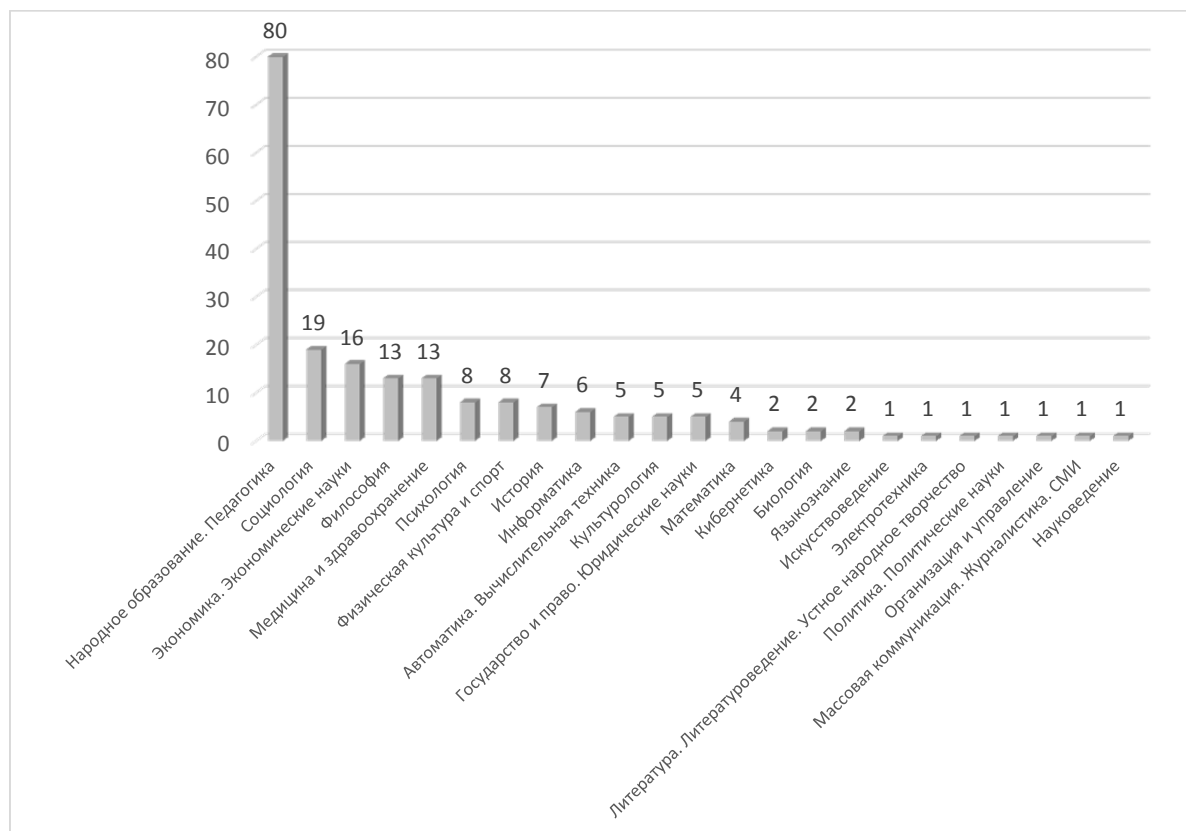


Рис. 3. Количество авторов наиболее часто цитируемых публикаций об академической нечестности по различным тематическим рубрикам

В таблице 3 приведены значения процентилей авторов, отнесенных к рубрике «Народное образование. Педагогика». Расчет среднего арифметического значения процентиля позволил дать оценку научного статуса авторов, выбравших предметом своих исследований вопросы академической нечестности: чем меньше было значение процентиля, тем выше статус. Среднее арифметическое значение процентиля для этих авторов равнялось 24,9 (при максимальном значении 100), что, безусловно, подтверждало их хорошую академическую репутацию.

Таблица 3

Количество наиболее часто цитируемых авторов
по метрике «Процентиль по ядру РИНЦ» в тематической рубрике ГРНТИ
«Народное образование и педагогика»

№ п/п	Процентиль по ядру РИНЦ	Количество авторов	Сумма для расчета
1	1	5	5
2	2	3	6
3	3	3	9
4	4	2	8
5	5	2	10
6	6	5	30
7	7	1	7
8	10	2	20
9	11	1	11
10	13	2	26
11	14	2	28
12	15	2	30
13	16	2	32
14	17	1	17
15	18	1	18
16	20	4	80
17	21	3	63
18	22	2	44
19	23	1	23
20	24	2	48
21	26	1	26
22	27	2	54
23	29	4	116
24	30	1	30
25	31	1	31
26	33	4	132
27	34	1	34
28	36	1	36
29	37	2	74
30	39	1	39
31	42	1	42
32	49	2	98
33	50	1	50
34	51	2	102
35	54	4	216
36	56	1	56
37	57	1	57
38	58	1	58
39	66	1	66
40	68	1	68
41	89	1	89
	ИТОГО:	80	1989

Выводы и перспективы дальнейших исследований. На основании результатов, полученных в ходе исследования, можно кратко сформулировать основные выводы.

Исследование с помощью информационно-аналитического инструментария РИНЦ подтвердило гипотезу о том, что в изучении феномена академической нечестности преобладают педагогические подходы.

Лидирующую роль педагогических исследований академической нечестности в современном отечественном научном дискурсе наглядно продемонстрировало тематическое распределение анализируемого массива как самих научных публикаций об академической нечестности, так и цитирующих их работ. В общем массиве из 987 работ доля публикаций, отнесенных к тематической рубрике «Педагогика», составила 43,7 %; доля цитирующих публикаций — 56,7 %.

Академическая нечестность является предметом интереса представителей широкого спектра отраслей знания (23 научных направления), но среди 202 авторов 80 (39,6 %) относились к тематической рубрике ГРНТИ «Народное образование. Педагогика». Наиболее часто цитируемые авторы имели достаточно высокий научный статус, подтвержденный средним арифметическим значением процентиля: он составил 24,9 при максимальном значении 100. Это дает основание утверждать, что проблемы академической нечестности привлекают внимание ученых с хорошей академической репутацией.

Перспективы исследований связаны с тезаурусным представлением научного знания в рамках предметной области академической нечестности путем установления смысловых отношений для группы понятий, в совокупности целостно репрезентирующих данную область. Такое исследование научно обоснует содержание профессионального словаря терминов «Академическая нечестность», который может использоваться педагогическими работниками всех уровней образования.

Список источников

1. Бермус А. Г. Академическое мошенничество и имитации в высшей школе как онтологический вызов образованию XXI века // Непрерывное образование: XXI век. — 2023. — Вып. 1 (41). — DOI : 10.15393/j5.art.2023.8244.
2. Витко В. С. О признаках понятия «плагиат» в авторском праве. — М. : СТАТУТ, 2017. — 142 с.
3. Дремова О. В. Академическое мошенничество студентов: обзор теоретических концепций и мер предотвращения // Педагогика и психология образования. — 2020. — № 2. — С. 93–111.
4. Дремова О. В., Малошонок Н. Г., Терентьев Е. А. В поисках справедливости в университете: критика и оправдание практик академического мошенничества студентами // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2020. — № 4 (158). — С. 366–394.
5. Еременко Т. В. Тема академической нечестности в международном и российском исследовательском дискурсе: библиометрический анализ на основе баз данных научной литературы // Научные и технические библиотеки. — 2023. — № 5. — С. 35–56.
6. Ефимова Г. З., Кичерова М. Н. Анализ причин академического мошенничества и их классификация // Интернет-журнал Науковедение. — 2012. — № 4 (13). — С. 116.
7. Кичерова М. Н., Ефимова Г. З. Информационное общество и проблема академической недобросовестности // Науковедение. — 2013. — № 4 (17). — С. 1.
8. Левин В. И. Плагиат, его сущность и борьба с ним // Высшее образование в России. — 2018. — Т. 27, № 1. — С. 143–150.
9. Проводин В. Н., Калитюк Н. В. Принцип Парето // Вестник магистратуры. — 2020. — № 4–3 (103). — С. 55–56.
10. Процентиль по Ядру РИНЦ — что это? / Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена ; Фундаментальная библиотека имени императрицы Марии Федоровны. — 2021. — URL : <https://lib.herzen.spb.ru/news/show/883?ysclid=lic4zlem7z462900791> (дата обращения: 02.06.2023).
11. Сивак Е. В. Преступление в аудитории. Детерминанты нечестного поведения студентов (плагиата и списывания). — М. : ГУ ВШЭ, 2006. — 41 с.
12. Шмелева Е. Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований // Экономическая социология. — 2015. — Т. 16, № 2. — С. 55–79.
13. Шмелева Е. Д., Семенова Т. В. Академическое мошенничество студентов: учебная мотивация vs образовательная среда // Вопросы образования. — 2019. — № 3. — С. 101–129.
14. Chiang F.-K., Zhu D., Yu W. A Systematic Review of Academic Dishonesty in Online Learning Environments // Journal of Computer Assisted Learning. — 2022. — Vol. 38, N 4. — P. 907–928. — URL : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12656> (accessed: 08.07.2023).
15. Eaton S. E., Edino R. I. Strengthening the Research Agenda of Educational Integrity in Canada: a Review of the Research Literature and Call to Action // International Journal for Educational Integrity. — 2018. — Vol. 14, N 5. — URL : <https://edintegrity.biomedcentral.com/articles/10.1007/s40979-018-0028-7> (accessed: 08.07.2023).

16. Miles P. J., Campbell M., Ruxton G. D. Why Students Cheat and How Understanding This Can Help Reduce the Frequency of Academic Misconduct in Higher Education: A Literature Review // *Journal of Undergraduate Neuroscience Education*. — 2022. — Vol. 20. — No 2. — Pp. A150–A159.

17. Roe J. Reconceptualizing Academic Dishonesty as a Struggle for Intersubjective Recognition: a New Theoretical Model // *Humanities and Social Sciences Communications*. — 2022. — Vol. 9. — No 157. — URL : <https://www.nature.com/articles/s41599-022-01182-9> (дата обращения: 08.07.2023).

18. Shmeleva E. Plagiarism and Cheating in Russian Universities: The Role of the Learning Environment and Personal Characteristics of Students // *Educational Studies*. — 2016. — No 1. — P. 84–109.

19. Surahman E., Wang T.-H. Academic Dishonesty and Trustworthy Assessment in Online Learning: A Systematic Literature Review // *Journal of Computer Assisted Learning*. — 2022. — Vol. 1. — No 19. — URL : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12708> (дата обращения: 08.07.2023).

References

1. Bermus A. G. Academic fraud and imitation in higher education as an ontological challenge to education in the 21st century. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek*. [Continuous Education: 21st century]. 2023, iss. 1 (41). DOI : 10.15393/j5.art.2023.8244. (In Russian).

2. Vitko V.S. *O priznakakh ponyatiya «plagiat» v avtorskom prave* [About signs of plagiarism in copyright law]. Moscow, STATUT, 2017, 142 p. (In Russian).

3. Dremova O. V. Academic fraud of students: a review of theoretical concepts and prevention measures. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* [Pedagogy and psychology of education]. 2020, iss. 2, pp. 93–111. (In Russian).

4. Dremova O. V., Maloshonok N. G., Terentiev E. A. Aiming at fair play at university: criticism and justification of academic fraud practices by students. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsialnyye peremeny* [Public opinion monitoring: economic and social changes]. 2020, iss. 4 (158), pp. 366–394. (In Russian).

5. Eremenko T. V. The issue of academic dishonesty in international and Russian research discourse: bibliometric analysis based on databases of scientific literature. *Nauchnyye i tekhnicheskiye biblioteki* [Scientific and technical libraries]. 2023, iss. 5, pp. 35–56. (In Russian).

6. Efimova G. Z., Kicherova M. N. Analysis of the causes of academic fraud and their classification. *Internet-zhurnal Naukovedeniye* [Internet Journal Science Studies]. 2012, iss. 4 (13), p. 116. (In Russian).

7. Kicherova M. N., Efimova G. Z. Informational society and the issue of academic dishonesty. *Internet-zhurnal Naukovedeniye* [Internet Journal Science Studies]. 2013, iss. 4 (17), p. 1. (In Russian).

8. Levin V. I. Plagiarism, its essence and fight against it. *Vysshye obrazovaniye v Rossii* [Higher education in Russia]. 2018, vol. 27, iss. 1, pp. 143–150. (In Russian).

9. Provodin V. N., Kalityuk N. V. Pareto Principle. *Vestnik magistratury* [Bulletin of Post-graduate Programs]. 2020, iss. 4–3 (103), pp. 55–56. (In Russian).

10. Procentil' po YAdru RINC — chto eto? Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni A. I. Gercena. Fundamental'naya biblioteka imeni imperatricy Marii Fedorovny. 2021. Available at: <https://lib.herzen.spb.ru/news/show/883?ysclid=lic4zlem7z462900791> (data obrashcheniya: 02.06.2023).

11. Sivak E. V. Prestuplenie v auditorii. *Determinanty nechestnogo povedeniya studentov (plagiata i spisyvaniya)* [Crime in the Audience. Determinants of Dishonest Student Behavior (Plagiarism and Cheating)]. Moskva, GU VShE, 2006, 41 s. (In Russian).

12. Shmeleva E. D. Academic fraud in modern universities: a review of theoretical approaches and results of empirical research. *Ekonomicheskaya sotsiologiya* [Economic sociology]. 2015, vol. 16, iss. 2, pp. 55–79. (In Russian).

13. Shmeleva E. D., Semenova T. V. Academic fraud of students: educational motivation vs. educational environment. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Issues]. 2019, iss. 3, pp. 101–129. (In Russian).

14. Chiang F.-K., Zhu D., Yu W. A Systematic Review of Academic Dishonesty in Online Learning Environments. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2022, vol. 38, iss. 4, pp. 907–928. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12656> (accessed: 08.07.2023).

15. Eaton S. E., Edino R. I. Strengthening the Research Agenda of Educational Integrity in Canada: a Review of the Research Literature and Call to Action. *International Journal for Educational Integrity*. 2018, vol. 14, iss. 5. Available at: <https://edintegrity.biomedcentral.com/articles/10.1007/s40979-018-0028-7> (accessed: 08.07.2023).

16. Miles P. J., Campbell M., Ruxton G. D. Why Students Cheat and How Understanding This Can Help Reduce the Frequency of Academic Misconduct in Higher Education: A Literature Review. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education*. 2022, vol. 20, iss. 2, pp. A150–A159.

17. Roe J. Reconceptualizing Academic Dishonesty as a Struggle for Intersubjective Recognition: a New Theoretical Model. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2022, vol. 9, iss. 157. Available at: <https://www.nature.com/articles/s41599-022-01182-9> (accessed: 08.07.2023).

18. Shmeleva E. Plagiarism and Cheating in Russian Universities: The Role of the Learning Environment and Personal Characteristics of Students. *Educational Studies*. 2016, iss. 1, pp. 84–109.

19. Surahman E., Wang T.-H. Academic Dishonesty and Trustworthy Assessment in Online Learning: A Systematic Literature Review. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2022, vol. 1, iss. 19. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12708>.

Информация об авторе

Еременко Татьяна Вадимовна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры государственного и муниципального управления и политических технологий Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

Information about the author

Eremenko Tatyana Vadimovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of State and Municipal Administration and Political Technologies of Ryazan State University named for S. A. Yesenin. Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 05.06.2023; одобрена после рецензирования 08.07.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 05.06.2023; approved after reviewing 08.07.2023; accepted for publication 19.07.2023.

Научная статья

УДК 005.963.2

DOI 10.37724/RSU.2023.67.3.002

Аспекты методологии наставнической деятельности как научная основа ее регламентации

Кузнецов Андрей Николаевич

Российская академия образования

Москва, Россия

kuznetsov.an@rao.ru

Аннотация. Актуальность представленных в статье материалов определяется противоречиями на двух уровнях: на научно-теоретическом (между необходимостью системного описания наставнической деятельности и отсутствием комплексных описаний аспектов методологии наставничества) и практики управления образовательными системами (между заявляемой на государственном уровне необходимостью регламентации деятельности наставников и фактическим отсутствием основы для проектирования инструментов подобной регламентации).

Цель исследования состояла в комплексном описании аспектов методологии наставничества, позволяющем сформировать основу для проектирования инструментов регламентации наставнической деятельности.

Выдвинута и подтверждена гипотеза о том, что в основу проектирования инструментов регламентации наставнической деятельности может быть положено комплексное описание аспектов методологии наставничества.

В исследовании использованы методы контент-анализа нормативной документации и научных публикаций по проблематике наставничества (проанализировано более 100 российских и зарубежных источников), классификация принципов наставничества, анализ наставнической практики, синтез концептуальных положений.

В комплексном описании аспектов методологии наставнической деятельности, основанном на подходе к интерпретации методологии науки, предложенном академиком РАО А. М. Новиковым, в авторском определении наставничества, его генезиса и целе-ценностных основ, представлении парадигмальных подходов и принципов проектирования, реализации и контроля результативности наставнической деятельности заключается научная новизна и теоретическая значимость материалов.

Практическая ценность полученных результатов состоит в том, что представленные автором трудовые функции наставника могут быть положены в основу проектирования соответствующего профессионального стандарта, а авторские наработки рекомендованы в качестве когнитивной основы создания дополнительных профессиональных программ.

Ключевые слова: наставничество, менторинг, методология, принципы наставничества, аксиология наставничества, функции наставника, профессиональный стандарт, регламентация деятельности, дидактические подходы, ресурсы наставничества, наставническая деятельность, наставник.

Для цитирования: Кузнецов А. Н. Аспекты методологии наставнической деятельности как научная основа ее регламентации // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 16–25. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.002.

Original article

Aspects of Mentoring Methodology as a Scientific Basis for its Regulation

Kuznetsov Andrei Nikolayevich

Russian Academy of Education

Moscow, Russia

kuznetsov.an@rao.ru

Abstract. The relevance of the materials presented in the article is determined by contradictions that emerge at two levels, at the scientific and theoretical ones (between the need for a systematic description of mentoring activities and a lack of comprehensive descriptions of aspects of the mentoring methodology) and the practices of educational systems management (between the need to regulate the activities of mentors declared at the state level and the actual lack of a basis for designing tools for such regulation).

The goal of the research was to provide a comprehensive description of the mentoring methodology aspects, which would form the basis for designing tools for regulating mentoring activities.

We put forward a hypothesis and confirmed that the design of tools for regulating mentoring activities can be based on a comprehensive description of aspects of the mentoring methodology.

The study used the methods of content analysis of normative documentation and scientific publications on the issues of mentoring (more than 100 Russian and foreign sources were analyzed), the classification of mentoring principles, the analysis of mentoring practice, and the synthesis of conceptual provisions.

The scientific novelty and theoretical significance of the present materials lies in the comprehensive description of the aspects of the methodology of mentoring, based on the approach to interpreting the methodology of science proposed by Academician A. M. Novikov. We proceed from this basis in our definition of mentoring, its genesis and goal-value foundations, in the presentation of paradigmatic approaches and principles for designing, implementing and monitoring the effectiveness of mentoring.

The practical value of the results obtained lies in the fact that the mentors' work functions presented by the author can be used as a basis for designing specific professional standards, and the research results can be recommended as a cognitive basis for creating additional professional programs.

Key words: mentoring, methodology, mentoring principles, mentoring axiology, mentors' functions, professional standard, regulation of activities, didactic approaches, mentoring resources, mentoring activities, mentor.

For citation: Kuznetsov A. N. Aspects of Mentoring Methodology as a Scientific Basis for its Regulation // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 3 (67), pp. 16–25. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.002.

Введение. Актуальность проводимого Центром воспитания и развития личности Российской академией образования (РАО) в 2022–2023 годах исследования аспектов методологии наставничества как научно-теоретической основы разработки концепции, нормативных правовых актов и профессионального стандарта, регламентирующих наставническую деятельность, обусловлена тем, что, хотя и многие содержательные и технологические элементы наставничества рельефно представлены в уже получившей широкую апробацию целевой модели наставничества (Письмо Минпросвещения, 2020), изложенные в этом документе практико-ориентированные положения требуют дальнейшего исследования, систематизации, теоретико-методологического осмысления и развития.

В контексте рассматриваемой проблематики важным является переход от более конкретно-теоретического определения методологии (Загвязинский, 1982) к основанной на деятельностном подходе трактовке методологии как «общей рамки всей жизнедеятельности людей» (Щедровицкий, 1997), как учения об организации деятельности (Новиков, Новиков, 2013, с. 77).

Методология включает такие аспекты, как генезис деятельности, ее аксиологию (ценностный аспект), понятийный аппарат (терминосистему), факторы, принципы, проблемы, субъекты и объекты, содержание, технологии (в том числе методы, структуры, средства, формы, фазы/этапы и временные рамки осуществления), ресурсы, кадры и модель организации, включая условия осуществления и систему управления как организационный аспект функционирования субъектов и объектов в рамках данной деятельности.

Цель исследования — комплексное изучение, анализ и описание вышеуказанных аспектов методологии наставничества для формирования концептуальной основы дальнейшего проектирования инструментов регламентации наставнической деятельности (с учетом федерального закона о наставничестве и соответствующего профессионального стандарта).

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что в основу проектирования инструментов регламентации наставнической деятельности может быть положено комплексное описание аспектов методологии наставничества.

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие **методы исследования**: контент-анализ более 100 российских и зарубежных источников (нормативной документации и научных публикаций) по проблематике наставничества, анализ наставнической и управленческой практики, синтез концептуальных положений, классификация принципов проектирования, реализации и оценки эффективности наставничества.

Обсуждение основных результатов. Анализируя *генезис наставничества*, важно заметить, что оно как социальное явление уходит корнями в доисторическую эпоху, когда от передачи жизненно важных знаний и помощи в формировании умений, основанных на элементах личного опыта более зрелого сородича, зависело выживание не только индивида, но и целого сообщества (рода, племени и пр.). Признаки наставничества наблюдаются в произведениях античного периода Греции (Аристотель, Платон, Сократ) и древнего Китая (Конфуций). Особенной областью было духовное наставничество (духовники в христианстве, гуру в буддизме и индуизме) (Шафажинская, 2009; Эрендженева, 2019).

В эпоху Средневековья наставничество послужило фундаментом университетского образования, а в рамках деятельности цехов и гильдий стало основой профессионального обучения, совмещаемого с развитием мировоззрения и приобщением к существовавшей тогда системе ценностей, включая формирование отношения к труду. Идеи древнегреческих философов и анализ средневековой практики были переосмыслены в трудах их последователей (например, Ж. Ж. Руссо), исследовавших как само явление, так и характер взаимодействия наставника и ученика.

Во второй половине XIX века в России Д. К. Советкиным и его единомышленники была разработана первая в мире дидактически обоснованная система производственного обучения, базирующаяся на идее наставничества и учета личного опыта обучающихся.

В СССР актуальность наставнической деятельности возросла в связи с решением задачи ускоренного промышленного развития и необходимостью передачи опыта и освоения новых практик в рамках деятельности конкретных предприятий. При этом движение наставничества (индивидуального и группового) активно внедрялось и в практику различных организаций, в том числе образовательных. Особенности наставничества советского периода можно считать использование его потенциала для реализации коммунистического воспитания (Дьяченко, 1991; Макаренко, 2016), его поддержку со стороны государства и научно-педагогическое осмысление наставнической практики (Батышев, 1985; Блонский, 2023; Вершловский, 2012; Махмутов, Таланчук, 1981).

В постсоветский период учитывалась новая контекстуальность производственных систем, в том числе внедрение коучинга как своеобразного метода наставничества (Масалимова, 2021; Траунор, Wellens, Krishnamoorthy, 2021).

Обращаясь к *аксиологическому аспекту* наставнической деятельности, необходимо отметить, что в качестве ее ценности и цели выступает ликвидация или компенсация профессиональных и личностных (в том числе духовно-нравственных) дефицитов наставляемого и формирование такого уровня его конкретно-предметной компетентности, который позволит самостоятельно осуществлять новый аспект деятельности.

Задачи научного описания и регламентации наставнической деятельности требуют установления *понятийного аппарата (терминосистемы)* наставничества.

На наш взгляд, *наставничество* целесообразно охарактеризовать как социально-педагогическое явление и педагогическую технологию (способ осуществления образовательной деятельности), представляющие собой «вид развивающего сопровождения», направленный на социализацию (инкультурацию) индивидуума посредством восполнения его личностных (в том числе ценностных, духовно-нравственных) и профессиональных дефицитов и реализуемый «в контексте социального взаимодействия индивидуумов, в том числе во всех видах и на всех уровнях образования, в общественной, социальной и профессиональной деятельности». «Оно представляет собой не только формальный процесс передачи знаний и опыта, но и процесс неформальной передачи знаний, социального и личного капитала, а также психосоциальной поддержки, создающий условие для социализации личности и включающий неформальную коммуникацию между наставником и наставляемым в течение длительного времени» (Кузнецов, 2023а, с. 6).

Под *видами наставничества* предлагается понимать ипостась наставничества, определяемую субъектами наставничества (например, мастер — ученик (начинающий работник), работодатель — студент, педагог — обучающийся, педагог — педагог, волонтер — обучающийся и пр.).

Формы наставничества трактуются как организационные инструменты, используемые для осуществления наставничества (индивидуальные консультации, мастер-классы с включенным наблюдением, семинары и пр.).

Под *механизмами наставничества* подразумеваются элементы организационно-методического обеспечения развития наставничества (система мотивации и стимулирования, нормативно-правовое обеспечение, в том числе регламентация, система ресурсного обеспечения и т. п.).

Методология требует очерчивания круга *парадигмальных подходов* к проектированию наставнической деятельности, которые могут быть сопряжены с общепедагогическими идеями развития образования (Крупченко, Кузнецов, 2015; Кузнецов, 2023(б); Новиков, 2000).

В качестве научной основы наставнической деятельности предлагается принять общепедагогические идеи аксиологичности (лежит в основе целе-ценностного подхода) (Крупченко, Кузнецов, 2017; Аксиология, 2020); антропоцентричности (Сериков, 2012; Хуторской, 2015), подразумевающей реализацию акмеологического (Ананьев, 1997; Дергач, 2003; Кузьмина, 2012), личностно-деятельностного (Выготский, 2003; Леонтьев, 2020; Эльконин, 2011) и компетентностного (Байдено, 2004; Зимняя, 2004; Крупченко, 2015; Хуторской, 2015) подходов; социоцентричности (Леонтьев, 2020; Кузнецов, 2014); непрерывности образовательного процесса (Леднев, 1989; Новиков, 2000); двойной детерминации содержания и технологий образования (объектом изучения и объектом предстоящей деятельности) (Леднев, 1989); интегративности и синергии факторов образования — взаимозависимости дидактических принципов, компетентностного потенциала всех форм наставничества, деятельности наставников и наставляемых, системы образования, социальной среды и производства, содержания и технологий обучения и воспитания и пр. (Крупченко, Кузнецов, 2015; Кузнецов, 2014; Новиков, 2000).

Одним из основных аспектов методологии наставнической деятельности являются *принципы ее проектирования, реализации и оценки эффективности.*

Методологическим основанием систематизации принципов наставничества (Кузнецов, 2023б) может быть их группировка по признаку отнесения к следующим взаимосвязанным блокам: целе-ценностному (аксиологическому), содержательному, инфраструктурному, социально-экономическому, организационно-технологическому, географическому, управленческому.

Целе-ценностный (аксиологический) блок связан с разными уровнями (государственным, социальным, групповым, личностным) целеполагания (принципами результативности, учета государственных и общественных требований, в том числе в аспекте приобщения наставляемых к социально и профессионально значимым ценностям, положительной динамикой развития образовательных потребностей наставляемых — повышением уровня профессионально-личностных притязаний их и наставников (Hurst, Ebu, 2012), раскрытием их профессионально-личностного потенциала, демонстрацией профессионально-личностных перспектив, учетом особенностей личности наставляемого и наставника, формированием их мотивированности к профессиональному самосовершенствованию.

Содержательный блок отражает концептуальные подходы к проектированию или отбору элементов содержания наставничества: принципы взаимосвязи теории и практики; преобладания содержания этапов наставничества; опережающего характера подготовки (на основе форсайта изменений характера и состава деятельности, в реализации которой готовится наставляемый) (Traunor, Wellens, Krishnamoorthy, 2021); дифференциации, селективности и элективности содержательных элементов программ наставничества; компенсаторности (компенсация лагун предыдущей подготовки); аутентичности и контекстности (проектирование содержания программ наставничества на основе анализа реальной деятельности наставляемых, требований стейкхолдеров (Саулембекова, 2022); темпоральности, то есть соотношения целе-ценностного, содержательного и технологического компонентов наставничества с современным уровнем развития технических, гуманитарных, педагогических, общественных и иных наук.

Инфраструктурный блок связан с принципами обеспеченности форм наставничества элементами инфраструктуры, включая мультимедийное оборудование для сетевой реализации наставничества (Ramli, Ismail, Othman [et al.] 2022), использования ресурсов профессиональной, социальной и образовательной среды, оптимизации системы, то есть минимизации временных, материальных (конкретно-предметных), кадровых, логистических и иных ресурсов при максимизации уровня реализации компетентностного потенциала наставничества (Гордашникова, Кузнецов, Федорчук, 2023).

Социально-экономический блок определяется принципами социального и финансового обеспечения элементов системы наставничества на разных уровнях (с федерального до конкретно-институционального); обеспечения профессионально-социальной востребованности результатов наставничества (позитивного восприятия наставничества как профессионально-социального феномена, заказ на профессиональные и личностные новообразования как продукты конкретных форм наставничества) и динамичности развития наставнического движения.

Организационно-технологический блок связан с подходами к организации взаимодействия субъектов и объектов наставничества в образовательных, управленческих, производственных, духовно-нравственных и прочих контекстах — принципами педагогической поддержки наставляемых; интерактивности и полисубъектности (активности всех стейкхолдеров наставничества); вариативности (диверсификации) форм наставничества (Pye, Williams, Dunne, 2020); их интегративности (комплексного использования разных форм для максимизации эффективности развития

компетентности наставляемого); опоры на опыт конкретного наставляемого, выстраивания индивидуальных траекторий личностно-профессионального развития наставляемых и наставников (Parra Pennefather, 2022).

Географический блок реализует принципы учета этнокультурных особенностей содержания наставничества (культуросообразности), географической доступности инфраструктуры наставничества, региональных особенностей формирования потребностей в содержании наставничества (обеспечение более эффективного формирования регионально-дефицитных компетентностей).

Управленческий блок формируется, исходя из рассмотрения факторов управленческого воздействия на субъекты и объекты наставничества, оказывающих значимое влияние на его результативность; регламентации наставнической деятельности; принципов обеспечения выполнения требований к профессиональной компетентности наставников; распределения ответственности за результаты наставничества между наставниками, наставляемыми, органами управления, руководством организации и другими заинтересованными сторонами, а также технологизации управления — разработки и внедрения алгоритмов и моделей реализации программ наставничества (Кузнецов, 2014; Федорчук, Кузнецов, Гордашникова, 2022).

Факторами проектирования содержания и технологий деятельности, сопряженными с условиями ее осуществления, выступают аксиологические (сопряжение с государственным, общественным, личностным уровнями целеполагания); этнокультурные; психолого-педагогические, в связи с чем обостряется вопрос проведения исследований в области социальных и психологических особенностей личности наставляемых и наставников; инфраструктурные (ресурсные); управленческие (организационно-технологические), связанные с организацией взаимодействия субъектов и объектов наставничества, нормативной регламентацией подобного взаимодействия и профессионально-социальных статусов участников, разработкой критериев оценки эффективности наставнической деятельности с позиции обучения и воспитания; географические (топологические, климатические и др.).

Ключевая проблема регламентации наставнической деятельности обусловлена методологическим противоречием, характерным для теории и практики наставничества. В психолого-педагогическом аспекте наставничество является видом деятельности и, согласно идеям А. Н. Леонтьева, должно характеризоваться наличием структуры (Леонтьев, 2020), а в технологическом аспекте наставничество — процесс слабо алгоритмизированный, практически стохастический, в значительной степени зависящий от индивидуальных характеристик субъектов и динамичности контекста наставничества. При этом в качестве особенностей контекста рассматриваются условия, которые характеризуются постоянными изменениями в связи с личностными приращениями наставляемого, имеющими индивидуальные целе-ценностные, мотивационные, темпо-ритмические, личностно-типологические, социальные и другие особенности. Из указанного методологического противоречия следует, что систематизация, описание и регламентация наставнической деятельности крайне осложнены. На уровне управленческой практики это затрудняет проектирование профессиональных стандартов наставников и нормативных правовых актов, которые бы регулировали такую деятельность.

Кроме того, большое значение имеет и *кадровый аспект* методологии наставничества, раскрывающийся через рассмотрение профессионально-личностных характеристик, в частности педагогических и руководящих работников общеобразовательных организаций. Задача проектирования инструментария регламентации осложняется тем, что к категории участников наставничества в школе могут быть отнесены все ее работники: директора, заместители директоров по учебной и воспитательной работе, советники директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, учителя начального, основного и среднего общего образования, классные руководители, старшие вожатые, социальные педагоги, воспитатели, педагоги-библиотекари, педагоги дополнительного образования, педагоги-организаторы, тьюторы.

В результате социологического исследования и выявления используемых в общеобразовательных организациях форм наставничества и организационно-методического обеспечения развития его механизмов, проведенного Центром воспитания и развития личности РАО в январе — феврале 2023 года, охватившего более 4300 педагогических и руководящих работников из 56 субъектов Российской Федерации, было установлено, что в той или иной форме наставничества участвовали более 80 % опрошенных. При этом 75 % из них указали на недостаточность опыта и уровня квалификации для осуществления наставнической деятельности. Ситуация усугублялась дефицитом механизмов мотивации наставников и наставляемых и низким уровнем нормативно-правового обеспечения наставнической деятельности.

С учетом представленных результатов анализа аспектов методологии наставничества и предыдущих наработок (Гордашникова, Кузнецов, Федорчук, 2023) были определены *функции наставника* для успешного осуществления наставнической деятельности. К ним отнесены *диагностическая функция*, то есть выявление личностных и профессиональных потребностей и дефицитов наставляемого, зависимости между наставническими мероприятиями и результатами развития наставляемых, а также самоактуализация наставника (определение собственных актуальных компетентностных и иных ресурсов); *управленческая функция*, связанная с планированием, организацией, контролем, оценкой и корректировкой деятельности наставляемого и собственной деятельности; *выстраиванием* требуемой системы отношений и эффективной коммуникации с наставляемым; *методическая функция* — разработка элементов содержания, технологии и средств осуществления мероприятий в рамках наставнической деятельности; *конкретно-воспитательная функция*, направленная на формирование у наставляемых ценностных ориентаций и их личностное развитие в конкретной предметно-ситуативной области; *конкретно-обучающая функция*, связанная с передачей элементов компетентностей в конкретной предметно-ситуативной области; *мобилизационная функция*, а именно создание условий для действенного вовлечения наставляемых в решение задач по ликвидации конкретных личностных и профессиональных дефицитов; *акмеологическая функция* — максимизация эффективности аспектов деятельности по развитию наставляемого и саморазвитию наставника.

Указанный функционал наставника предлагается перевести из научно-абстрактного в практико-ориентированный формат, то есть представить в виде перечня трудовых функций — ТФ (Методические рекомендации, 2023), предлагаемых для включения в проект профессионального стандарта «Специалист в области наставничества» (табл.).

Таблица

Функциональная карта вида профессиональной деятельности
специалиста в области наставничества

Обобщенная трудовая функция			Трудовые функции	Код ТФ
Код	Наименование	Уровень квалификации	Наименование	
А	Сопровождение деятельности наставляемого	6	Диагностика профессиональных и личностных дефицитов наставляемого	А/01.6
		6	Выявление и повышение мотивации наставляемого к компенсации профессиональных и личностных дефицитов	А/02.6
		6	Планирование мероприятий по организации деятельности наставляемого по компенсации профессиональных и личностных дефицитов	А/03.6
		6	Реализация мероприятий по организации деятельности наставляемого по компенсации профессиональных и личностных дефицитов	А/04.6
		6	Демонстрация образцов поведения, способствующая компенсации профессиональных и личностных дефицитов наставляемого	А/05.6
		6	Контроль и оценка деятельности наставляемого по компенсации профессиональных и личностных дефицитов	А/06.6
		6	Планирование и реализация мероприятий по профессиональному и личностному самосовершенствованию наставника	А/07.6
В	Организация наставнической деятельности	7	Организация кадрового обеспечения наставнической деятельности	В/01.7
		7	Координация работы наставников с наставляемыми	В/02.7
		7	Контроль качества наставнической деятельности	В/03.7
		7	Экспертная деятельность в области наставничества	В/04.7

Основными требованиями к наставнику могут выступать следующие: обладание необходимыми профессиональными компетентностями (в том числе конкретно-профессиональными, управленческими и психолого-педагогическими знаниями и умениями), соответствующими контексту сопровождения конкретного наставляемого; обладание необходимыми личностными компетентностями (в том числе освоенными и присвоенными (интериоризированными) ценностями), соответствующими контексту сопровождения конкретного наставляемого; мотивированность к эффективному (результативному) сопровождению личностного и профессионального развития наставляемого; мотивированность к собственному профессиональному и личностному развитию (самосовершенствованию) на основе самоактуализации — осознания актуального уровня профессиональной и личностной компетентностей, профессиональных и личностных дефицитов, в том числе в контексте необходимости сопровождения конкретного наставляемого.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, в результате впервые проведенного комплексного аналитического исследования генезиса наставнической деятельности, ее целе-ценностного аспекта, парадигмальных подходов и принципов дидактического проектирования, профессионального функционала наставников и проблем, связанных с потребностью в кадровых ресурсах соответствующего уровня, предложено содержание разрабатываемого в настоящее время профессионального стандарта наставника.

Представленные материалы в дальнейшем могут быть использованы в целях разработки проектов нормативных правовых актов разного уровня (в том числе федерального закона), регламентирующих наставническую деятельность, а также программ дополнительного профессионального образования по проблематике наставничества.

Список источников

1. Аксиология иноязычного образования: среднее профессиональное педагогическое образование : коллектив. моногр. / под ред. А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецова. — М. : АПКППРО, 2017. — 230 с.
2. Аксиология иноязычного педагогического образования : моногр. — М. : Моск пед. гос. ун-т, 2020. — 423 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М. : Наука, 1997. — 288 с.
4. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-v-professionalnom-obrazovanii-k-osvoeniyu-kompetentnostogo-podhoda> (дата обращения: 04.07.2023).
5. Батышев С. Я. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе. — М. : Высш. шк., 1985. — 272 с.
6. Блонский П. П. Психология и педагогика : избр. тр. — 2-е изд., стереотип. — М. : Юрайт, 2023. — 184 с.
7. Вершловский С. Г. Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена : моногр. — СПб. : АППО, 2012. 154 с.
8. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М. : Смысл : Эксмо, 2003. — 1134 с.
9. Гордашников О. Ю., Кузнецов А. Н., Федорчук Ю. М. Актуализация эффективных форм наставничества в системе общего образования // Научно-педагогическое обозрение. — 2023. — № 2 (48). — С. 77–85.
10. Деркач А. А., Зыскин В. Г. Акмеология. — СПб. : Питер, 2003. — 256 с.
11. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении : О коллективном способе учебной работы : кн. для учителя. — М. : Просвещение, 1991. — 191 с.
12. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. — М. : Педагогика, 1982. — 160 с.
13. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. — Авт. версия. — М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 41 с. — URL : https://www.studmed.ru/view/zimnyaya-ia-klyuchevye-kompetentnosti-kak-rezultatивно-celevaya-osnova-kompetentnostogo-podhoda-v-obrazovanii_75b32e46499.html?page=1 (дата обращения: 04.07.2023).
14. Крупченко А. К., Кузнецов А. Н. Основы профессиональной лингводидактики : моногр. — М. : АПКППРО, 2015. — 240 с.
15. Кузнецов А. Н. Компетентный потенциал дисциплины (на материале образовательной области «Иностранный язык»). — М. : Моск. гос. агроинженер. ун-т, 2014. — 114 с.
16. Кузнецов А. Н. Принципы обучения // Большая российская энциклопедия. — 2023б. — № 2. — URL : <https://bigenc.ru/c/printsipy-obucheniia-586a2d> (дата обращения: 04.07.2023).
17. Кузнецов А. Н., Вельдяева Т. А. Наставничество в системе непрерывного профессионально-личностного развития специалистов в области перевода // Didactica Translatica. — 2023а. — № 2. — С. 5–9.
18. Кузьмина Н. В., Софьина В. Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе : моногр. — СПб. : Центр стратег. исслед., 2012. — 199 с.

19. Леднев В. С. Содержание образования : учеб. пособие. — М. : Высш. шк., 1989. — 360 с.
20. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / под ред. и с предисл. Д. А. Леонтьева. — 5-е, испр. и доп. изд. — М. : Смысл, 2020. — 526 с.
21. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. — 557 с.
22. Масалимова А. Р. Корпоративная подготовка наставников в условиях современных вызовов : моногр. — 2-е изд., доработ. ред. — Казань : Печать-Сервис — XXI век, 2021. — 158 с.
23. Махмутов М. И., Таланчук Н. М. Педагогика наставничества. — М. : Советская Россия, 1981. — 191 с.
24. Методические рекомендации по формированию содержания профессиональных стандартов // Минтруда России. — 2023. — URL : <https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/spravочно-informatsionnyy-blok/metodicheskie-materialy/> (дата обращения: 12.07.2023).
25. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. Словарь системы основных понятий. — М. : Либроком, 2013. — 208 с.
26. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития. — М. : Эгвес, 2000. — 272 с.
27. О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций : письмо Минпросвещения России от 23.01.2020 № МР-42/02. — URL : <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-23012020-n-mr-4202-o-napravlenii/> (дата обращения: 12.07.2023).
28. Саулембекова Г. С., Кузнецов А. Н. Удовлетворенность студентов компонентами экосистемы вуза как фактор развития образовательной организации // Человек и образование. — 2022. — № 4 (73). — С. 21–32.
29. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе : моногр. — М. : Логос, 2012. — 447 с.
30. Федорчук Ю. М., Кузнецов А. Н., Гордашникова О. Ю. Учет региональной специфики при отборе форм наставничества в системе общего образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2022. — № 10 (173). — С. 88–96.
31. Хуторской А. В. Доктрина образования человека в Российской Федерации. Проект // Народное образование. — 2015. — № 3 (1446). — С. 35–46.
32. Шафажинская Н. Е. Духовное наставничество как эталон психолого-педагогической культуры // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. IV, Педагогика. Психология. — 2009. — Вып. 4 (15). — С. 50–61.
33. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. — М. : Шк. культур. политики, 1997. — 641 с.
34. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие. — 6-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2011. — 383 с.
35. Эрендженова Ю. Ю. Духовный учитель как универсалия тибетской буддийской культуры // Вестник Калмыцкого государственного университета. — 2019. — № 2 (42). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovnyy-uchitel-kak-universaliya-tibetskoj-buddijskoj-kultury> (дата обращения: 04.07.2023).
36. Hurst C. S., Eby L. T. Mentoring in Organizations: Mentor or Tormentor? // Work and Quality of Life. International Handbooks of Quality-of-Life / Reilly, N., Sirgy, M., Gorman, C. (eds). — Springer : Dordrecht, 2012. — Pp. 81–94.
37. Parra Pennefather P. Know Your Mentoring Strategies // Mentoring Digital Media Projects. — Berkeley : Apress, 2022. — Pp. 107–157. — URL : https://doi.org/10.1007/978-1-4842-8798-9_6 (accessed: 12.07.2023).
38. Ramli M., Ismail M., Othman S. [et al.]. E-Peer Mentoring Effectiveness: A Case Study For Mathematics Course At UiTM Cawangan Kelantan // International Journal of Modern Education. — 2022. — URL : <http://www.ijmoe.com/PDF/IJMoe-2022-13-06-01.pdf> (accessed: 12.07.2023).
39. Traynor S., Wellens M. A., Krishnamoorthy V. Mentoring // SAP SuccessFactors Talent. — Vol. 2. — Apress. — Berkeley, 2021. — Pp. 221–287. — URL : https://doi.org/10.1007/978-1-4842-6995-4_4 (accessed: 12.07.2023).

References

1. *Aksiologiya inoyazychnogo obrazovaniya: sredneye professionalnoye pedagogicheskoye obrazovaniye: kollektiv. monogr. / pod red. A. K. Krupchenko, A. N. Kuznetsova* [Axiology of foreign language education: secondary professional pedagogical education: collective monograph. Ed. A. K. Krupchenko, A. N. Kuznetsov]. Moscow, APKiPPRO, 2017, 230 p. (In Russian).
2. *Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Axiology of foreign language pedagogical education] / M. A. Aryan, V. S. Belgorodsky, E. V. Borzova et al., Moscow, Moskovskiy pedagogicheskij gosudarstvennyy universitet, 2020, 423 p. (In Russian).
3. Ananiev, B. G. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniya* [On the problems of modern human knowledge]. Moscow, Nauka, 1997, 288 p. (In Russian).
4. Baidenko V. I. *Kompetentsii v professionalnom obrazovanii (K osvoeniyu kompetentnostnogo podhoda* [Competences in vocational education (towards the development of a competency-based approach)]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* [Higher education in Russia], 2004, no. 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-v-professionalnom-obrazovanii-k-osvoeniyu-kompetentnostnogo-podhoda> (accessed: 04.07.2023) (In Russian).

5. Batyshev S. Ya. *Pedagogicheskaya sistema nastavnichestva v trudovom kollektive* [Pedagogical system of mentoring in a work team]. Moscow, Vysshaya Shkola, 1985, 272 p. (In Russian).
6. Blonsky P. P. *Psikhologiya i pedagogika. Izbrannyye proizvedeniya* [Psychology and Pedagogy. Selected works], 2nd ed., revised., Moscow, Yurait Publishing House, 2023, 184 p. (In Russian).
7. Vershlovsky S. G. *Neprevyaynoye obrazovaniye. Istoriko-teoreticheskiy analiz yavleniya* [Continuous education. Historical and theoretical analysis of the phenomenon], St. Petersburg, SPb APPO, 2012, 154 p. (In Russian).
8. Vygotsky L. S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development], Moscow, Meaning, Eksmo, 2003, 1134 p. (In Russian).
9. Gordashnikova O. Yu., Kuznetsov A. N., Fedorchuk Yu. M. Actualization of effective forms of mentoring in the system of general education. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye* [Scientific and Pedagogical Review]. 2023, iss. 2 (48), pp. 77–85. (In Russian).
10. Derkach A. A., Zazykin V. G. *Akmeologiya* [Axiology], St. Petersburg: Peter, 2003, 256 p. (In Russian).
11. Dyachenko V. K. *Sotrudnichestvo v obuchenii: O kollektivnom sposobe uchebnoy raboty: kn. dlya uchitelya* [Collaboration in learning: On the collective method of educational work: Book. for the teacher], Moscow, Enlightenment, 1991, 191 p. (In Russian).
12. Zagvyazinsky V. I. *Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya* [Methodology and methods of didactic research]. Moscow, Pedagogy, 1982, 160 p. (In Russian).
13. Zimnyaya I. A. Klyuchevyye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya [Key competencies as an effective-target basis of the competency-based approach in education. The author's version]. Moscow, Research Center for Quality Problems in Training Specialists, 2004, 41 p. Available at: https://www.studmed.ru/view/zimnyaya-ia-klyucheveye-kompetentnosti-kak-rezultativno-celevaya-osnova-kompetentnostnogo-podkhoda-v-obrazovanii_75b32e46499.html?page=1 (accessed: 04.07.2023) (In Russian).
14. Krupchenko A. K., Kuznetsov A. N. *Osnovy professionalnoy lingvodidaktiki: monogr.* [Fundamentals of professional linguodidactics: monograph]. Moscow, APKiPPRO, 2015, 240 p. (In Russian).
15. Kuznetsov A. N. *Kompetentnostnyy potentsial distsipliny (na materiale obrazovatel'noy oblasti "Inostrannyi yazyk")* [Competence potential of the discipline (based on the educational area "Foreign language")], Moscow, MGAU, 2014, 114 p. (In Russian).
16. Kuznetsov A. N. Principles of learning. Nauchno-obrazovatelnyy portal "Bolshaya rossiyskaya entsiklopediya" [Scientific and educational portal "Great Russian Encyclopedia"]. 2023b, iss. 2. Available at: <https://bigenc.ru/c/printsiy-obucheniia-586a2d> (accessed: 07.04.2023). (In Russian).
17. Kuznetsov A. N., Veldyaeva T. A. Mentorship in the system of continuous professional and personal development of specialists in the field of translation. *Didactica Translatorica*. 2023a, iss. 2, pp. 5–9. (In Russian).
18. Kuzmina N. V., Sofyina V. N. *Akmeologicheskaya kontseptsiya razvitiya professional'noy kompetentnosti v vuze: monografiya* [Acmeological concept of the development of professional competence in the university], St. Petersburg, Center for Strategic Studies, 2012, 199 p. (In Russian).
19. Lednev V.S. *Soderzhaniye obrazovaniya: ucheb. posobiye* [The content of education: textbook]. Moscow, Vysshaya Shkola, 1989, 360 p. (In Russian).
20. Leontiev A. N. *Problemy razvitiya psikhiki. Pod red. i s predisl. D. A. Leontyeva* [Problems of the development of the psyche. Ed. and with preface by D. A. Leontiev]. Moscow, Smysl, 2020, 526 p. (In Russian).
21. Makarenko A. S. *Pedagogicheskaya poema* [Pedagogical poem], Moscow, Mann, Ivanov and Ferber, 2016, 557 p. (In Russian).
22. Masalimova A. R. *Korporativnaya podgotovka nastavnikov v usloviyakh sovremennykh vyzovov: monogr.* [Corporate training of mentors in the face of modern challenges: monograph]. Kazan, Pechat-Service — XXI vek, 2021, 158 p. (In Russian).
23. Makhmutov M. I., Talanchuk N. M. *Pedagogika nastavnichestva* [Pedagogy of mentoring]. Moscow, Soviet Russia, 1981, 191 p. (In Russian).
24. *Metodicheskiye rekomendatsii po formirovaniyu soderzhaniya professional'nykh standartov* [Guidelines for the formation of the content of professional standards]. *Mintruda Rossii* [Ministry of Labor of Russia], 2023. URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/spravochno-informatsionnyy-blok/metodicheskie-materialy> (accessed: 04.07.2023) (In Russian).
25. Novikov A. M., Novikov D. A. *Metodologiya: Slovar sistemy osnovnykh ponyatiy* [Methodology: Dictionary of the system of basic concepts]. Moscow, LIBROKOM, 2013, 208 p. (In Russian).
26. Novikov A. M. *Rossiyskoye obrazovaniye v novoy epokhe. Paradoksy naslediya, vektory razvitiya* [Russian education in the new era. Inherited paradoxes, vectors of development]. Moscow, Egves, 2000, 272 p. (In Russian).
27. *Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 23.01.2020 № MR-42/02 "O napravlenii tselevoy modeli nastavnichestva i metodicheskikh rekomendatsiy"* [Letter of the Ministry of Education of Russia dated January 23, 2020, no. MP-42/02 "On the direction of the target model of mentoring and methodological recommendations"]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshcheniya-rossii-ot-23012020-n-mr-4202-o-napravlenii/> (accessed: 12.07.2023) (In Russian).

28. Saulembekova G. S., Kuznetsov A. N. *Udovletvorennost studentov komponentami ekosystemy vuza kak faktor razvitiya obrazovatel'noy organizatsii* [Student satisfaction with university ecosystem components as a factor in the development of an educational organization]. *Chelovek i obrazovaniye* [Man and Education]. 2022, no. 4 (73), pp. 21–32. (In Russian).
29. Serikov V. V. *Razvitiye lichnosti v obrazovatel'nom protsesse* [Personal development in the educational process]. M., Logos, 2012, 447 p. (In Russian).
30. Fedorchuk Yu. M., Kuznetsov A. N., Gordashnikova O. Yu. Accounting for regional specifics in the selection of forms of mentoring in the system of general education. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Volgograd State Pedagogical University]. 2022, iss. 10 (173), pp. 88–96. (In Russian).
31. Khutorskiy A. V. Doctrine of human education in the Russian Federation. Project. *Narodnoye obrazovaniye* [National education]. 2015, iss. 3 (1446), pp. 35–46. (In Russian).
32. Shafazhinskaya N. E. Spiritual mentoring as a standard of psychological and pedagogical culture. *Vestnik PSTGU IV: Pedagogika. Psikhologiya* [Bulletin of PSTGU IV: Pedagogy. Psychology]. 2009, iss. 4 (15), pp. 50–61. (In Russian).
33. Shchedrovitskiy G. P. *Filosofiya. Nauka. Metodologiya* [Philosophy. Science. Methodology]. Moscow, Publishing house School Cultural Policy Publ., 1997, 641 p. (In Russian).
34. Elkonin D. B. *Detskaya psikhologiya* [Child psychology]. Ed. B. D. Elkonin. 6th ed., revised. Moscow, Academy, 2011, 383 p. (In Russian).
35. Erendzenova Yu. Yu. Spiritual teacher as a universal of the Tibetan Buddhist culture. *Vestnik KalmGU* [Bulletin of Kalmyk State University]. 2019, iss. 2 (42). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovnyy-uchitel-kak-universaliya-tibetskoy-buddiyskoy-kultury> (accessed: 04.07.2023). (In Russian).
36. Hurst C. S., Eby L. T. Mentoring in Organizations: Mentor or Tormentor? *Work and Quality of Life. International Handbooks of Quality-of-Life*. Reilly N., Sirgy M., Gorman C. (eds). Springer, Dordrecht, 2012, pp. 81–94. URL: https://doi.org/10.1007/978-94-007-4059-4_5 (accessed: 12.07.2023).
37. Parra Pennefather P. Know Your Mentoring Strategies. *Mentoring Digital Media Projects*. Berkeley, Apress, 2022, pp. 107–157. Available at: https://doi.org/10.1007/978-1-4842-8798-9_6 (accessed: 12.07.2023).
38. Ramli M., Ismail M., Othman S. [et al.]. E-Peer Mentoring Effectiveness: A Case Study For Mathematics Course At UiTM Cawangan Kelantan. *International Journal of Modern Education*. 2022. Available at: <http://www.ijmoe.com/PDF/IJMoe-2022-13-06-01.pdf> (accessed: 12.07.2023).
39. Traynor S., Wellens M. A., Krishnamoorthy V. Mentoring. *SAP SuccessFactors Talent*. Vol. 2. Berkeley Apress, 2021, pp. 221–287. Available at: https://doi.org/10.1007/978-1-4842-6995-4_4 (accessed: 12.07.2023).

Информация об авторе

Кузнецов Андрей Николаевич — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель руководителя Центра воспитания и развития личности Российской академии образования.

Information about the author

Kuznetsov Andrey Nikolaevich — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Deputy Head of the Center for Education and Personality Development of the Russian Academy of Education.

Статья поступила в редакцию 17.07.2023; одобрена после рецензирования 17.07.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 17.07.2023; approved after reviewing 17.07.2023; accepted for publication 19.07.2023.

Научная статья

УДК 004:81'243

DOI 10.37724/RSU.2023.67.3.003

Возможности смарт-образования в деле совершенствования информационной подготовки студентов филологического направления

Павлушина Вера Алексеевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

v.pavlushina@365.rsu.edu.ru

Пузанкова Людмила Викторовна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

l.puzankova@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассмотрен актуальный вопрос использования возможностей смарт-образования в деле совершенствования информационной подготовки студентов на примере будущих учителей-словесников.

Проанализирована сущность понятия «смарт-образование», сформулированы обобщенные принципы его реализации, охарактеризованы смарт-технологии.

Приведены результаты теоретического анализа литературы по проблеме понимания концепции и технического превосходства смарт-образования, которые позволили авторам сформулировать вывод о том, что оно представляет собой взаимодействие предмета науки, студента, преподавателя и других участников процесса, организованное и осуществляемое с использованием цифровых технологий и глобальной сети, нацеленное на формирование системного, многомерного видения изучаемой дисциплины.

Представлены практические рекомендации по совершенствованию содержания учебных дисциплин ИТ-профиля для студентов-филологов в соответствии с основными идеями смарт-образования, связанные с переосмыслением целей обучения и планируемых образовательных результатов; с организацией адаптивных электронных образовательных ресурсов, позволяющих учащимся следовать индивидуальной траектории обучения и осуществлять самоуправление и самоконтроль; поддержкой совместной деятельности и организацией групповой работы через использование облачных технологий; обогащением профессиональных компетенций путем освоения прикладных разделов компьютерной лингвистики; расширением организационных форм и методов обучения, в том числе с применением новых средств обучения в условиях использования сквозных технологий и технологий искусственного интеллекта.

Ключевые слова: смарт-образование, информационная подготовка студентов-филологов, методы обучения, цифровые технологии, информационные и коммуникационные технологии, сквозные технологии, технологии искусственного интеллекта, облачные вычисления, прикладная лингвистика.

Для цитирования: Павлушина В. А., Пузанкова Л. В. Возможности смарт-образования в деле совершенствования информационной подготовки студентов филологического направления // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 26–34. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.003.

Original article

Opportunities for Smart Education for Improvement of Informational Training of Philology Students

Pavlushina Vera Alekseyevna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

v.pavlushina@365.rsu.edu.ru

Puzankova Lyudmila Viktorovna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

l.puzankova@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article deals with the topical issue of using the possibilities of smart education in improving informational training of students (future teachers of foreign languages).

The paper defines the essence of the concept of smart education, formulates generalized principles for its implementation, and lists smart technologies.

It shows results of our theoretical analysis of the literature on the problem of understanding the concept and technical superiority of smart education, which led to the conclusion that *smart education* is interaction of a scientific subject, a student, a teacher and other participants in the process, organized and carried out using digital technologies and the global network. Its goal is to shape a systemic, multidimensional vision of the discipline under study.

Practical recommendations are presented for improving the content of IT disciplines for students of philology, in accordance with the main ideas of smart education. This involves reconsidering of learning objectives and planned results of education; with organization of adaptive electronic educational resources that allow students to follow an individual learning route and require self-management and self-control; support of team activities and organization of group work through the use of cloud technologies; enrichment of professional competencies through development of applied computational linguistics; expansion of organizational forms and teaching methods, including the use of new teaching aids in the context of the use of end-to-end technologies and AI technologies.

Key words: smart education, informational training of philology students, teaching methods, digital technologies, information and communication technologies, end-to-end technologies, artificial intelligence technologies, cloud computing, applied linguistics.

For citation: Pavlushina V. A., Puzankova L. V. Opportunities for Smart Education for Improvement of Informational Training of Philology Students // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 3 (67), pp. 26–34. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.003.

Введение. Одним из актуальных и востребованных трендов общественного развития в настоящее время является активная разработка и внедрение цифровых технологий, направленных на разработку кастомизированных (индивидуализированных) объектов и сервисов. Эти процессы ведут к кардинальным изменениям и в сфере образования, особенно в интенсивно развивающемся смарт-образовании, где доминирующими идеями становятся гибкость в выборе методов и средств обучения и воспитания, установление индивидуальной образовательной траектории, а также определение сложности и объема содержания учебных курсов, которые были бы адекватны способностям и потребностям учащихся (Роберт, 2022).

Постепенный переход к уровню «смарт» (Чмыхало, Коробейникова, 2021) рассматривается как естественный эволюционный процесс: от начала информатизации образования (1990-е годы) через электронное (e-learning) и мобильное (m-learning) обучение к смарт-эпохе. Вместе с тем вопрос о том, можно ли смарт-образование в полной мере назвать новой парадигмой, в настоящее время является дискуссионным. Одни считают, что уверенно можно говорить лишь о некоторых тенденциях, связанных с пересмотром существующих систем и концепций, так как в рамках цифровой трансформации наиболее эффективный способ внедрения элементов смарт-образования заключается в его вспомогательном применении по отношению к традиционной системе (Ардашкин, Суровцев, 2020); другие констатируют смену образовательной парадигмы в условиях четвертой промышленной революции (Тихомиров, Днепровская, 2015; Гордиенко, Меметова, 2023). При этом все сходятся в едином мнении, что технологическое превосходство смарт-технологий может и должно быть использовано в качестве образовательного инструментария. Понимание этого является перспективным в практическом плане.

Актуальной педагогической проблемой становится трансформация различных видов учебной деятельности в условиях смарт-образования, связанная с новой мотивацией и вовлеченностью учащихся в использование всего технологического многообразия.

Если на заре информатизации основной ее целью выступало обучение студентов базовым методам использования средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), то сейчас цель смарт-образования — реализация конкретной прикладной направленности знаний, подготовка специалистов, способных гибко интегрироваться в единое информационное пространство, непрерывно актуализировать прикладные знания и применять цифровые инструменты (Титова, 2009; Путило, Савина, 2020).

При повышенном внимании к теме смарт-образования большинство исследований посвящены общим ее концептуальным вопросам, в то время как реальный учебный процесс требует детализации и разработки практических рекомендаций для преподавания конкретных курсов.

Накопленный многолетний опыт преподавания дисциплин ИТ-профиля позволил авторам наглядно проследить рассмотренные изменения, в частности на примере информационной подготовки студентов филологического направления.

Цель исследования — анализ возможностей смарт-образования в системе информационной подготовки будущих учителей-филологов, а также разработка практических рекомендаций по совершенствованию содержания учебных дисциплин ИТ-профиля для данного направления обучения.

Гипотеза: совершенствование информационной подготовки студентов-филологов наиболее эффективно при условии системного внедрения в преподавание ИТ-дисциплин смарт-технологий, нацеленных на повышение мотивации обучения, познавательной активности и самостоятельности обучающихся; расширение их компетенций в области цифровых технологий и их возможностей в профильной области; интеллектуализацию учебной деятельности в условиях многоуровневой индивидуализации; создание и использование новых средств обучения на базе цифровых технологий; мультипредметное представление учебного материала.

Методы исследования. В ходе исследования были использованы методы теоретического анализа психолого-педагогической и учебно-методической литературы, обобщение опыта преподавания, наблюдения и анкетирования участников учебного процесса.

Обсуждение основных результатов. Феномен смарт-образования начал активно обсуждаться с 2007–2010 годов в связи с внедрением и апробацией инновационных программ развития цифрового образования в азиатских странах (Ардашкин, Суровцев, 2020).

Смыслообразующее понятие «смарт» понимается как «свойство системы или процесса, которое проявляется во взаимодействии с окружающей средой и наделяет систему и/или процесс способностью к незамедлительному реагированию на изменения во внешней среде; адаптации к трансформирующимся условиям; самостоятельному развитию и самоконтролю; эффективному достижению результата» (Днепровская, Янковская, Шевцова, 2015, с. 45).

Понятие «смарт-образование» трактуется в рамках парадигмального, средового, системного, сетевого и процессуального подходов (Рыбичева, 2019). В соответствии с практико-ориентированной целью нашего исследования за основу был принят сетевой подход, согласно которому оно понимается как взаимодействие предмета науки, слушателя, преподавателя и других участников процесса, организованное и осуществляемое с использованием цифровых технологий и глобальной сети, нацеленное на формирование системного многомерного видения изучаемой дисциплины (Тихомиров, Днепровская, 2015).

Зарубежные исследователи чаще всего концентрируют внимание на технологическом аспекте смарт-образования. Так, Sanghyun Jang (2014) подчеркивает важность облачных вычислений и рассматривает смарт-образование как ориентированную на творческий подход индивидуальную систему для разработки новых способов обучения с использованием таких современных технологий, как облачные вычисления. Эта система позволяет учащимся изучать различные материалы, используя мобильные цифровые учебники в любое время, в любом месте и на любых устройствах. Edward R. Sykes (2014) раскрывает богатый педагогический потенциал технологии mobile computing (мобильные вычисления) и задает вектор исследований от смартфонов к смарт-образованию. Weiqin Chen (2019) для лучшего понимания и оптимизации процессов смарт-образования обращается к учебной аналитике (learning analytics) — технологии, основанной на компьютерном сборе, анализе и представлении данных об учащихся и их действиях и позволяющей в полной мере реализовать такую характеристику смарт-образования, как адаптивность, поскольку полученные данные обеспечивают мгновенную поддержку учащихся и способны подстроить пользовательский интерфейс и содержание электронной среды под личный уровень.

Нами под смарт-технологиями понимаются гибкие, адаптивные технологии, учитывающие личные характеристики обучающихся и способные совершенствоваться в зависимости от контекста. На их базе может быть организовано персонифицированное обучение. К таким технологиям могут быть отнесены интеллектуальные образовательные приложения, геймификация, технологии виртуальной и дополненной реальности, массовые открытые онлайн-курсы (МООС), системы управления обучением (LMS), облачные вычисления и др.

Основные принципы реализации смарт-образования, которые наиболее полно отражают смысл, заключенный в самой аббревиатуре SMART (Jang, 2014), представлены в таблице.

Обобщенные принципы реализации SMART-образования

S	Self-directed (самоуправляемое, самонаправляемое и самоконтролируемое)	Предполагает переход к децентрализованным моделям обучения, направленность на самообразование и переориентацию ролей участников учебного процесса: учащиеся из пассивных получателей знаний становятся активными инициаторами собственной траектории обучения, учителя из распространителей знаний переходят в роль педагогов-наставников, сопровождающих учеников по выбранному образовательному треку
M	Motivated (мотивированное)	Раскрывает возможности новых методов преподавания для повышения мотивации учения и нацеливает обучающихся на осознанное включение в образовательный процесс посредством выполнения творческих и практико-ориентированных задач, в том числе стартапов
A	Adapted (адаптированное)	Основывается на учебной аналитике, учитывает индивидуальные особенности и характеризует гибкость системы образования, когда учебные заведения в зависимости от индивидуальных предпочтений учащегося предлагают адаптированный маршрут карьерного развития, составленный из курсов, в том числе доступных онлайн, а также стажировок, тренингов и др.
R	Resource enriched (обогащенное ресурсами)	Предлагает вариативные и персонифицированные ресурсы; расширяет границы доступа к распределенным информационным ресурсам посредством интернет-технологий, облачных вычислений и др., а также описывает возможности коммуникации и совместного использования образовательных ресурсов и сервисов
T	Technology-embedded (технологичное)	Предусматривает использование учащимися новейших цифровых технологий, которые способны обеспечить выполнение свойств повсеместности (обучение в любом месте), эластичности (обучение в любое время), универсальности (доступность образовательного контента вне зависимости от терминального оборудования), самообслуживания (потребитель сам выбирает и управляет своими технологическими ресурсами) и т. д.

Рассмотрим реализацию выделенных принципов в системе информационной подготовки будущих учителей-филологов.

Действующие учебные планы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина по направлению подготовки «Педагогическое образование» с двумя профилями «Русский язык и литература» предусматривают двухступенчатое формирование компетенций студентов в области компьютерных технологий. Их общие (пользовательские) цифровые, а также специфические, связанные с конкретной профессиональной деятельностью навыки закладываются на первом курсе в рамках дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии и медиаинформационная грамотность». В дальнейшем, на четвертом курсе при изучении дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта», происходит освоение студентами новейших разработок в цифровой сфере, которое углубляет и актуализирует полученные ими ранее знания в процессе интеграции с профильными дисциплинами.

На основе обобщения практического опыта были определены направления совершенствования информационной подготовки студентов в рамках преподавания указанных дисциплин, отражающие основные принципы smart-образования.

1. Переосмысление целей обучения и планируемых образовательных результатов. В условиях smart-образования ключевым становится формирование учебной самостоятельности учащихся. Процесс обучения выходит за рамки аудитории и распространяется непрерывно (во времени) и глобально (в едином информационном пространстве). В соответствии с этим ведущими целями обучения становятся следующие: 1) раскрытие и реализация интеллектуального и творческого потенциала обучающихся в условиях глобальной сетевой коммуникации; 2) создание условий и их подготовка к самостоятельному приобретению знаний и осуществлению информационной деятельности на базе цифровых технологий; 3) предоставление обучающимся инструментария, реализованного на базе цифровых технологий, для проведения исследований в выбранной предметной области и решения профессиональных задач.

2. *Организация адаптивных электронных образовательных ресурсов, позволяющих студентам следовать индивидуальной траектории обучения и в ее рамках осуществлять самоуправление и самоконтроль.* Разработка и сопровождение онлайн-ресурсов по учебным дисциплинам осуществляется в системе управления обучением (LMS). Реализовать основные принципы smart-образования в РГУ имени С. А. Есенина позволяет платформа Moodle за счет богатого арсенала цифровых дидактических средств реализации учебно-познавательной деятельности в формате ведущих идей smart-образования (интерактивный и мультимедийный контент, лекции с элементами самоконтроля, дидактические игры и т. д.); организации совместной деятельности (глоссарий с функциями совместного редактирования, модуль «Вики» и т. д.); возможности для сбора учебной аналитики (система учета и отслеживания активности участников курса, которая в режиме реального времени позволяет в любой момент вывести статистику о действиях каждого учащегося); обратной связи (анкеты, отчеты с большим количеством диаграмм, проведение опросов с целью голосования или сбора мнений и т. д.); возможности выбора и поддержки индивидуальной траектории обучения (гибкая настройка сроков прохождения курса и контрольных точек, загрузка файлов отчетности, отображение календаря, последних новостей, наступающих событий и т. п.); синхронного и асинхронного общения (наличие форума и чата, возможность комментариев и т. д.).

3. *Поддержка совместной деятельности и организация групповой работы через использование облачных технологий.* В качестве практической базы на занятиях используются облачные службы, предоставляемые компанией Google: онлайн-офис Google Docs, сервис для хранения документов Google Диск, конструктор сайтов Google Сайты. В результате освоения ресурса Google Формы — онлайн-сервиса для создания форм обратной связи будущие учителя получают реальную практику по созданию онлайн-тестов и анкет с достаточно мощным инструментарием. Сервис Google Класс дает богатые возможности для получения конкретных практических навыков. После распределения ролей внутри студенческого коллектива организуется групповая работа, имитирующая реальный учебный процесс; студенты создают и распространяют учебный контент, осуществляют контроль успеваемости, оценивают, общаются, управляют процессом обучения и т. д. Единый интерфейс, удобные инструменты, безопасная среда делают облачные ресурсы незаменимыми для продуктивной работы будущих учителей.

4. *Обогащение профессиональных компетенций путем освоения прикладных разделов компьютерной лингвистики.* Включение в содержание ИТ-дисциплин прикладных разделов компьютерной лингвистики позволяет студентам-словесникам получить навыки использования цифровых инструментов для моделирования функционирования языка в конкретных условиях.

Рассмотрим работу по указанным направлениям на примерах изучения конкретных разделов языка.

Автоматический анализ и синтез устной речи. Одной из прорывных технологий в подготовке филологов является дигитализация языкового материала, представленного в устной форме. Синтезированная речь сегодня активно используется в образовательной практике педагогов-словесников для инклюзивного обучения людей с недостатками слуха и речи, адаптации учеников различных национальностей с низким уровнем владения русским языком, коррекции речевых нарушений, в качестве голосовых помощников, озвучивания методических материалов. В рамках лабораторного практикума по данной теме студенты оценивают возможности различных синтезаторов речи, доступных в интернете (<http://text-to-speech.imtranslator.net/>, <http://www.acapela-group.com/>, <http://www.fromtexttospeech.com/> и др). Интересный спектр сервисов предлагает российский разработчик «Центр речевых технологий» (ЦРТ, <https://cloud.speechpro.com/home>). Это позволяет осуществить максимально реалистичный синтез русскоязычной речи на основе нейронных сетей с возможностью гибко управлять произношением. Особенно ярко возможности smart-образования раскрываются при работе студентов с голосовыми помощниками, «умными» ассистентами («Алиса» от Yandex, «Маруся» от VKontakte и т. п.), позволяющими решать ряд педагогических задач: от консультирования по разным вопросам до озвучивания заданий и проверки их выполнения.

Автоматический анализ и синтез текстов — одно из наиболее перспективных направлений в информационной подготовке будущих филологов, поскольку затрагивает важные задачи с точки зрения развития теории (разработка лингвистических основ создания искусственного интеллекта) и реализации практических потребностей человека smart-общества (машинный перевод). Автоматический анализ текста включает графематический, морфологический, синтаксический и семантический этапы. При выполнении лабораторного практикума для морфологического анализа студентами используются сервисы <http://starling.rinet.ru/morph.htm>, <http://goldlit.ru/component/slog>,

<http://5-ege.ru/morf/> и др.; для семантического анализа — ресурс «Адвего» (<http://advego.ru/text/seo/>), позволяющий оценить качество текстов по разным параметрам, осуществить seo-оптимизацию статей и поиск ключевых слов. Сервис «Свежий взгляд» (<https://petr-panda.ru/servis-tavtalogij/>) реализует стилистическую проверку русскоязычных текстов, отыскивает места, где фонетически и морфологически схожие слова расположены в непосредственной близости, что позволяет снять проблемы паронимии и тавтологии. «Облака слов» служат инструментами для анализа и визуализации текста (<https://wordart.com/>, <https://wordcloud.online/ru>, <https://www.wordclouds.com/>). Представление текста в виде «облака» заданной формы и цвета с выделением ключевых слов (тегов) создает визуальную опору для построения устных или письменных высказываний на заданную тему.

Автоматическое реферирование текста. В условиях смарт-образования одним из важнейших навыков студентов является быстрая и качественная работа с полнотекстовыми документами, помогающая составлению рефератов, дающая представление о содержании исходных текстов. В качестве эффективных онлайн-рефераторов выступают следующие ресурсы: <https://visualworld.ru/referat.jsp>; <https://neuralwriter.com/ru/summarize-tool/>. Сокращенное резюмирование текста позволяет оценить полезность объемного документа, подвести итоги, получить ключевые слова и серьезно сэкономить время.

Корпусная лингвистика. В условиях циркулирования огромных потоков информации студентам-словесникам, особенно планирующим дальнейшую научную деятельность, необходимо умение работать с лингвистическим корпусом — совокупностью специально отобранных текстов, размеченных по различным параметрам и обеспеченных системой поиска. Первичное знакомство учащихся с корпусными методами происходит на базе русского национального корпуса (www.ruscorgpora.ru) и корпуса русского литературного языка (www.narusco.ru). В качестве следующего этапа освоения корпусных исследований будущим филологам предлагается построить собственный корпус текстов и провести его анализ средствами корпусного менеджера AntConc — свободно распространяемой мультиплатформенной программы, обеспечивающей серьезный лингводидактический потенциал приложения и предоставляющей широкий арсенал инструментов: построение списка всех употреблений определенного языкового выражения в контексте (конкорданса), представление его в виде штрих-кода, построение коллокаций, кластеров, «облаков слов», составление частотного словаря.

Компьютерная лексикография, электронные словари, компьютерная терминография. Основными задачами как традиционной, так компьютерной лексикографии являются определение структуры словаря, зон словарной статьи, а также разработка принципов составления различных видов словарей. В ходе освоения данного раздела студенты знакомятся с особенностями электронных словарей, работают с онлайн-словарями разных типов, а также создают собственные на базе гипертекстовых технологий. Отдельного внимания заслуживает проблема изучения электронных терминологических словарей. В условиях смарт-образования, когда активно используются открытые ресурсы всего мирового информационного пространства, вопрос унификации и толкования терминов становится первостепенным. Разнопрофильные терминологические словари русского языка (анатомический, литературоведческий, экономический и др.) представлены на портале Gramota.ru (www.gramota.ru/slovari/online), а переводные, относящиеся к разным отраслям знания, — по адресу www.diclib.com. В рамках изучения компьютерной терминографии также рекомендуется ознакомиться с терминологическими базами (банками) данных. Крупные базы данных предлагают Российский институт стандартизации (<https://nd.gostinfo.ru/default.aspx>) и Международная организация по стандартизации ISO (www.iso.org/obp/ui).

5. *Расширение организационных форм и методов обучения, а также появление новых средств обучения в условиях использования сквозных технологий и технологий искусственного интеллекта.* Сквозные технологии, получившие такое название в силу своей мультисекторальности, являются одним из перспективных трендов современного образования. Одними из самых многообещающих сквозных технологий с точки зрения филологии и культуры являются нейронные сети. На занятиях будущие педагоги знакомятся с нейросетями, представленными в интернете, и моделируют возможности их использования при преподавании профильных дисциплин. Так, например, нейросети ruDALL-E (<https://rudalle.ru/>), Starryai (<https://www.starryai.com/>) способны генерировать изображение по текстовому описанию, давая возможность получить нейроиллюстрации по фрагментам из литературных произведений. Оригинальный алгоритм на стыке литературы и графики предлагает сервис RoemPortraits, который преобразовывает фотографию в портрет из стихов, выдавая необычный словесно-графический образ. Особый интерес у филологов вызывает проект Yandex — нейросеть Балабоба (<https://yandex.ru/lab/yalm>), которая создает

тексты на заданную тему, сохраняя связность изложения, стройность мысли и принадлежность к стилю и дает возможность проверить свои писательские навыки или попробовать создать альтернативное продолжение известных литературных произведений.

Изучая технологии искусственного интеллекта, студенты знакомятся с возможностями чат-ботов (виртуальных собеседников) и в качестве практического задания с помощью онлайн-конструктора Engati проектируют чат-боты, которые выполняют реальные учебные функции и могут быть настроены под разные задания: выводить подсказки на частые ошибки по конкретной теме; консультировать перед проведением какого-либо мероприятия; сообщать организационную информацию; публиковать методические указания и т. д.

Широкие возможности для обогащения предметных методик по филологическим дисциплинам открывают VR и AR технологии. Если рассматривать понятие виртуальности максимально широко, как свойство объекта, который реально не существует в физическом мире, но может быть абстрактно представлен, на передний план выходят не столько компьютерные средства, сколько воображение и фантазия учащихся. Большим дидактическим потенциалом обладают виртуальные экскурсии. Освоение данных форм особенно эффективно происходит в рамках проектной деятельности учащихся. Так, студентами факультета русской филологии и национальной культуры РГУ имени С. А. Есенина был подготовлен виртуальный тур по Солженицынскому залу, действующему на базе факультета, основывающемуся на базе сервиса “Surprize Me” и представляющему собой виртуальную экскурсию из нескольких этапов-остановок, связанных контрольными точками: вопросами с выбором или вводом ответов, а также дополненной реальностью для поиска артефактов.

В рамках лабораторного практикума по данной теме студенты также создают цифровые образовательные ресурсы с элементами дополненной реальности с использованием онлайн-конструктора web-AR и AR-проектов web-ar.studio. Используемая в конструкторе механика привязки к маркеру запускает контент дополненной реальности при попадании в поле зрения камеры смартфона определенного триггера. В роли триггеров студенты используют графические изображения, в том числе иллюстрации из печатных учебных пособий, а в роли AR-контента выступают видео- и аудиозаписи, текстовая и графическая информация. Тем самым создаются пособия с эффектом многослойности и гипервизуализации (ARB — augmented reality book), активным и эмоционально привлекательным учебным материалом, отвечающие идеям смарт-образования. Также при создании электронных учебников будущие учителя отрабатывают использование технологии QR-кодов. Внедрение двухмерных штрих-кодов на страницы электронных ресурсов позволяет «закодировать» оперативную информацию (объявление, URL-ссылку на сайт или любой текст) и учебно-методические материалы (pdf-документ, галерею изображений, презентацию, тест и т. д.).

Еще одним интересным направлением использования VR и AR технологий является создание образовательных веб-квестов — самостоятельно составленных маршрутов перемещений между станциями с поиском и разгадкой заданий в QR-кодах или уже готовых шаблонов на интернет-ресурсах (например, квесты по типу закрытой комнаты сервиса “Joyteka”). Веб-квест как пример популярной в настоящее время смарт-технологии геймификации является эффективным инструментом организации поисковой деятельности студентов и развития у них творческих навыков решения проблем.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, реализация принципов смарт-образования в эпоху цифровых технологий ведет к переосмыслению целей обучения, отражающих запросы на подготовку активных членов современного общества; совершенствованию содержания обучения, которое расширяется тематически и отражает междисциплинарные тенденции; обогащению методов и средств обучения, реализующих возможности цифровых технологий.

Изложенные в статье материалы иллюстрируют возможности смарт-образования в деле совершенствования информационной подготовки учащихся филологического направления. Они могут быть использованы при подготовке специалистов смежных дисциплин: студентов-лингвистов, будущих преподавателей иностранных языков, переводчиков, журналистов и др.

Перспективы данного исследования обусловлены дальнейшим развитием идей смарт-образования и появлением новых цифровых решений в области гуманитарных знаний.

Список источников

1. Ардашкин И. Б., Суровцев В. А. Смарт-образование как новая парадигма образования: pro et contra // Вестник Томского государственного университета. Сер. «Философия. Социология. Политология». — 2020. — № 54. — С. 51–61.
2. Гордиенко Т. П., Меметова Г. Э. Смарт-образование как новая парадигма современной системы образования // Kant. — 2023. — № 1 (46). — С. 246–252.

3. Днепровская Н. В., Янковская Е. А., Шевцова И. В. Понятийные основы концепции smart-образования // *Открытое образование*. — 2015. — № 6 (113). — С. 43–51.
4. Путило О. О., Савина Л. Н. Использование технологий дополненной и виртуальной реальности в процессе литературного образования // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. — 2020. — № 9 (152). — С. 27–35.
5. Роберт И. В. Цифровая трансформация отечественного образования: стратегические направления развития // *Образовательное пространство в информационную эпоху : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., / под ред. С. В. Ивановой, И. М. Елкиной*. — М. : Ин-т стратегии развития образования РАО, 2022. — С. 546–557.
6. Рыбичева О. Ю. Перспективы внедрения smart-технологий в образовательный процесс // *Вестник Вятского государственного университета*. — 2019. — № 4. — С. 76–84.
7. Титова Л. Н. Профессионально-ориентированная подготовка будущих учителей-филологов к применению информационных технологий и компьютерных средств обучения в школе : дис. ... канд. пед. наук. — 2009. — 191 с.
8. Тихомиров В. П., Днепровская Н. В. Smart-образование как основная парадигма развития информационного общества // *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. — 2015. — Т. 11, № 1. — С. 9–13.
9. Чмыхало А. Ю., Коробейникова Л. А. Барьеры в развитии умного образования (Smart Education): специфика социокультурной среды России // *Вестник Томского государственного университета. Сер. «Культурология и искусствоведение»*. — 2021. — № 42. — С. 158–173.
10. Chen W. Knowledge-Aware Learning Analytics for Smart Learning // *Procedia Computer Science*. — 2019. — Vol. 159. — Pp. 1957–1965.
11. Jang S. Study on Service Models of Digital Textbooks in Cloud Computing Environment for SMART Education // *International Journal of U- & E-Service, Science & Technology*. — 2014. — Vol. 7, N 1. — Pp. 73–82.
12. Sykes E. R. New Methods of Mobile Computing: From Smartphones to Smart Education // *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*. — 2014. — Vol. 58, N 3. — Pp. 26–37.

References

1. Ardashkin I. B., Surovtsev V. A. Smart education as a new paradigm of education: pro et contra. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya* [Tomsk State University Bulletin. Philosophy. Sociology. Political science]. 2020, iss. 54, pp. 51–61. (In Russian).
2. Gordienko T. P., Memetova G. E. Smart education as a new paradigm of the modern education system. *Kant* [Kant]. 2023, iss. 1 (46), pp. 246–252. (In Russian).
3. Dneprovskaya N. V., Yankovskaya E. A., Shevtsova I. V. Conceptual foundations of the smart education concept. *Otkrytoye obrazovaniye* [Open Education]. 2015, iss. 6 (113), pp. 43–51. (In Russian).
4. Putilo O. O., Savina L. N. Application of augmented and virtual reality technologies in the process of literary education. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University]. 2020, iss. 9 (152), pp. 27–35. (In Russian).
5. Robert I. V. Digital transformation of domestic education: strategic directions of development. *Obrazovatelnoye prostranstvo v informatsionnuyu epokhu: Sbornik nauchnykh statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Pod redaktsiyey S. V. Ivanovoy, I. M. Yelkinoy* [Educational space in the information age: Collection of scientific articles of the International Scientific and Practical Conference. Edited by S. V. Ivanova, I. M. Elkina]. Moscow, Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, 2022, pp. 546–557. (In Russian).
6. Rybicheva O. Yu. Prospects for the introduction of smart technologies in the educational process. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Vyatka State University]. 2019, iss. 4, pp. 76–84. (In Russian).
7. Titova L. N. *Professionalno-oriyentirovannaya podgotovka budushchikh uchiteley-filologov k primeneniyu informatsionnykh tekhnologiy i komp'yuternykh sredstv obucheniya v shkole: dis. ... kand. pedagog. nauk* [Professionally oriented training of future teachers-philologists for the use of information technologies and computer teaching aids at school: dissertation of candidate of pedagogy]. Ufa, 2009, 191 p. (In Russian).
8. Tikhomirov V. P., Dneprovskaya N. V. Smart education as the main paradigm for the development of the information society. *Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii i IT-obrazovaniye* [Modern information technologies and IT education]. 2015, vol. 11, iss. 1, pp. 9–13. (In Russian).
9. Chmykhalo A. Yu., Korobeynikova L. A. Barriers in the development of smart education: specifics of socio-cultural environment of Russia. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kulturologiya i iskusstvovedeniye* [Bulletin of Tomsk State University. Cultural and art studies]. 2021, iss. 42, pp. 158–173. (In Russian).
10. Chen W. Knowledge-Aware Learning Analytics for Smart Learning. *Procedia Computer Science*. 2019, vol. 159, pp. 1957–1965.
11. Jang S. Study on Service Models of Digital Textbooks in Cloud Computing Environment for SMART Education. *International Journal of U- & E-Service, Science & Technology*. 2014, vol. 7, iss. 1, pp. 73–82.
12. Sykes E. R. New Methods of Mobile Computing: From Smartphones to Smart Education. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*. 2014, vol. 58, iss. 3, pp. 26–37.

Информация об авторах

Павлушина Вера Алексеевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Пузанкова Людмила Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Pavlushina Vera Alekseyevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Informatics, Computer Engineering and Methods of Teaching Informatics, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Puzankova Lyudmila Viktorovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Informatics, Computer Engineering and Methods of Teaching Informatics, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 04.06.2023; одобрена после рецензирования 07.07.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 04.06.2023; approved after reviewing 07.07.2023; accepted for publication 19.07.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 35–40.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 3 (67), pp. 35–40.

Научная статья
УДК 371.486
DOI 10.37724/RSU.2023.67.3.004

Развитие творческих способностей учащихся в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского (к 105-летию со дня рождения)

Щетинина Наталья Павловна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
n.shetinina@365.rsu.edu.ru

Аннотация. Изучение и осмысление опыта развития творческих способностей учащихся в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского (1918–1970) является очень актуальным.

С помощью теоретического метода критического анализа нами и другими исследователями работ В. А. Сухомлинского раскрыт новаторский опыт Павлышской средней школы и выделены ценностные аспекты, значимые для формирования творческих способностей учащихся в условиях современного школьного образования.

Доказано, что в Павлышской средней школе разработана уникальная система развития творческих возможностей учащихся, учитывающая их возрастные особенности и охватывающая различные виды деятельности.

Представление опыта работы Павлышской средней школы как целостного процесса в единстве учебной и внеучебной деятельности и тесном творческом союзе учителей и учащихся содержит элементы научной новизны.

Осмысление опыта развития творческих способностей учащихся позволяет свидетельствовать о практической значимости проведенного исследования для современной школы. Его результаты могут быть использованы научными работниками, преподавателями, студентами при изучении истории педагогики и образования, педагогики.

Ключевые слова: В. А. Сухомлинский, Павлышская средняя школа, творческие способности, творческая работа, коллективное творчество, творческая лаборатория, новаторский опыт.

Для цитирования: Щетинина Н. П. Развитие творческих способностей учащихся в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского (к 105-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 35–40. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.004.

Original article

Development of students' creative abilities in the pedagogical heritage of V. A. Sukhomlinsky (on his 105th birthday)

Shchetinina Natalya Pavlovna

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

Abstract. Study and application of V. A. Sukhomlinsky's (1918–1970) pedagogical heritage devoted to developing creative abilities in students remains most relevant even nowadays.

Using theoretical critical analysis, the research contributes to fuller understanding of V. A. Sukhomlinsky works, revealing the pedagogue's experience in the secondary school of Pavlysh settlement and highlighting the value aspects that are significant for the formation of students' creative abilities in the conditions of modern school education.

It is proved that the Pavlysh secondary school developed a unique system for developing the creative abilities of its students, taking into account their age characteristics and covering various types of activities.

The paper presents the experience of the Pavlysh secondary school as an integral process, uniting educational and extracurricular activities and cooperation of creative teachers and students, with obvious input of scientific novelty.

Understanding this experience of developing creativity in students allows us to testify to the practical significance of the study for modern school practices. The results can be used by scholars, educators and students in the study of the history of pedagogy and education.

Key words: V. A. Sukhomlinsky, Pavlysh secondary school, creative abilities, creative work, collective creativity, creative laboratory, innovative practices.

For citation: Shchetinina N. P. Development of students' creative abilities in the pedagogical heritage of V. A. Sukhomlinsky (on his 105th birthday) // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 3 (67), pp. 35–40. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.004.

Введение. Работы выдающегося советского педагога, гуманиста, новатора В. А. Сухомлинского переведены на 59 языков народов мира (48 книг, более 600 статей, свыше 1200 рассказов и сказок для детей) (Смирнова, 2018, с. 20). С каждым годом внимание к его педагогическому наследию возрастает, так как «...есть в педагогике некие вечные проблемы. Каждое поколение решает их заново, в реалиях своей жизни, но сердцевина такого решения все равно вне времени. Она исходит из особых непересматриваемых ценностей национальной педагогической культуры. Это своеобразный “эталон мер и весов” в образовании» (Голованова, 2018, с. 71).

В педагогическом творчестве В. А. Сухомлинский сумел теоретически обосновать и проверить на практике многие актуальные педагогические идеи, которые были созвучны его времени и, пройдя десятилетия, получают новое звучание уже в иных общественно-политических и культурных условиях. В. А. Сухомлинский близок нам по своим взглядам, духовно-нравственным и эстетическим ценностям, а также стремлением воспитать человека в человеке и развить его творческие способности.

Своеобразной педагогической лабораторией, где В. А. Сухомлинский проверял на практике идеи гуманистической педагогики, в центре которой неповторимая личность ребенка со всеми ее индивидуальными интересами, потребностями, способностями, была Павлышская школа, создававшая все условия для раскрытия творческой индивидуальности каждого ученика.

Современное поколение педагогов, обращаясь к педагогическому творчеству великого учителя-гуманиста, новатора, может найти ответы на многие вечные вопросы обучения и воспитания творчески-ориентированной личности.

Цель статьи — проанализировать опыт работы по развитию творческих способностей учащихся в Павлышской средней школе, отраженный в педагогическом творчестве В. А. Сухомлинского, выделить его ценностные идеи, актуальные для современной школы.

Мы исходим из **гипотезы** о том, что успешное решение задач развития творческих способностей учащихся современной школы возможно с учетом изучения всего ценного, что было накоплено в прошлом опыте, в частности в гуманистической новаторской педагогической практике В. А. Сухомлинского.

Основным **методом исследования** был анализ работ В. А. Сухомлинского и других исследователей его творчества.

Обсуждение основных результатов. В. А. Сухомлинский показал себя как выдающийся педагог-гуманист, новатор в Павлышской средней школе, которой он руководил с 1948 года до конца жизни (1970). Это своеобразная педагогическая лаборатория, где он осуществил педагогический эксперимент в естественных условиях, основу которого составляли идеи гуманистической педагогики (Рындак, 2018, с. 86).

Важнейшим условием развития творческой индивидуальности учащихся В. А. Сухомлинский считал создание творческого коллектива педагогов-единомышленников. Основой такого творческого союза выступала педагогическая этика учителей школы, когда каждый член коллектива сознает свой учительский долг, внутреннюю потребность в насыщенном творческом труде, стремлении к постоянному саморазвитию. (Богуславский, 2005, с. 48).

В. А. Сухомлинский был убежден, что любая методика действенна лишь тогда, когда она одухотворяется индивидуальностью учителя, его творческим стилем работы — творческой педагогикой повседневного труда, в которой теоретические закономерности процесса влияния на духовный мир воспитанника будто сливаются с личностью учителя» (Богуславский, 2005, с. 49).

Воплощая на практике идею всестороннего развития личности как цель образования, он искал возможности раскрытия и развития творческого потенциала каждого ребенка во всех направлениях воспитательного процесса школы: умственного, нравственного, трудового, эстетического, физического с учетом его включенности в различные виды деятельности. Воспитание детей в творческой деятельности предполагает формирование определенной направленности личности, развитие неповторимой индивидуальности, которая самореализуется в культуре и сама развивает эту культуру (Абраухова, 2011, с. 253).

Развитие творческих способностей учащихся В. А. Сухомлинский видел прежде всего в развитии их мышления при изучении различных предметных областей. Так, на уроках литературы много внимания уделялось чтению, слушанию художественных произведений как своеобразному творческому процессу, когда педагог учит не только читать, но и воспринимать тончайшие оттенки мыслей и чувств, восхищаться красотой, нравственным величием или же испытывать чувство возмущения, негодования (Сухомлинский, 1979, с. 252). Учащиеся писали сочинения, рассказы, очерки, стихотворения, которые были представлены на литературно-творческих вечерах. Наряду с литературными темами педагоги Павлышской сельской школы давали учащимся возможность писать экзаменационные сочинения на свободные темы, например «Мои мысли на пороге самостоятельной жизни», «Как я представляю себе счастье?», «Общественное и личное в жизни человека», «Долг нашего поколения перед Родиной и человечеством» и другие, где каждый ученик мог высказать собственные взгляды, суждения, мысли (Сухомлинский, 1979, с. 248).

Павлышские педагоги на уроках стремились придать познавательной деятельности учащихся поисково-исследовательский характер, формировать мотивы учебно-познавательной деятельности, творческую инициативность. С этой целью использовались разнообразные педагогические приемы, например создание на уроке проблемной ситуации, когда учитель оставлял часть материала нераскрытым, что способствовало развитию мышления школьников, побуждало их задавать вопросы, продолжать размышление после уроков. Учащиеся самостоятельно составляли задачи, готовили научные доклады и рефераты, участвовали в опытной работе, изобретательской деятельности, проводили эксперименты. Так, например, прежде чем приступить к изучению строения семени зерновых и бобовых культур, ученики проращивали семена, наблюдали над общими и специфическими свойствами. На уроках математики учащимся предлагалось решить задачу несколькими способами; проводились вечера математического творчества, олимпиады, викторины начиная с 3–4 классов; учащиеся старших классов участвовали в математических кружках, выпускали математический журнал; с учениками, имеющими природную одаренность к математике, проводилась индивидуальная работа.

Одной из дидактических находок Павлышской средней школы были «уроки на природе», которые В. А. Сухомлинский назвал «уроками мышления», «школой мысли, без которой не представляется полноценного, эффективного умственного труда на всех уроках не только в начальной школе, но и в последующие периоды обучения и умственного развития» (Сухомлинский, 1982, с. 160). Такие уроки являлись основой развития творческих, умственных сил, необходимых для освоения новых знаний (Челпаченко, 2012, с. 149). Они были благодатной почвой для развития творческих сил учеников на основе приобретаемых знаний, формирования научного мышления и любви к книге, чтению.

Любая творческая работа, по мнению В. А. Сухомлинского, должна преследовать цель не только раскрыть причинно-следственные связи, но и побудить учащихся к проявлению умственной и волевой активности, использованию силы природы. «Одним из главных убеждений, в которых раскрывается активное видение мира, является убеждение в том, что человек не только познает окружающий мир, но своим разумом, своими творческими силами, трудом подчиняет силы природы, преобразует жизнь» (Сухомлинский, 1979, с. 231).

Творческое раскрытие индивидуальности каждого ребенка осуществлялось и во внеурочной деятельности. В школе В. А. Сухомлинского уже с 3–4 классов учащиеся вовлекались в кружковую работу, имея возможность переходить из одного кружка в другой до тех пор, пока не определялись с выбором вида деятельности в соответствии со своими желаниями. Для младших школьников рядом со школьной мастерской была построена специальная комната, где руками старшеклассников были сделаны два небольших токарных станка и один сверлильный. Дети учились делать модели зерноочистительной машины, веялки, ветроэлектростанцию, домики, похожие на настоящие, письменный стол, шкаф для слесарных инструментов. В. А. Сухомлинский стремился через вовлечение детей в разнообразный труд выявить и развить их индивидуальные творческие задатки, склонности, умения, необходимые в будущей жизни (Родчанин, Зязюн, 1991, с. 86).

Педагогические усилия педагогов были направлены на то, чтобы в школе каждый ребенок раскрыл свою индивидуальность и творческие возможности в различных видах деятельности. В разнопрофильных детских объединениях различных видов (юных математиков, скульпторов, пасечников, цветоводов, медсестер, животноводов) оказывалось большое воспитательное воздействие коллектива на личность: у школьников в атмосфере коллективного творческого поиска воспитывалась потребность в трудовом усилии (Богуславский, 2005, с. 83).

В процессе развития творческих способностей детей В. А. Сухомлинский большое значение придавал сочетанию умственного и физического труда, поскольку стать способным выполнять различные виды трудовой деятельности можно только при условии тщательного обдумывания выполнения этих действий. Уже в школьные годы учащиеся привлекались к исследовательской, опытно-исследовательской работе. Например, в лаборатории под руководством педагогов они изучали влияние химических веществ на интенсивность обмена веществ в организме, учились готовить удобрения с микроэлементами с заданными свойствами, которые ускоряли созревание пшеницы на 5–7 либо 10–12 дней (Сухомлинский, 1979, с. 356).

При развитии творчества учащихся педагоги школы побуждали детей при выполнении определенного задания находить различные способы его выполнения, используя метод соревнования. Принцип реализации замысла у всех учащихся был один и тот же, но каждый стремился найти свой авторский способ его осуществления. Движение творческой мысли окрашивалось моральными чувствами, стремлением обратиться к научной литературе, применить опыт других учеников, обменяться мнениями.

В Павлышской школе все виды детского труда были наполнены элементами творчества, развития эстетического вкуса детей. Так, при работе на опытном участке, в мастерских, теплице, поле любое трудовое задание преследовало не только материально-производственную, но и эстетическую цель — формировать чувство прекрасного (Мухин, 2018, с. 68), поскольку «с восприятия и познания красоты начинается воспитание эстетической культуры, воспитание чувств» (Сухомлинский, 1979, с. 374). Детей не только учили эстетическому восприятию окружающей действительности, но и формировали потребность сохранять красоту и самим создавать прекрасное.

В Павлышской школе использовали огромный арсенал средств приобщения детей к прекрасному. Красота была везде: в поле, тенистой дубраве, плодовом саду, на лугу, берегу пруда и реки — и ее только нужно было открыть перед ребенком. Так, педагоги учили детей замечать новые оттенки окраски листьев в зависимости от времени суток, от погоды; в летнее время — восхищаться красотой волнующегося моря пшеницы; зимой — любоваться засыпанной хлопьями снега дубравой, сиянием снегов, мглой крещенских вечеров, февральскими метелями и щебетанием зимних птиц; весной — цветением садов. Много внимания уделялось чтению художественных произведений, в которых воспевалась красота природы, и для каждого года обучения были отобраны произведения, которые читали на природе.

Процесс эстетического восприятия окружающей действительности перерастал в творческую эстетическую деятельность. В Павлышской школе с учетом возрастных и психологических особенностей детей была разработана система развития их творческих возможностей, которая включала в себя различные виды их художественного творчества: написание сказок (6–8 лет), поэтических (8–9 лет) и прозаических (10–11 лет) миниатюр, творческих сочинений на заданную (12–14 лет) и на оригинальную (15–17 лет) темы. «Педагогика не знает примера подобной деятельности по ее размаху: в художественном творчестве принимали участие почти все учителя и ученики, всего ими было создано 45 томов сказок, более тысячи — написаны самим В. А. Сухомлинским» (Богуславский, 2005, с. 58).

Такой творческий союз педагогов и учащихся способствовал утверждению прочного эмоционально-эстетического единства школьного коллектива.

В. А. Сухомлинский называл педагогический коллектив творческим содружеством единомышленников, где «каждый вносил свой индивидуальный вклад в коллективное творчество, каждый обогащался духовно, благодаря творчеству своих коллег» (Рындак, 2005, с. 174).

Для подростков и старших школьников проводились викторины, олимпиады, вечера различной тематической направленности. Дети готовили сообщения по новейшим достижениям различных наук, сочиняли стихотворения, писали сочинения.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Педагог-новатор В. А. Сухомлинский положил начало разработке основных положений педагогики творчества, которая исследует закономерности развития творческой направленности детей, разрабатывает теоретические основы творчества и технологии его формирования. В его педагогическом наследии наиболее ценным

в плане развития творческих способностей детей, с нашей точки зрения, является понимание творчества как базового принципа, пронизывающего все виды деятельности учащихся; определение творческого стиля работы учителя; идеи разнообразной совместной творческой деятельности педагогов и учащихся и творческого союза учителей; использование многообразных видов и форм творческой деятельности учащихся под руководством учителя, основу которых составляют гуманные отношения педагогов и детей, особая воспитательная атмосфера школы.

Эти и многие другие идеи требуют творческого осмысления и использования в современной школе.

Перспективным направлением дальнейших историко-педагогических исследований в этой области может быть изучение технологий развития творческих способностей учащихся различных возрастных категорий в новаторском опыте В. А. Сухомлинского и возможности их использования в практике современного школьного образования с учетом современных задач.

Список источников

1. Абраухова В. В. Процесс формирования творческой направленности ребенка // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. — 2011. — № 3. — С. 252–255.
2. Богуславский М. В. В. А. Сухомлинский: уроки радости познания. — М. ; Тверь : Золотая буква, 2005. — 112 с.
3. Голованова Н. Ф. Мысли В. А. Сухомлинского о проблемах саморазвития подростков: современное прочтение // Воспитание школьников. — 2018. — № 6. — С. 71–76.
4. Мухин М. И. В. А. Сухомлинский: через восприятие и творение красоты к человечности // Воспитание школьников. — 2018. — № 6. — С. 63–70.
5. Родчанин Е. Г., Зязюн И. А. Гуманист. Мыслитель. Педагог. Об идеалах В. А. Сухомлинского. — М. : Педагогика, 1991. — 112 с.
6. Рындак В. Г. Педагогический эксперимент В. А. Сухомлинского в пространстве и времени // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3. — С. 85–98.
7. Рындак В. Уроки Василия Александровича Сухомлинского // Народное образование. — 2005. — № 7. — С. 170–175.
8. Смирнова Л. В. «Верьте в талант и творческие силы каждого воспитанника»: к 100-летию со дня рождения В. А. Сухомлинского // Историко-педагогический журнал. — № 3. — 2018. — С. 13–20.
9. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1979. — 393 с.
10. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. — М. : Просвещение, 1982. — 206 с.
11. Челпаченко Т. В. «Урок мышления» в дидактической системе В. А. Сухомлинского // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. — 2012. — № 3 (31). — С. 149–152.

References

1. Abraukhova V. V. The process of formation of the creative orientation of the child. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Bulletin of the Pyatigorsk State Linguistic University]. 2011, iss. 3, pp. 252–255. (In Russian).
2. Boguslavsky M. V. V. A. Sukhomlinsky: lessons in the joy of learning. M., Tver, Golden Letter, 2005, 112 p. (In Russian).
3. Golovanova N. F. V. A. Sukhomlinsky's ideas about the problems of self-development of adolescents: a modern interpretation. *Vospitaniye shkolnikov* [Education of schoolchildren]. 2018, iss. 6, pp. 71–76. (In Russian).
4. Mukhin M. I. V. A. Sukhomlinsky: through perception and creation of beauty to humaneness. *Vospitaniye shkolnikov* [Education of schoolchildren]. 2018, iss. 6, pp. 63–70. (In Russian).
5. Rodchanin E. G., Zyazyun I. A. *Gumanist. Myslitel. Pedagog: Ob idealakh V. A. Sukhomlinskogo* [Humanist. Thinker. Teacher: About the ideals of V. A. Sukhomlinsky]. Moscow, Pedagogy, 1991, 112 p. (In Russian).
6. Ryndak V. G. Pedagogical experiment of V. A. Sukhomlinsky in space and time. *Psikhologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and pedagogical search]. 2018, iss. 3, pp. 85–98. (In Russian).
7. Ryndak V. Lessons of Vasily Aleksandrovich Sukhomlinsky. *Narodnoye obrazovaniye* [Public Education]. 2005, iss. 7, pp. 170–175. (In Russian).
8. Smirnova L. V. “Believe in the talent and creative powers of each pupil:” on the 100th anniversary of V. A. Sukhomlinsky. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Journal of history of Pedagogy]. Iss. 3, 2018, pp. 13–20. (In Russian).
9. Sukhomlinsky V. A. *Pavlyshskaya srednyaya shkola: obobshcheniye opyta uchebno-vospitatelnoy raboty v selskoy sredney shkole* [Pavlysh secondary school: a summary of the experience of teaching and educational work in a rural secondary school]. Moscow, Prosveshcheniye, 1979, 393 p. (In Russian).

10. Sukhomlinsky V. A. *Razgovor s molodym direktorom shkoly* [A conversation with a young school principal]. Moscow, Prosveshcheniye, 1982, 206 p. (In Russian).

11. Chelpachenko T. V. “The lesson of thinking” in V. A. Sukhomlinsky’s didactic system. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoy akademii kultury i iskusstv* [Bulletin of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts]. 2012, iss. 3 (31), pp. 149–152. (In Russian).

Информация об авторе

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

Information about the author

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

Статья поступила в редакцию 05.06.2023; одобрена после рецензирования 11.07.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 05.06.2023; approved after reviewing 11.07.2023; accepted for publication 19.07.2023.



Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 41–49.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 3 (67), pp. 41–49.

Научная статья
УДК 37.015.32
DOI 10.37724/RSU.2023.67.3.005

Исследование готовности будущих учителей к формированию учебной мотивации школьников

Еремкина Ольга Васильевна
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
o.ermkina@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования готовности будущих учителей к формированию учебной мотивации своих учеников.

Цель исследования состояла в выявлении действенных механизмов формирования познавательного интереса у школьников на уроках истории и биологии, а также в разработке и экспериментальной проверке программы формирования готовности будущих историков и биологов к развитию учебной мотивации школьников.

Описаны выявленные предпосылки формирования готовности будущих учителей к развитию учебной мотивации школьников.

Определены ценностно-мотивационный, коммуникативно-регулятивный, рефлексивный, деятельностно-технологический и когнитивный критерии оценки ее сформированности.

Раскрыта организация экспериментальной работы, которая включала два этапа и была направлена на поиск эффективных приемов, методов и технологий, способствующих формированию познавательного интереса школьников. Формирующий эксперимент включал актуализацию знаний активных и интерактивных технологий, основных путей формирования познавательного интереса и решения практических педагогических задач с использованием смысловых технологических воздействий.

Наиболее действенным для готовности будущих педагогов к формированию учебной мотивации школьников оказалось включение студентов магистратуры в ролевые игры, предполагавшие подготовку и проигрывание приемов и технологий, накопленных в процессе преподавания истории и биологии, о чем свидетельствовали результаты итогового контрольного среза.

Описанный в статье опыт формирования готовности будущих педагогов к развитию познавательного интереса, учебной мотивации учеников имеет практическую значимость для высшего педагогического образования.

Ключевые слова: познавательная активность, познавательный интерес, учебная мотивация, готовность будущих педагогов к формированию учебной мотивации школьников.

Для цитирования: Еремкина О. В. Исследование готовности будущих учителей к формированию учебной мотивации школьников // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 41–49. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.005.

Original article

Study of the Preparation of Future Teachers for Developing Academic Motivation of Schoolchildren

Eremkina Olga Vasilyevna
Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
o.ermkina@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article presents the results of a study of the readiness of future teachers to form the learning motivation of their students.

The purpose of the study was to identify effective mechanisms for formation of cognitive interest in schoolchildren at lessons of history and biology, as well as to develop and test a program to form the readiness of future historians and biologists to develop learning motivation in schoolchildren.

The paper identifies prerequisites for the formation of readiness of future teachers for the development of educational motivation in schoolchildren.

It defines value-motivational, communicative-regulatory, reflexive, activity-technological and cognitive criteria for evaluating this readiness.

The paper describes the organization of experimental work, which included two stages and focused on finding effective techniques, methods and technologies that contribute to the formation of the schoolchildren's cognitive interest. The formative experiment included updating active and interactive technologies, the main ways of forming cognitive interest and solving practical pedagogical problems using semantic technological influences.

The most effective method to increase readiness of future teachers to form the learning motivation in schoolchildren was inclusion of master's students in role-playing games, which involved the preparation and practice of techniques and technologies accumulated in the process of teaching history and biology, as evidenced by the results of the final control evaluation.

The experience of forming the readiness of future teachers for the development of cognitive interest, educational motivation of students described in the article has practical significance for higher pedagogical education.

Key words: cognitive activities, cognitive interest, educational motivation, readiness of future teachers to form educational motivation in schoolchildren.

For citation: Eremkina O. V. Study of the Preparation of Future Teachers for Developing Academic Motivation of Schoolchildren // *Psikhologo-pedagogicheskiy поиск [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2023, no. 3 (67), pp. 41–49. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.005.

Введение. Во все времена, а особенно сегодня, актуальна проблема формирования учебной мотивации школьников, решение которой целиком зависит от учителя. В ее основе лежит познавательная активность ребенка, способствующая не только успешности обучения в школе, но и развитию личности, жизненному успеху, профессиональному самоопределению, карьерному росту в будущем. В годы обучения важно создать условия для интересной, активной и познавательной жизни школьника, сформировать его субъектную активную жизненную позицию.

Если ребенок с желанием идет в школу, если ему интересно учиться и его глаза светятся неподдельным интересом к знаниям, то во многом это заслуга педагога.

В поисках путей, способствующих формированию готовности будущего педагога к развитию у школьников учебной мотивации, мы опирались на сущность взаимосвязанных и взаимообусловленных понятий «познавательная активность», «учебная мотивация», «познавательный интерес».

Познавательная активность — стержневое образование в личности ученика, которое определяет смысловое отношение школьника к учению и осознанную значимость этого учения, формирует его как субъекта, проявляющего активность в познавательном процессе.

Основой и движущей силой для формирования познавательной активности личности школьника является *учебная мотивация*. Это многомерное образование, в котором в тесной связи находятся потребности, цели, ценности, интересы, намерения и идеалы личности (Маркова, Матис, Орлов, 1990).

Наиболее полно характеристику учебной мотивации и процесс ее формирования представили в своих трудах С. Л. Рубинштейн (2000), К. К. Платонов (1986), А. Н. Леонтьев (1975), А. М. Матюшкин (1972), К. А. Абульханова-Славская (1989), А. К. Маркова (1990), Г. И. Щукина (1979, 1988), Д. Б. Эльконин, Л. В. Занков (1989), И. А. Зимняя (2009).

Инструментом, средством, побудителем и одновременно движущей силой формирования учебной мотивации и познавательной активности личности является *познавательный интерес*, который определяют как избирательное отношение личности к процессу познания, его характеру (Рубинштейн, 2000); как специальное избирательное, наполненное сильными впечатлениями и устремлениями отношение личности к окружающему миру, его объектам, действиям, процессам (Щукина, 1988); как чувственно окрашенную потребность, прошедшую стадию мотивации и придающую работе человека увлекательный характер (Харламов, 1970). Познавательный интерес — сложное личностное образование, состояние человека, которому интересно что-либо, который стремится познать, проникать вглубь проблемы.

В педагогике хорошо изучен процесс формирования учебной мотивации школьников, но проблема готовности будущего учителя к такой работе, к сожалению, не получила достаточного освещения (Лазарева, 2011; Подлиняев, 1992), поэтому нами были рассмотрены потенциальные возможности формирования личности будущего учителя, стремящегося к развитию познавательной активности ребенка средствами своего учебного предмета.

В статье представлены результаты педагогического эксперимента, состоявшего из двух этапов.

Цель первого этапа — выявление действенных механизмов формирования познавательного интереса у школьников на уроках истории и биологии, а второго — разработка и экспериментальная проверка программы формирования готовности будущих историков и биологов к развитию учебной мотивации школьников.

В рамках первого этапа исследования магистранты направления подготовки «Педагогическое образование» профиля «Педагогика высшей школы» проводили работу по формированию у школьников (17 учащихся старших классов города Рязани, с которыми осуществлялось репетиторство по истории, и 27 учащихся пятого класса школы № 64 города Рязани, изучавших биологию) познавательного интереса к истории и биологии, подбирая наиболее эффективные пути, средства и технологии.

На втором этапе по формированию готовности будущих педагогов к развитию учебной мотивации школьников участвовали 24 студента четвертого курса института истории, философии и политических наук и 22 студента четвертого курса института естественных наук направления «Педагогическое образование» Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (РГУ имени С. А. Есенина).

Гипотеза исследования: формирование готовности будущих педагогов к созданию учебной мотивации школьников продуктивно при выявлении педагогических предпосылок и опоре на сущность познавательной активности, учебной мотивации и познавательного интереса; определении критериальных и уровневых характеристик; подборе, экспериментальной проверке и использовании продуктивных технологий.

Методы и методика исследования. Для выявления педагогических предпосылок формирования готовности будущих педагогов к развитию учебной мотивации школьников был использован анализ педагогического опыта автора, теоретических исследований учебной мотивации (А. К. Марковой и др.).

Для оценки обучаемости школьников использовался Краткий ориентировочный тест (КОТ) (тест Вандерлика); осуществлялись экспертные оценки педагогов по результатам обучения по предметам; измерялся уровень и вид мотивации учения — тест типов учебной мотивации А. К. Марковой. Отношение учеников к учению (познавательный интерес) оценивалось по специальной программе включенного наблюдения (активность, эмоциональная реакция детей на уроках, вопросы и т. п.). Профессиональная направленность и уровень субъективного контроля будущих педагогов измерялись с помощью опросника профессиональной готовности А. П. Чернявской и теста уровня субъективного контроля Дж. Роттера, адаптированного Е. Ф. Бажиным, С. А. Голькиной, А. М. Эткиндо. Для оценки коммуникативной социальной компетентности применялся одноименный тест (КСК) Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова. Мы также использовали методику определения индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова, тест обучаемости Э. Ф. Вандерлика (способности к обучению), методику для диагностики учебной мотивации студентов А. А. Реана и В. Я. Якунина (в модификации Н. Ц. Бадмаевой). Кроме того, учитывался средний балл по историческим дисциплинам и методике преподавания истории и факт реальной работы учителем в школе в настоящее время, профессиональные намерения студентов, связанные с преподаванием своего предмета.

Основные результаты исследования. В таблице 1 представлены уровни познавательной активности обучающихся, выделенные на основе теории учебной мотивации А. К. Марковой (Маркова, Матис, Орлов, 1990, с. 69–74), и характеристики процесса их формирования.

Формирование познавательной активности школьников предполагает деятельность педагога, способного вызывать положительное заинтересованное отношение детей к предмету, побуждать думать. Объективными предпосылками этого процесса выступают развитые способности школьников к обучению, а субъективными — их учебная мотивация, которая формируется в результате педагогических действий. Учитель, любящий свой предмет, способен создавать устойчивый оптимистический внутренний настрой учеников с помощью проблемного обучения, практико-ориентированных примеров и т. п., вызывая переживание ими положительных эмоциональных состояний, стимулирующих развитие мышления. Интересные уроки ученики ждут с нетерпением. Сформированный познавательный интерес школьников способствует формированию мотивов,

ответственного отношения к учению, стремления к расширению круга своих знаний, умений, что выражается в активном поиске дополнительной информации в книгах и интернете. Результатом формирования познавательного интереса школьников является улучшение их успеваемости по предмету и развитие познавательной активности к учению в целом.

Таблица 1

Уровни познавательной активности обучающихся и процесса ее формирования

Уровень познавательной активности	Мотивация учения			Умение учиться	
	Преобладающий характер мотивации	Вопросы учителю и поиск информации в дополнительных источниках	Эмоциональное отношение учащегося к обучению	Обученность	Обучаемость
Отношение к учению				Знания, умения, навыки, компетенции школьника	Способности к обучению
Низкий уровень <i>Нейтральное (пассивное) отношение</i>	Неустойчивые мотивы и интересы	Отсутствие вопросов к учителю. Не используются дополнительные источники знаний	Отрицательные эмоции (скука, неуверенность). Неустойчивость эмоций	Удовлетворительный уровень знаний и их воспроизведения. Выполнение учебных действий по инструкции и по образцу	Низкий уровень способностей
Средний (достаточный) уровень <i>Положительное (познавательное, осознанное) отношение</i>	Учебно-познавательные мотивы как интерес к разным способам добытия знаний; осознанное соотнесение мотивов и целей своих действий	Возникают вопросы по интересной теме, стремление. Используется дополнительная информация (книги, интернет и т. п.)	Положительные эмоции на уроке. Познавательный интерес, сосредоточенность на предмете деятельности. Эмоциональный компонент мышления	Репродуктивный уровень усвоения и иногда возможность достигать успеха в новой ситуации. Системные знания, умения, навыки. Самостоятельная постановка учебных задач. Пошаговый и итоговый самоконтроль	Достаточный (хороший) уровень способностей к обучению. Развитие основных мыслительных операций
Высокий уровень <i>Положительное (личностное, ответственное, действенное) отношение</i>	Мотивы ответственности на основе осознания причастности к результатам своей и совместной учебной деятельности	Стремление к расширению круга своих знаний, умений. Активный поиск дополнительной информации (книги, интернет и др.)	Устойчивый оптимистический внутренний настрой, ожидание интересных уроков. Ярко проявляющийся эмоциональный компонент мышления	Продуктивный уровень усвоения знаний. Овладение культурой учебного труда, сложными умениями, навыками и привычками	Быстрый темп продвижения в обучении. Средний или высокий уровень развития мыслительных операций школьников

С учетом компонентов учебной мотивации школьников, характеристик деятельности учителя, требований к его знаниям и умениям были определены предпосылки, критерии и показатели готовности будущих педагогов к формированию учебной мотивации школьников (табл. 2), свидетельствующие о том, что результаты формирования учебной мотивации школьников зависят от знаний, умений и деятельности педагога.

Эта готовность характеризуется ценностно-смысловым отношением преподавателя к формированию познавательного интереса школьников; развитыми дидактическими, конструктивными, организаторскими способностями и исследовательскими умениями, владением активными и интерактивными технологиями; знанием сущности познавательного интереса, познавательной активности обучаемых и владением практическими приемами его формирования, а также хорошими знаниями предмета и методики его преподавания, познавательным интересом к нему.

Предпосылки, критерии и показатели развития готовности будущих педагогов к формированию учебной мотивации школьников

Компоненты формирования учебной мотивации школьников	Предпосылки готовности будущих педагогов к формированию учебной мотивации школьников	Критерии готовности будущих педагогов к формированию учебной мотивации школьников	Показатели готовности будущих педагогов к формированию учебной мотивации школьников
Тип отношения учеников: <i>познавательный интерес, эмоциональное отношение к учебе, к урокам и учителю</i>	Способность будущего учителя вызывать интерес к своему предмету, лично заинтересованное отношение к детям, к удовлетворению их познавательных потребностей	Ценностно-мотивационный	Профессиональная направленность. Ценностно-смысловое отношение будущих педагогов к процессу формирования познавательного интереса школьников
	Ответственное отношение к профессиональной деятельности, эмоционально окрашенное отношение к своему предмету, способность вызывать интерес к нему	Коммуникативно-регулятивный, рефлексивный	Умения взаимодействовать, оказывать положительное влияние на личность школьников, транслировать свою увлеченность предметом. Способность формировать мотивацию учения у школьников, развивать их способности к учению
Мотивация учения: Осознание причастности к результатам своей и совместной учебной деятельности и ответственность за нее. Активный поиск дополнительной информации. Устойчивый оптимистический внутренний настрой на учение	Дидактические, конструктивные и организаторские способности и умения будущих учителей. Постоянное пополнение знаний по предмету. Поиск интересного дополнительного материала по предмету в различных источниках	Деятельностно-технологический	Развитые дидактические, конструктивные и организаторские способности будущих педагогов. Владение информационно-коммуникационными технологиями. Развитые исследовательские умения. Профессиональная направленность, сформированный познавательный интерес к своему предмету
Умение учиться: обученность (сформированные знания, умения и навыки); обучаемость (способности к учению, развитие основных мыслительных операций)	Знания детской психологии, дидактики и теории воспитания, активных и интерактивных технологий. Способность развивать познавательную активность школьников на основе глубоких знаний и интересного преподавания своего предмета	Когнитивный	Глубокие знания своего предмета, методики его преподавания. Владение активными и интерактивными технологиями. Профессиональная компетентность. Знание сущности познавательного интереса, познавательной активности обучаемых, владение практическими приемами их формирования

На первом этапе эксперимента оценивались обучаемость, обученность, мотивация учения школьников и их отношение к учению (познавательный интерес). На втором этапе — профессиональная направленность, уровень субъективного контроля, коммуникативной социальной компетентности, рефлексивности, обучаемости (способности к обучению), развития логического мышления, учебно-познавательной мотивации, профессиональных намерений студентов — будущих педагогов.

Процесс формирования каждого критерия готовности студентов к формированию учебной мотивации школьников отслеживался в процессе осуществления констатирующего, формирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента. На формирование *ценностно-мотивационного критерия* этой готовности указывали сформированность профессиональной направленности и уровня субъективного контроля, а также качество психолого-педагогических знаний (оценки по соответствующим дисциплинам); *коммуникативно-регулятивного критерия* — коммуникативная социальная

компетентность и рефлексивность; *когнитивного критерия* — обучаемость (способности к обучению), уровень развития логического мышления, средний балл по специальным дисциплинам и его увеличение после формирующего эксперимента, оценки по методике преподавания этих дисциплин; *деятельностно-технологического критерия* — познавательный интерес к специальным предметам, уровень учебно-познавательной мотивации, профессиональные намерения студентов, связанные с преподаванием своего предмета, факт реальной работы учителем в школе в настоящее время и изменение отношения к практической деятельности педагога и уровня приобретенных навыков во время прохождения педагогических практик.

Рассмотрим результаты исследования готовности к формированию учебной мотивации школьников у студентов — будущих учителей истории (табл. 3).

Таблица 3

Динамика готовности будущих педагогов к формированию учебной мотивации школьников к изучению истории до и после формирующего эксперимента, в %

Критерии готовности и этапы	Ценностно-мотивационный		Коммуникативно-регулятивный		Когнитивный		Деятельностно-технологический	
	До	После	До	После	До	После	До	После
Уровни								
Высокий	42	50	17	34	21	34	25	58
Средний	46	42	71	58	58	54	13	30
Низкий	12	8	12	8	21	12	21	12

В начале педагогического эксперимента, на его констатирующем этапе, *ценностно-мотивационный и коммуникативно-регулятивный критерии* этой готовности более чем у половины (58 %) студентов — будущих учителей истории были сформированы на достаточном и даже высоком уровнях. Низкий уровень развития данных критериев был зафиксирован только у 12 % студентов, которые испытывали большие трудности при прохождении летней педагогической практики в детских оздоровительных лагерях, что в значительной степени повлияло на уровень их профессиональной готовности и ценностное отношение к педагогической профессии.

Когнитивный и деятельностно-технологический критерии готовности были развиты на высоком уровне только у 20 % студентов, которые работали в школе, еще у 20 % — на низком уровне. Последних тревожила приближающаяся педагогическая практика. У них возникало чувство неуверенности в своих силах. Однако успешно сданный экзамен по методике преподавания истории многих студентов вдохновил на активное включение в формирующий эксперимент: они участвовали в ролевых играх и проведении мини-уроков по реализации приемов, методов и технологий формирования познавательного интереса школьников.

Во время формирующего этапа эксперимента при изучении психолого-педагогических дисциплин студенты получали теоретические знания о сущности познавательной активности, учебной мотивации, познавательного интереса, путях и средствах их развития. Перед педагогической практикой они актуализировали эти знания и об активных и интерактивных технологиях, уделяя особое внимание проблемному обучению и проектным технологиям. Кроме этого, студенты включались в решение практических педагогических задач (ситуативные методы, ролевые игры, кейс-методы) с использованием следующих смысловых технологических воздействий: а) создания смыслового образа личности ребенка, которому интересно учиться, а не скучать на уроках, как основной ценности педагогической деятельности; б) яркой характеристики «проблемного», слабоуспевающего школьника, у которого не сформирована учебная мотивация; в) понимания душевных переживаний неуспевающего ребенка и невозможности самостоятельно справиться с проблемами; г) ссылки на личный педагогический опыт преподавателя; д) использования опыта известных педагогов на основе биографического и автобиографического материала, формировавших познавательный интерес и умение мыслить у своих учеников (К. Д. Ушинский, В. Ф. Шаталов и др.); е) обращения к внутренней личностной позиции будущего учителя как профессионала, учителя гуманного, изменения смысла его деятельности («Хороший учитель формирует интерес к своему предмету», «Хороший учитель — интересный человек», «Смертный грех учителя — быть скучным» и т. д.) (Еремкина, 2006).

Самым действенным, на наш взгляд, оказалось включение в ролевые игры, предполагавшие подготовку и проигрывание приемов и технологий, накопленных в опыте преподавания истории. На занятиях со студентами был организован показ студентами мини-уроков по формирова-

нию познавательного интереса учащихся к предмету, который, по общему мнению участников ролевых игр, значительно повысил их уверенность в успешном прохождении педагогической практики и убедил, что дело чести учителя — быть интересным и вызывать у школьников интерес к предмету.

В формировании познавательного интереса школьников студенты опирались на несколько основных положений: отбор для занятий интересного, проблемного и практико-ориентированного учебного материала; организацию учебно-познавательной деятельности на основе активных и интерактивных технологий, стимулирующих познавательную деятельность школьников; создание положительного эмоционального климата на занятиях благодаря эффекту новизны, историзму, показу практической значимости.

Уважение у детей и подростков всегда вызывает педагог-психолог, знающий и понимающий, способный организовать самопознание, поэтому студенты учились осуществлять педагогическое исследование детских и молодежных сообществ, овладевали психодиагностическими методами и методиками, что позволило им во время педагогической практики организовывать самопознание детей, узнавать их особенности и способствовало готовности студентов к формированию учебной мотивации школьников.

На уроках истории студенты применяли такие универсальные приемы, методы и технологии, как проблемное обучение, проектирование, работа в малых группах, дискуссионные методы, мозговой штурм, наглядность. Однако специфика этого учебного предмета и возраст школьников наложили отпечаток на подбор методов и технологий. Так, наиболее эффективными в работе со старшеклассниками были изучение истории через призму ярких исторических личностей; использование технологий ролевой игры; прием «разговор с исторической личностью»; технология «критического мышления»; методы генеалогии и т. п. В то же время на уроках биологии ученики пятого класса с особым интересом относились к «урокам-играм»; «урокам-экспериментам»; урокам, на которых при изложении нового материала или повторении использовались загадки, игровые задания, викторины, ребусы, головоломки. Им очень нравилось создавать проекты «Пишем Красную книгу», «Благоустраиваем школьный двор». Ученики активно участвовали в мозговом штурме «Что произойдет, если на земле исчезнут все бактерии?».

Итоговая контрольная диагностика готовности студентов к формированию учебной мотивации школьников, осуществленная после формирующего эксперимента, позволила зафиксировать ее динамику (табл. 3). После формирующего эксперимента низкий уровень этой готовности был зафиксирован только у 12 % студентов истории, которые относились к слабоуспевающим или часто пропускали занятия (беременность, слабое здоровье, предстоящая операция и т. п.). Большинство (88 %) имели средний (45 %) или высокий (43 %) уровень. У некоторых во время прохождения практики раскрылись педагогические способности увлекать своих учеников в мир истории, увлекательных фактов, что позволило обрести уверенность в себе и осознать правильность профессионального выбора.

Следствием повышения готовности студентов к развитию познавательной активности и учебной мотивации к истории у школьников было их усиление к концу учебного года за счет применения эффективных методов, средств и технологий (табл. 4).

Таблица 4

Динамика познавательной активности школьников при изучении истории (n = 17), в %

Показатели и этапы	Мотивация учения		Познавательный интерес к учебному предмету		Умение учиться	
	До	После	До	После	До	После
Уровни						
Высокий	24	41	24	41	71	94
Средний	52	53	29	53	29	6
Низкий	24	6	47	6	—	—

Выводы. Работа по формированию готовности студентов к развитию учебной мотивации школьников показала свою эффективность и способствовала нахождению действительно эффективных приемов, методов и технологий, способствующих формированию познавательного интереса школьников, позволила студентам почувствовать большую уверенность в своих силах, успешно пройти практику, выполнить курсовые проекты.

Студенты, включаясь со своим руководителем в экспериментальную работу, получили знания и опыт по ее реализации на высоком научном уровне, раскрыли свои педагогические способности, открыли новые черты личности, обеспечивающие успех в деятельности.

Теоретическая значимость работы по исследованию и развитию готовности будущих педагогов к формированию учебной мотивации и познавательного интереса школьников заключается в выявлении предпосылок, определении критериев и показателей ее сформированности, а практическая ценность — в возможности их использования в системе общего и высшего образования.

Список источников

1. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. — М. : Наука, 1989. — 183 с.
2. Еремкина О. В. Формирование психодиагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования : моногр. — М. : Изд. дом Рос. акад. образования ; Моск. психол.-соц. ин-т. — 2006. — 332 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М. : Университетская книга : Логос, 2009. — 384 с.
4. Лазарева Н. И. Подготовка в педагогическом вузе будущих учителей к формированию познавательного интереса у школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Шуя, 2011. — 24 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
6. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М. : Педагогика, 1972. — 208 с.
7. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения : кн. для учителя. — М. : Просвещение, 1990. — 192 с.
8. Подлиняев О. Л. Подготовка будущего учителя к работе по формированию познавательных интересов школьников (на материале подготовки учителя физики) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Хабаровск, 1992. — 16 с.
9. Платонов К. К. Структура и развитие личности. — М. : Наука, 1986. — 255 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.
11. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М. : Просвещение, 1979. — 160 с.
12. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. — М. : Педагогика, 1988. — 205 с.
13. Харламов И. Ф. Активизация учения школьников : дидактические очерки. — Мн : Нар. асвета, 1970. — 158 с.
14. Эльконин Д. Б., Занков Л. В. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса. — М. : Педагогика, 1989. — 204 с.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A. Activity and consciousness of the individual as a subject of activity. *Psikhologiya lichnosti v sotsialisticheskom obshchestve: Aktivnost i razvitiye lichnosti* [Psychology of the individual in socialist society: Activity and development of the individual]. Moscow, Nauka, 1989, 183 p. (In Russian).
2. Eremkina O. V. *Formirovaniye psikhodiagnosticheskoy kultury uchitelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniy: monograph* [Formation of teachers' psychodiagnostic competence in the system of continuous pedagogical education: monograph]. Moscow, Russian Academy of Education Publ., Moscow Psychology and Social Science Institute, 2006, 332 p. (In Russian).
3. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow, Universitskaya Kniga, Logos, 2009, 384 p. (In Russian).
4. Lazareva N. I. *Podgotovka v pedagogicheskom vuze budushchikh uchiteley k formirovaniyu poznatel'nogo interesa u shkolnikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Preparation of future teachers in a pedagogical university for the formation of cognitive interest among schoolchildren: abstract of dissertation of candidate of pedagogy]. Shuya, 2011, 24 p. (In Russian).
5. Leontiev A. N. *Deyatel'nost. Soznaniye. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat, 1975, 304 p. (In Russian).
6. Matyushkin A. M. *Problemyye situatsii v myshlenii i obuchenii* [Problem situations in thinking and learning]. Moscow, Pedagogy, 1972, 208 p. (In Russian).
7. Markova A. K., Matis T. A., Orlov A. B. Formation of learning motivation: book for teachers]. Moscow, Prosveshcheniye, 1990, 192 p. (In Russian).
8. Podlinyaev O. L. *Podgotovka budushchego uchitelya k rabote po formirovaniyu poznatel'nykh interesov shkolnikov (na materiale podgotovki uchitelya fiziki): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Preparation of teachers for formation of cognitive interests in schoolchildren (based on training of a physics teacher): abstract of dissertation of candidate of pedagogy]. Khabarovsk, 1992, 16 p. (In Russian).

9. Platonov K. K. *Struktura i razvitiye lichnosti* [Structure and development of personality]. Moscow, Nauka, 1986, 255 p. (In Russian).
10. Rubinshtein S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Basics of general psychology]. St. Petersburg, Piter, 2000, 712 p. (In Russian).
11. Shchukina G. I. *Aktivizatsiya poznavatel'noy deyatelnosti uchashchikhsya v uchebnom protsesse* [Activation of the cognitive activity of students in the educational process]. Moscow, Prosveshcheniye, 1979, 160 p. (In Russian).
12. Shchukina G. I. *Pedagogicheskiye problemy formirovaniya poznavatel'nykh interesov uchashchikhsya* [Pedagogical problems of formation of cognitive interests of students]. Moscow, Pedagogy, 1988, 205 p. (In Russian).
13. Kharlamov I.F. *Aktivizatsiya ucheniya shkolnikov: didakticheskiye ocherki* [Activation of the teaching of schoolchildren: didactic essays]. Minsk, Narodna Asveta, 1970, 158 p. (In Russian).
14. Elkonin D. B., Zankov L. V. *Pedagogicheskiye problemy formirovaniya poznavatel'nogo interesa* [Pedagogical problems of the formation of cognitive interest]. Moscow, Pedagogy, 1989, 204 p. (In Russian).

Информация об авторе

Еремкина Ольга Васильевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Eremkina Olga Vasilyevna — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Chair of Pedagogy and Management in Education, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 07.06.2023; одобрена после рецензирования 06.07.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 07.06.2023; approved after reviewing 06.07.2023; accepted for publication 19.07.2023.

Научная статья

УДК 378.147:81'243

DOI 10.37724/RSU.2023.67.3.006

Аксиологический подход к формированию ценностного отношения студентов неязыковых факультетов к иноязычной коммуникативной компетенции

Кочеткова Лариса Григорьевна

Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний

Рязань, Россия

llktt@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы в изучении иностранного языка на неязыковых факультетах Академии ФСИН России, связанные со спецификой формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции как одного из важнейших компонентов обучения иностранному языку в условиях глобальных преобразований в науке, культуре, политике, экономике и образовании.

Указывается на значимость владения иностранным языком для современных специалистов в условиях высокой профессиональной конкуренции, актуальность коммуникативного взаимодействия на иностранном языке в процессе профессионального роста, ценность изучения иностранного языка в условиях всестороннего развития России.

Подчеркивается роль в процессе формирования и развития коммуникативной компетенции коммуникативного обучения, в процессе которого изучение иностранного языка становится наиболее эффективным, а также значение ценностной сферы студентов.

Раскрывается содержание понятий «коммуникативная компетенция», «ценности».

Рассматриваются исторический, культурологический, научно-содержательный, опытно-экспериментальный подходы к процессу формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов и подчеркивается роль коммуникативного подхода.

Описываются результаты исследования приоритетных ценностей студентов неязыковых факультетов Академии ФСИН и их отношения к изучению иностранного языка на разных ступенях образования, а также изменения, произошедшие в аксиосфере личности обучающихся, составляющие научную новизну и практическую значимость представленных материалов.

Ключевые слова: аксиологический подход, иностранный язык, коммуникативная компетенция, межкультурное общение, мотивация, социокультурная компетенция, ценности.

Для цитирования: Кочеткова Л. Г. Аксиологический подход к формированию ценностного отношения студентов неязыковых факультетов к иноязычной коммуникативной компетенции // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 50–58. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.006.

Original article

Axiological Approach to the Formation of Value-based Attitude to FL Communicative Competence of Students (non-linguistic departments)

Kochetkova Larisa Grigoryevna

Academy of Law and Management of Federal Penitentiary Service

Ryazan, Russia

llktt@yandex.ru

Abstract. The article deals with important issues in teaching a foreign language at non-linguistic faculties of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, related to the specifics of the formation of professional foreign language communicative competence as one of the most important components of teaching a foreign language in the context of global transformations in science, culture, politics, economics and education.

The paper points out the importance of foreign language competences for modern specialists facing high professional competition, the relevance of communicative interaction in a foreign language in the process of professional growth, the value of learning a foreign language in the context of Russia's development.

It emphasizes the role of communicative competence in the process of formation and development of communicative learning, when the study of a foreign language becomes most effective, as well as the importance of the value sphere of students.

The article defines the content of the concepts of *communicative competence* and *values*.

The research is based on the historical, culturological, scientific-content, experimental-experimental approaches to the process of forming the communicative competence of students of non-linguistic faculties. It emphasizes the role of the communicative approach.

It also describes the results of a study of the priority values of students of non-linguistic faculties of the Academy of the Federal Penitentiary Service and their attitude to the study of a foreign language at different levels of education, as well as changes that have occurred in the axiosphere of the personality of students, which make up the scientific novelty and practical significance of the presented materials, are described.

Key words: axiological approach, foreign language, communicative competence, intercultural communication, motivation, sociocultural competence, values.

For citation: Kochetkova L. G. Axiological Approach to the Formation of Value-based Attitude to FL Communicative Competence of Students (non-linguistic departments) // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 3 (67), pp. 50–58. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.006.

Введение. Политические, экономические, социальные преобразования в мире изменили общество и привычный ритм жизни.

Современный образованный человек представляет собой личность, способную к быстрой адаптации в условиях мирового кризиса и к дальнейшему самосовершенствованию и саморазвитию. Поколение XXI века готово воспринимать картину мира через образовательную деятельность в результате коммуникаций, возникающих в полярных языковых средах. Качество и успех взаимоотношений представителей различных культур, наций и религий сегодня зависят от изменений в сфере национального сознания, политических и этических взглядов, экономического развития, моральных устоев, которые часто приводят к тотальному непониманию, возникновению конфликтов, росту нетерпимости и непримиримости взглядов. В связи с этим проблема формирования межкультурной компетентности становится очень значимой. Актуальным требованием общества к образованному человеку становится владение иностранными языками, умение выстраивать коммуникацию посредством иноязычного образования, решать профессиональные задачи при помощи языка международного взаимодействия, поскольку владение иностранным языком и навыками коммуникативного общения становится инструментом развития современного общества (Болгов, 2017) и способствует объединению людей на основе общих нравственных и моральных ценностей и идеалов.

Цель исследования — на основе анализа научных взглядов ученых, педагогических теорий, результатов исследований обосновать актуальность изучения и знания иностранного языка как средства объединения мировых держав и способа осуществления межкультурного взаимодействия, а также определить приоритетные ценности и отношение студентов нелингвистических вузов к изучению иностранного языка в целях эффективного формирования у них иноязычной социокультурной компетенции.

Гипотеза: формирование ценностного отношения студентов неязыковых факультетов к иноязычной коммуникативной компетенции является эффективным средством применения аксиологического подхода в процессе иноязычного обучения, который способствует росту профессиональной компетенции будущих специалистов и успешной профессиональной деятельности.

Методы и методики исследования. Исследование проводилось с использованием методов теоретического анализа трудов ученых, педагогов, исследователей, психологов, философов, лингвистов; прямого и косвенного наблюдения за учебным процессом студентов и анализа качества их знаний по иностранному языку. Применялись также тестирование и беседы с обучающимися о необходимости владения иностранным языком в условиях современного мира и ценности иностранного языка для профессионального роста.

Для определения приоритетных ценностей студентов и их отношения к изучению иностранного языка была использована методика Т. Д. Дубовицкой «Диагностика направленности учебной мотивации».

В исследовании приняли участие 106 студентов 1-го и 2-го курсов (40 % юношей и 60 % девушек), обучающихся по специальностям 40.05.02, 40.03.01 «Юриспруденция» и 38.03.01 «Экономика» на неязыковых факультетах Академии ФСИН России.

Обсуждение основных результатов исследования. Конечной целью иноязычного образования является иноязычная профессиональная компетентность — «...совокупность лингвистической и познавательно-коммуникативной компетенций, позволяющая на основе автономного поиска и использования информации на иностранном языке осуществлять свою профессиональную деятельность средствами иностранного языка, повышая ее эффективность и тем самым создавая предпосылки для профессионального и карьерного роста личности» (Байбородова, 2019, с. 17).

Важным компонентом коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция, позволяющая рассматривать значимость иностранного языка с точки зрения средства речевой и мыслительной деятельности. Выпускники вузов сегодня сталкиваются с необходимостью варьировать языковые средства и сигналы, выбирая более подходящие в соответствии с профессиональной ситуацией общения.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза зависит от содержания образовательного компонента и организации педагогических условий их учебной деятельности, которая должна быть организована педагогически и психологически так, чтобы постоянно стимулировать и мотивировать обучаемых, поскольку мотивация — это и есть «мотор деятельности» (Леонтьев, 1989).

Рассмотрим основные, на наш взгляд, подходы к исследованию коммуникативной компетенции.

Формированию профессиональной коммуникации, приобретению новых знаний, необходимых для профессионального роста будущих экономистов, юристов, психологов, способствует культурологический подход к профессиональному росту выпускников современных вузов. Этот подход рассматривает человека в качестве объекта культурных воздействий в ходе исторического развития общества и в то же время — субъекта и творца культуры (А. И. Арнольдов, Б. С. Ерасов, В. П. Тугаринов и др.). Образование в данном случае является формой трансляции культуры, социокультурной системой, обеспечивающей культурную, духовную преемственность развития нации и человеческой индивидуальности (А. С. Запесоцкий). Иноязычная культура носителя языка составляет неотъемлемую часть образования в целом и иноязычного образования в частности (Верещагин, Костомаров, 1984; Гальскова, 2004; Соболев, 2010).

Развитие культуры иноязычного общения выполняет три важные функции: коммуникативную, кумулятивную и регулятивную (Верещагин, Костомаров, 1983).

Составляющей культурологического подхода выступает аксиологический подход, способствующий формированию системы ценностных ориентаций студентов, необходимых современному специалисту для определения собственного поведения в социуме, взаимоотношений в области профессионального развития, нравственных устоев, моральных принципов.

Ценности общечеловеческого и профессионального характера составляют мировоззренческую позицию личности, являются отражением жизненной позиции, способствуют формированию высокого уровня ее сознания.

В рамках аксиологического подхода (А. В. Кирьякова, В. А. Слестёнин, Г. И. Чижакова, Н. Д. Никандров, З. И. Равкин) ценности определяют как «специфические образования в структуре индивидуального сознания, являющиеся идеальными образцами, ориентирами деятельности, личности и общества» (Кирьякова, 2010, с. 105), и связывают с понятием «ценностные ориентации», которые образуют сложную, многоуровневую систему, состоящую из когнитивного компонента, отражающего социальный опыт личности; эмоционального компонента, характеризующегося наличием отношения личности к ценностям и показывающего содержание этого отношения; поведенческого компонента, содержащего планы действий относительно конкретной ситуации (Ядов, 2009) и представляют собой «ценностное отношение к объективным ценностям общества, выражающееся в их сознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение и программируют будущее» (Слестёнин, Исаев, Шиянов, 2002, с. 126).

Ценностное сознание студентов обеспечивает формирование у них ценностного отношения к обществу, себе и однокурсникам, культуре, будущей профессии, изучаемому языку как значимому в мире высокой конкурентоспособности.

На наш взгляд, в процессе иноязычного образования активное включение ценностей в деятельность студентов, усвоение ими общечеловеческих ценностей и формирование ценностного отношения осуществляется посредством развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Ценностные ориентации будущих выпускников нелингвистических вузов отражают их направленность на конкретные ценности в поведении, социальной деятельности.

«Языковое образование выступает в качестве медиума, формирующего сознание личности, и его результатом должно стать многоязычие граждан общества, способных самоидентифицироваться в мировом пространстве» (Исаев, Шиянов, 2000, с. 69), поэтому к основным ценностям можно отнести языковое разнообразие мира при собственной национальной идентичности, хранение и почитание традиций и культурных ценностей. Проблема самоидентификации в системе ценностей злободневна, так как представления часто существенно различаются от культуры к культуре, хотя существуют «универсальные или общечеловеческие ценности» (Садохин, 2012, с. 48).

В рамках аксиологического подхода к процессу формирования социолингвистической компетенции студентов в качестве наиболее приоритетных можно рассматривать социальные ценности, включающие значимость труда, ответственность и возможность самореализации; психологические ценности, предполагающие возможность творчества, самореализации и раскрытия индивидуальности; профессиональные ценности (Исаев, Шиянов, 2000).

Недостаточно востребованы современным обществом такие ценности, как расширение духовности и культуры личности, проведение досуга и свободного времени; ценность человеческого общения и профессионального роста.

Аксиологический подход, благодаря которому становится возможным более точно определить принципы работы преподавателей вуза, что способствует эффективному формированию личности будущего специалиста согласно требованиям современного общества (Сластёнин, Исаев, Шиянов, 2002), в непосредственном взаимодействии с социокультурным подходом заложены в основу трансформации информации культурного характера в процессе образования (Гальскова, 2004).

Аксиологический и культурологический методологические подходы наиболее значимы при изучении дисциплины «Иностранный язык» с целью его дальнейшего использования в качестве средства общения.

Коммуникативная функция в иноязычном образовании, задачей которой является передача информации средствами иностранного языка как средства хранения исторического наследия целого народа, может быть реализована только при условии наличия фоновых знаний исторического и национально-культурного характера о стране изучаемого языка.

К основным функциям языка ученые относят развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, а также формирование и развитие их личности в целом (Быхтина, 2006).

На наш взгляд, становление личности как субъекта культуры, ее самоопределение в культуре возможно только на основе ценностных отношений (Садохин, 2012).

Собственный опыт автора показал, что развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов на практических занятиях осуществляется в процессе усвоения ими и дальнейшего познания универсальных социальных ценностей при условии включения в активную деятельность, которая формирует личностное сознание, ценностное отношение к культуре, традициям, истории, народу, миру. Иными словами, формирование иноязычной коммуникативной компетенции и приобщение обучающихся к культуре и ценностям другого народа эффективны на сформированной национально-культурной базе родного языка, то есть в условиях тесного взаимодействия с материальными и духовными ценностями родной и иноязычной культуры в реальных ситуациях межкультурного общения.

Эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов зависит также от целенаправленного создания в образовательном поле неязыкового вуза определенных условий для их самоопределения, саморазвития и самореализации с позиции владения навыками иноязычного общения.

В процессе опроса студентов была определена следующая иерархия их приоритетных ценностей: 1) здоровье; 2) любовь, семья; 3) душевное равновесие; 4) качественное образование; 5) карьерный рост; 6) самореализация в профессии; 7) свобода; 8) материальное благополучие; 9) комфорт; 10) стабильность; 11) духовное развитие; 12) забота об окружающей среде; 13) творческое развитие.

Из ответов респондентов следовало, что на лидирующих позициях находились ценности общечеловеческого характера, что повышало мотивацию к получению качественного образования (четвертое место в списке ценностей). Главной ценностью выступало здоровье (неожиданно для представителей студенческой молодежи), возможно, из-за введения режима чрезвычайной ситуации в мире в период пандемии коронавируса. Приоритетными были также ценности нравственного характера и связанные со становлением в будущей профессии. К наименее актуальным были отнесены

ценности собственного творческого и духовного развития, несмотря на то, что они эффективно влияют на формирование личности конкурентоспособного специалиста, удовлетворяющего требованиям современного общества, в том числе умеющего общаться на иностранном языке.

Полученные данные могут быть использованы преподавателями кафедры иностранных языков при отборе иноязычных аутентичных текстов, освещающих актуальные проблемы экономического и политического характера с учетом глобализации всех сфер жизнедеятельности и вовлекающих студентов в культурологическое и историческое наследие страны изучаемого языка, ведущих мировых держав и быстроразвивающихся стран.

В ходе бесед со студентами и наблюдений за процессом изучения ими дисциплин «Иностранный язык в профессиональной деятельности» (на экономическом факультете) и «Иностранный язык в сфере юриспруденции» (на юридическом факультете) было выявлено, что основными проблемами на пути овладения профессионально-ориентированным языком являются дефицит базовых знаний фонетики и грамматики иностранного языка и скудный лексический запас.

Внедрение на практических занятиях профессионального компонента позволяет формировать у студентов ценностное отношение к владению иностранным языком посредством формирования социолингвистической компетенции. Так, при изучении темы «Судебная деятельность» студенты знакомятся с традициями и устройством судебной системы в странах Объединенного королевства Великобритании и Северной Ирландии, приобретая знания страноведческого характера, позволяющие осознать различия между судебными системами четырех стран внутри Королевства, проведением судебных слушаний в судах Magistrates Court, Crown Court, Youth Court, Supreme Court. Кроме того, юридический словарь, формируемый в процессе изучения профессионально-ориентированного языка, позволяет студентам понять сходство и различия в деятельности юристов категорий “solicitors” и “barristers”.

В условиях высокой конкуренции и масштабных перемен во всех сферах жизнедеятельности задача высококвалифицированного специалиста состоит в умении точно уловить основную суть проблемы, учитывая особенности национального характера и этнические нормы, с которыми приходится считаться. Будущим специалистам требуется умение гибко реагировать на требования времени в иноязычной подготовке, что подразумевает ассимиляцию в языковом поле, видение проблемных зон, эффективное использование средств по решению коммуникативных задач (Соболь, 2010). Специфика профессиональной деятельности выпускников Академии ФСИН заключается в работе в различных языковых средах, о культуре, истории и традициях которых они, к сожалению, знают немного и владеют недостаточно точной информацией.

Для успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов очень важна мотивация личности, которая вместе с потребностями, способностями и убеждениями является разновидностью отношений как формы отражения человеком окружающей его действительности. Формирование отношений в структуре личности будет эффективным в результате отражения человеком на сознательном уровне сущности тех социальных объективно существующих отношений общества в условиях макро- и микробытия, в котором он живет (Мясищев, 1949). Нами с помощью методики Т. Д. Дубовицкой «Диагностика направленности учебной мотивации» было изучено отношение студентов, имеющих разную успеваемость по иностранному языку, к его изучению на разных ступенях образования: на 1-м курсе ($n = 46$), 2-м курсе ($n = 40$) и выпускном курсе ($n = 20$).

Исследована ценность знаний для студентов, их самостоятельность и пассивность в изучении иностранного языка, трудности и интерес к нему, негативное отношение к предмету и занятиям.

Среди опрошенных *первокурсников* 21 % признавали ценность знаний по овладению иностранным языком и были нацелены на получение образовательных результатов, осознавая необходимость изучения иностранного языка в условиях современной образовательной системы и высокой конкурентоспособности на трудовом рынке. 20,5 % из них были заинтересованы в изучении иностранного языка, проявляли активный интерес к занятиям, что положительно влияло на успеваемость; 13% оказались заинтересованы в самостоятельном изучении предмета, активно работали на занятиях, проявляя инициативу к самостоятельному выполнению дополнительных заданий. Только 10 % участников исследования демонстрировали пассивность, а 6,5 % указывали на трудности в изучении иностранного языка: проблемы в изучении фонетического, лексического и грамматического материала и негативное отношение к предмету. При этом 18 % первокурсников были негативно настроены к изучению иностранного языка, пассивны на занятиях, демонстрировали низкое качество выполненных заданий, не соблюдали сроки их сдачи, не проводили анализ ошибок. 11 % студентов этой группы не видели для себя необходимости изучать иностранный язык (рис. 1).

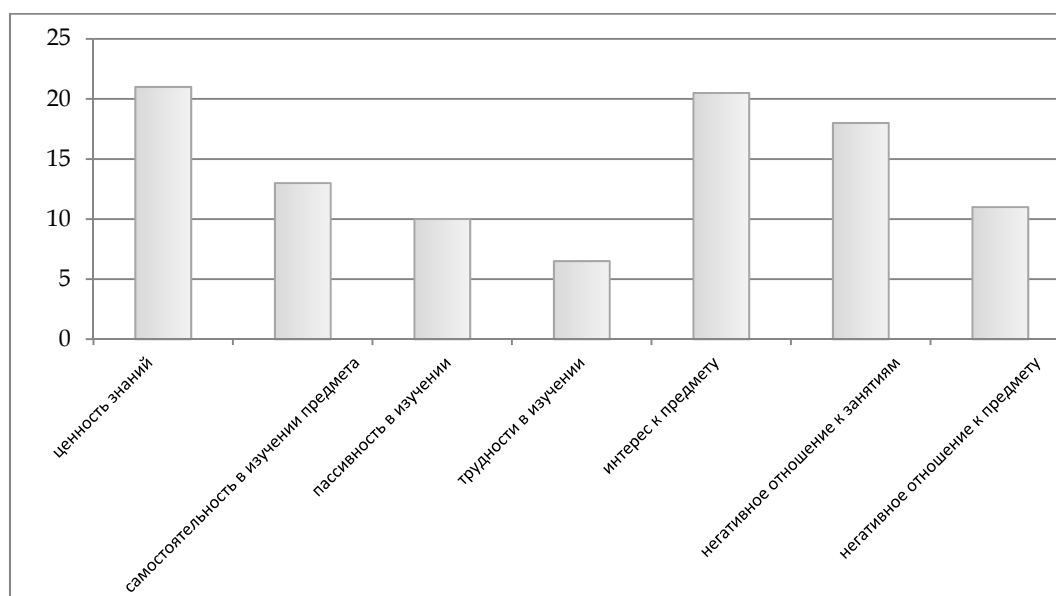


Рис. 1. Отношение к иностранному языку студентов 1-го курса, в %

Среди студентов 2-го курса 19 % осознавали ценность для себя знаний по дисциплинам «Иностранный язык в профессиональной деятельности» и «Иностранный язык в сфере юриспруденции»; 14,5 % были настроены на самостоятельное изучение этих предметов; 9 % — пассивны; 8 % испытывали трудности; только 13 % проявляли интерес к предмету, но зато больше второкурсников, в сравнении с первокурсниками, негативно относились к занятиям и иностранному языку — 18,5 и 18 % соответственно (рис. 2).

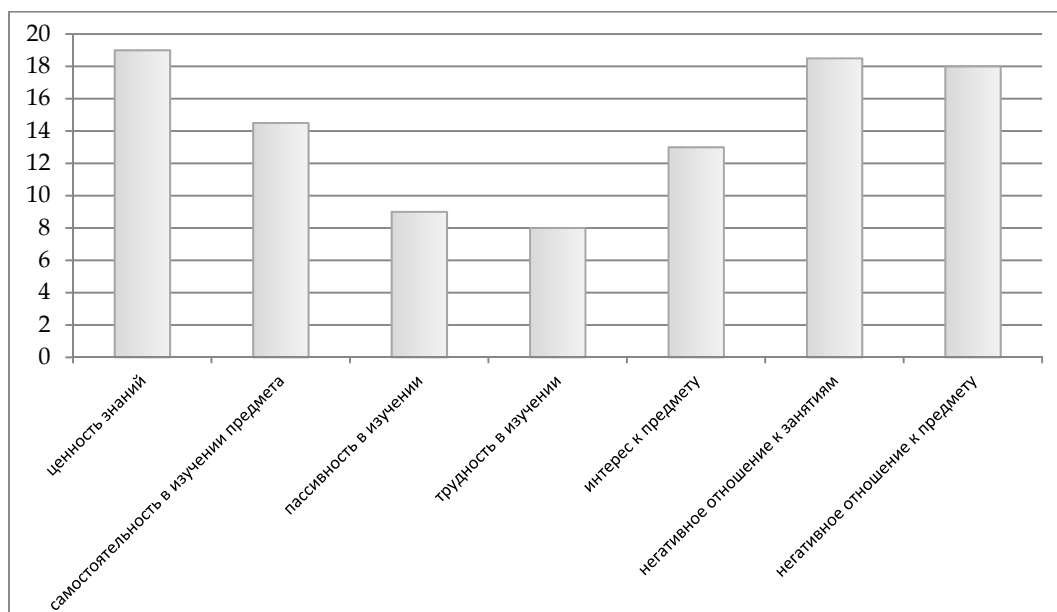


Рис. 2. Отношение студентов 2-го курса к изучению иностранного языка, в %

Возможно, увеличение на 2-м курсе количества студентов, негативно относившихся к иностранному языку, испытывавших трудности в процессе его изучения при снижении интереса к предмету, ценности знаний по дисциплине, самостоятельности в изучении иностранного языка, было связано с большей важностью для студентов специальных профессиональных дисциплин, необходимых для овладения будущей профессией, и непониманием ценности иностранного языка для будущих выпускников; усложнением программы, профессиональной направленностью обучения и введением профессионально ориентированной лексики и текстовых материалов; ошибочным выбором преподавателями методов обучения, не соответствовавших возрасту обучающихся, уровню накопленных ими знаний по предмету, их интересам и потребностям.

В группе *будущих выпускников* неязыковых факультетов 24 % студентов (больше, чем на 1-м и 2-м курсах) признавали необходимость, актуальность, ценность иноязычного образования, важность владения иностранным языком для эффективной реализации ими профессиональных навыков в условиях всемирной глобализации и изменений во всех сферах жизнедеятельности; 22 % проявляли интерес к предмету и 17,5 % — самостоятельность в изучении дисциплины. Вместе с тем 12,5 % выпускников подчеркнули негативное отношение к занятиям по иностранному языку и 12 % — негативное отношение к предмету; 9 % были пассивны и лишь 2,5 % указывали на трудности в изучении иностранного языка (рис. 3).

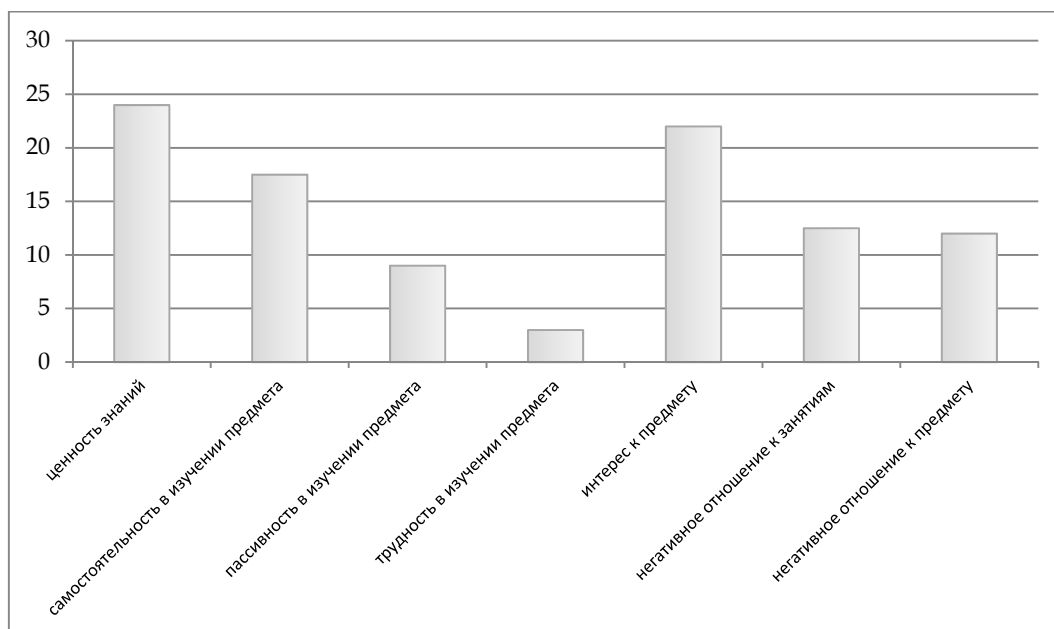


Рис 3. Отношение выпускников к изучению иностранного языка, в %

Считаем, что более высокая мотивация к изучению иностранного языка у выпускников Академии ФСИН неязыковых факультетов была связана с осознанием иностранного языка как ценности, увеличивавшей востребованность на рынке труда специалистов с юридическим и экономическим образованием.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Иноязычная коммуникативная компетенция студентов — совокупность лингвистической и познавательно-коммуникативной компетенций, способствующих использованию актуальной информации на иностранном языке для осуществления профессиональной деятельности с целью повышения ее эффективности.

Знание иностранного языка способствует объединению народов путем привития общих нравственных и моральных ценностей и идеалов.

В современном обществе будущие высокопрофессиональные специалисты осознают ценность, актуальность и необходимость не только знания профессиональных дисциплин, но и владения иностранным языком в рамках коммуникативного общения и профессиональной деятельности.

Профессиональный рост будущих выпускников вузов осуществляется в процессе изучения на занятиях по иностранному языку тем, представляющих профессиональный интерес, в числе которых “The System of Courts”, “The Branches of Law”, “The Political structure of Great Britain”, “Capital Punishment”. Они требуют от студентов понимания этапов становления общества, исторического развития наций, знания религиозных взглядов, осознания существующих моральных ценностей, что возможно благодаря полученным ранее знаниям, изучению страноведческого материала, чтению литературных произведений страны изучаемого языка.

Результаты экспериментального исследования, проведенного автором, свидетельствовали, что у студентов выпускных курсов усилилось понимание ценности знаний по дисциплине «Иностранный язык» в современном мировом пространстве, интерес к ней, активность на практических занятиях, мотивация и уменьшалось негативное отношение к изучению иностранного языка. Студенты осознавали значимость владения навыками коммуникативного общения на иностранном языке, высокую конкурентоспособность на рынке труда при условии умения осуществлять коммуникативное общение в решении профессиональных задач.

В целях формирования ценностного отношения студентов неязыковых факультетов к изучению иностранного языка, посредством овладения которым становится более эффективным их интеллектуальное, культурное, нравственное, профессиональное и личностное развитие, и повышения интереса к предмету уже на первом курсе, необходимо использовать активные методы обучения и учитывать возраст обучающихся, уровень накопленных ими знаний по предмету, их интересы и потребности.

Дальнейшим перспективным шагом в научном исследовании проблемы может стать разработка активных методов обучения иностранному языку как средства осуществления межкультурного взаимодействия.

Список источников

1. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов: на примере неязыковых факультетов педагогических вузов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — 2006. — 49 с.
2. Байбородова Л. В. Индивидуализация образовательного процесса как проблема педагогической науки // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : материалы 73-й науч.-практ. конф. — Ярославль, 2019. — Ч. 3. — С. 75–81.
3. Болгов В. А. Значение иностранного языка в процессе обучения // Территория науки. — 2017. — № 4. — С. 77–81.
4. Быхтина Н. В. Формирование лингвистической культуры курсантов юридического института МВД : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Белгород, 2006. — 23 с.
5. Верещагин В. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Русский язык, 1983. — 248 с.
6. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие. — М., 2004. — 368 с.
7. Григорьева Е. И., Гладких В. В., Панкова Е. И. Социально-культурные условия личностного саморазвития молодежи в деятельности студенческих научных обществ // Культура и образование. — М. : Моск. гос. ин-т культуры, 2018. — № 4 (31). — С. 106–115.
8. Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В. А. Слостёнина // Известия Российской академии образования. — М. : Магистр-Пресс, 2000. — № 3. — С. 45–58.
9. Кирьякова А. В., Ольховая Т. А. Реализация аксиологического подхода в университетском образовании // Высшее образование в России : научно-педагогический журнал Министерства образования РФ. — 2010. — № 5. — С. 124–128.
10. Крупченко А. К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании : дис. ... д-ра пед. наук. — 2007. — 555 с.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность, Сознание, Личность. — М. : Политиздат, 1989. — 304 с.
12. Мясичев В. Н. Психические функции и отношения // Ученые записки Ленинградского государственного университета. — Л., 1949. — № 119. — 426 с.
13. Слостёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие / под ред. В. А. Слостёнина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
14. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособие. — М. : Инфра-М, 2012. — 288 с.
15. Соболев Н. В. Иноязычное образование в неязыковом вузе в контексте теории языков для специальных целей // Высшее образование сегодня. — 2010. — № 11. — С. 94–96.
16. Ядов В. А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций : курс лекций для студентов магистратуры по социологии. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб. : Интерсоцис, 2009. — 138 с.

References

1. Aitov V. F. *Problemno-proyektnyy podkhod k formirovaniyu inoyazychnoy professionalnoy kompetentnosti studentov: na primere neyazykovykh fakultetov pedagogicheskikh vuzov: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk* [Problem-project approach to the formation of foreign language professional competence of students: non-linguistic faculties of pedagogical universities: Summary of dissertation of candidate of pedagogy]. 2006, 49 p. (In Russian).
2. Bayborodova L. V. Individualization of the educational process as a problem of pedagogical science. *Pedagogika i psikhologiya sovremennogo obrazovaniya: teoriya i praktika: mater. 73-y nauch.-prakt. konf.* [Pedagogy and psychology of modern education: theory and practice: materials of the 73rd scientific and practical conference]. Yaroslavl, 2019, part 3, pp. 75–81. (In Russian).
3. Bolgov V. A. The importance of a foreign language in the learning process. *Territoriya nauki* [Territory of science]. 2017, iss. 4, pp. 77–81. (In Russian).

4. Bykhtina N. V. *Formirovaniye lingvisticheskoy kultury kursantov yuridicheskogo instituta MVD: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of the linguistic competence of cadets of the Law Institute of the Ministry of Internal Affairs: Summary of dissertation of candidate of pedagogy]. Belgorod, 2006, 23 p. (In Russian).
5. Vereshchagin V. M., Kostomarov V. G. *Yazyk i kultura: Lingvostranovedeniye v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and culture: Linguistic and regional studies in teaching Russian as a foreign language]. Moscow, Russkiy Yazyk, 1983, 248 p. (In Russian).
6. Galskova N. D. [Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methodology: textbook for students of linguistic universities]. Moscow, 2004, 368 p. (In Russian).
7. Grigoryeva E. I., Gladkikh V. V., Pankova E. I. Socio-cultural conditions of personal self-development of youth in the activities of student scientific societies. *Kultura i obrazovaniye* [Culture and Education]. Moscow, MGIK, 2018, iss. 4 (31), pp. 106–115. (In Russian).
8. Isaev I. F., Shiyanov E. N. Axiological and culturological approaches to the study of the problems of pedagogical education in the scientific school of V. A. Slastyonin. *Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya* [Bulletin of the Russian Academy of Education]. Moscow, MAGISTR-PRESS Publ., 2000, iss. 3, pp. 45–58. (In Russian).
9. Kiryakova A. V., Olkhovaya T. A. Implementation of the axiological approach in university education. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii: Nauchno-pedagogicheskiy zhurnal Ministerstva obrazovaniya RF* [Higher education in Russia: Scientific and pedagogical journal of the Ministry of Education of the Russian Federation]. 2010, iss. 5, pp. 124–128. (In Russian).
10. Krupchenko A. K. *Stanovleniye professionalnoy lingvodidaktiki kak teoretiko-metodologicheskaya problema v professionalnom obrazovanii: dis. ... d-ra ped. nauk* [Formation of professional linguodidactics as a theoretical and methodological issue in vocational education: dissertation of doctor of pedagogy]. Moscow, 2007, 555 p. (In Russian).
11. Leontiev A. N. *Deyatel'nost, Soznaniye, Lichnost* [Activity, Consciousness, Personality]. Moscow, Politizdat, 1989, 304 p. (In Russian).
12. Myasishchev V. N. Psychic functions and relations. *Uchenye zapiski Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta* [Proceedings of Leningrad State University]. 1949, iss. 119, 426 p. (In Russian).
13. Slastyonin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. *Pedagogy: textbook for students of higher education pedagogical institutions*; ed. by V. A. Slastyonin. Moscow, Akademiya, 2002, 576 p. (In Russian).
14. Sadokhin A. P. *Mezhkulturnaya kommunikatsiya: ucheb. posobiye* [Intercultural communication: textbook]. Moscow, Infra-M, 2012, 288 p. (In Russian).
15. Sobol N. V. Foreign language education in a non-linguistic university in the context of the theory of languages for special purposes. *Vyssheye obrazovaniye segodnya* [Higher education today]. 2010, iss. 11, pp. 94–96. (In Russian).
16. Yadov V. A. *Sovremennaya teoreticheskaya sotsiologiya kak kontseptual'naya baza issledovaniya rossiyskikh transformatsiy: kurs lektsiy dlya studentov magistratury po sotsiologii* [Modern theoretical sociology as a conceptual base for the study of Russian transformations: a course of lectures for master students in sociology]. St. Petersburg, Intersotsis, 2009, 138 p. (In Russian).

Информация об авторе

Кочеткова Лариса Григорьевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков Академии права и управления ФСИН.

Information about the author

Kochetkova Larisa Grigoryevna — Senior Lecturer at the Chair of Foreign Languages, Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service.

Статья поступила в редакцию 10.09.2022; одобрена после рецензирования 19.01.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 10.09.2022; approved after reviewing 19.01.2023; accepted for publication 19.07.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 59–64.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 3 (67), pp. 59–64.

Научная статья
УДК 378.147:069
DOI 10.37724/RSU.2023.67.3.007

Обучение методике проведения музейных мастер-классов и интерактивных занятий для формирования у студентов профессиональных компетенций

Попова Анна Дмитриевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
a.d.popova@mail.ru

Аннотация. Современное музейное дело предполагает использование различных форм работы с посетителями, в том числе популярных мастер-классов и интерактивных программ.

В статье подчеркивается значение проведения музейных мастер-классов и интерактивных занятий в профессиональной подготовке студентов. Описывается процесс подготовки к этим формам работы студентов направления «Педагогическое образование» в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина, на обучающих занятиях по музееведению. В ходе практических занятий по дисциплине «Музееведение» и прохождения архивно-музейной практики студенты знакомятся с методикой проведения мастер-класса по лепке и интерактивных игр, усваивая теоретические принципы организации таких занятий и получая практические навыки. Это имеет большое значение для будущих педагогов, поскольку они могут проводить такие занятия в музеях, школе во время внеклассной работы, в досуговых центрах и учреждениях дополнительного образования. В связи с этим материалы статьи имеют практическую ценность для будущих педагогов.

Ключевые слова: студенты — будущие педагоги, профессиональные компетенции, музееведение, мастер-классы, интерактивные занятия, досуговая деятельность.

Для цитирования: Попова А. Д. Обучение методике проведения музейных мастер-классов и интерактивных занятий для формирования у студентов профессиональных компетенций // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 59–64. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.007.

Original article

Training Students in Conducting Museum Master Classes and Interactive Classes for Professional Competencies

Popova Anna Dmitrievna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
a.d.popova@mail.ru

Abstract. Modern museums employ various forms of work with visitors, including popular master classes and interactive programs.

The article emphasizes the importance of conducting museum master classes and interactive classes for the professional training of students. We describe the process of preparation for these forms of academic work in training programs “Pedagogical education” at the Ryazan State University named for S. A. Yesenin, at the training sessions in museology. In the course of practical classes in the discipline of Museum Studies and internship in archives/museums, students get acquainted with methods of conducting master classes in modeling and interactive games, the principles of organizing such classes and gaining practical skills. This is of great importance for future teachers, since they can conduct such classes in museums, in their schools as extracurricular activities, in leisure centers and institutions of additional education. In this regard, the materials of the article possess practical value for future teachers.

Key words: students — future teachers, professional competencies, museology, master classes, interactive classes, leisure activities.

For citation: Popova A. D. Training Students in Conducting Museum Master Classes and Interactive Classes for Professional Competencies // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 3 (67), pp. 59–64. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.007.

Введение. Современное обучение и воспитание студентов предполагает формирование у них различных общекультурных и профессиональных компетенций. При этом выпускники того или иного направления подготовки ориентируются на широкий перечень возможных профессий. Обладатель диплома о высшем педагогическом образовании может работать не только в школе, но и в системе дополнительного образования, музее, досуговом центре.

Одним из традиционных учебных предметов, которые сейчас изучают будущие учителя истории и обществознания, стало музееведение. Его изучение позволяет расширить сферу педагогических приемов, используемых в школе, организовать работу школьного музея и даже выбрать музей в качестве места работы, поэтому важно хорошо представлять особенности работы современного музея.

«Музей — это не застывшая структура, а живой организм, который нуждается в посетителях и интересных событиях» (Смирнова, 2018, с. 216), в связи с чем музейные работники активно ищут различные новые формы работы. Современного посетителя музея, особенно регионального, привлекает не только возможность осмотреть экспозицию, но и поучаствовать в различных мероприятиях, получить какие-то новые навыки.

Проведение различных мероприятий в музее превращает его в досуговый центр. «В последнее время среди музейных функций появилась еще одна, которая у туристов становится очень популярной и востребованной. Это развлечение, организация легкого, непринужденного досуга» (Потапова, 2020, с. 134). При этом музеи предлагают не развлекательный досуг, а наполненный смыслом, способным сформировать определенные ценностные установки и новые навыки. Люди идут в музей, где взаимодействуют с другими, чтобы организовать досуг семьи или коллег по работе, что укрепляет их дружбу. Даже одиночные посетители ждут возможности поучаствовать в какой-либо программе. Неслучайно подобные формы проведения свободного времени становятся все более востребованными в учебных заведениях, семьях, рабочих коллективах, а в структурах многих современных музеев имеются специальные отделы музейной педагогики.

Цель исследования — обобщение накопленного опыта обучения студентов современным методикам работы музеев на занятиях по музееведению.

Гипотеза исследования: обучение студентов — будущих учителей истории и обществознания современным методикам организации занятий в музеях способствует формированию у них профессиональных компетенций в рамках изучения курса «Музееведение».

Методы исследования. Основным методом исследования выступили анализ и обобщение опыта работы современных музеев и проведения занятий со студентами Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Обсуждение основных результатов. Одной из наиболее популярных форм работы с посетителями в музеях в настоящее время становится проведение различных мастер-классов. Например, музей «Душистые радости» в Коломне, рассказывающий об истории парфюмерии в повседневной жизни начала XX века, предлагает мастер-класс по созданию саше «Цветочная рапсодия» стоимостью 550 руб. (официальный сайт музея «Душистые радости», 2023); музей хлеба в Рязани — мастер-класс по изготовлению пряника стоимостью 300 руб. (Услуги, 2023); государственный музей-заповедник Сергея Есенина в Спас-Клепиках Рязанской области (находится в здании второклассной учительской школы, где учился Сергей Есенин) — мастер-класс по переплетному делу стоимостью 300 руб. (Государственный музей-заповедник, 2023), во время которого участники узнают о книгопечатании в России конца XIX — начала XX века, учатся простому переплету и реставрации книг, а по завершении программы могут забрать с собой сувенир, сделанный своими руками; Парк живой истории «Федюхины высоты» в Крыму, одна из площадок которого представляет собой реконструкцию генуэзской усадьбы XV века Локо Чимбали, — мастер-класс, отображающий быт Средневековья: посетители варят свечи и мыло, пробуют средневековые вафли, стреляют из лука, лепят свое изделие на гончарном круге и уносят с собой на память несколько изделий (стоимость 1000 руб.).

На занятиях по дисциплине «Музееведение» в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина и в рамках прохождения студентами архивно-музейной практики преподаватели кафедры истории России, историографии и источниковедения знакомят их с *методикой проведения мастер-классов*.

В начале занятия студенты под руководством преподавателя вспоминают общие требования к выбору мастер-класса в музее, к которым относятся прежде всего соответствие тематике музея и сопряжение выбора тематики мастер-класса с задачей подбора мастеров. Проводить мастер-класс может сотрудник музея либо специалист или художник, который владеет данным мастерством, поэтому возможности музея определяются наличием в данном регионе подобных мастеров. При этом важно пригласить человека, не только хорошо владеющего своим делом, но и способного контактировать с аудиторией, доступно объяснять приемы работы, так как не всегда талантливый мастер является способным педагогом.

Кроме того, мастер-класс должен быть безопасным (если для работы используются материалы, способные вызывать аллергию, например шерсть, то об этом следует предупреждать посетителей).

Продолжительность и уровень сложности мастер-класса должны соответствовать возрасту посетителей, следовательно можно и нужно разрабатывать мастер-классы, рассчитанные на детей разного возраста и на взрослых.

Продолжительность мастер-класса должна не только соответствовать возрасту посетителя, но и обеспечивать большую «пропускную» способность мастер-класса, то есть давать возможность участвовать большому количеству гостей. В связи с этим продолжительность групповых мастер-классов, рассчитанных на 8–12 человек, должна быть 30–40 мин, индивидуальных — 5–10 мин.

Результатом мастер-класса должно стать изделие, которое посетитель уносит с собой. Это особенно важно для детской аудитории: ребенку очень важен не только процесс, но и результат в виде поделки, которую потом с гордостью можно показывать близким, знакомым, друзьям.

Себестоимость мастер-класса должна обеспечивать спрос на него среди населения, то есть в ходе мастер-класса нужно использовать доступные по стоимости материалы.

Следующий этап занятия со студентами — обсуждение выбора возможного мастер-класса.

Например, в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина действует краеведческий музей с обычной стандартной экспозицией крестьянского быта, для которого было характерно создание изделий из глины — одного из распространенных видов народного прикладного творчества. Опыт показывает, что мастер-класс на гончарном круге, который соответствует всем требованиям и доступен даже ребенку (продолжительность индивидуального занятия составляет примерно 10 мин), у посетителей музея очень популярен. Для обучения этому мастер-классу вузу надо иметь гончарный круг и приглашать мастера по гончарному делу, что является дорогостоящим, поэтому мастер-класс предполагает лепку без использования гончарного круга, а глина заменяется соленым тестом, которое меньше пачкает одежду (что очень важно при работе с детьми), а изделия из него не требуют обжига, поскольку достаточно лишь высушить и покрасить обычными акварельными красками. Лепка из соленого теста (как и из глины), которое нетоксично, безопасна для участников (не используются острые, колющие предметы), поэтому легко можно организовать групповое занятие для 8–12 детей продолжительностью 30–40 мин.

Важным этапом занятия по обучению студентов организации мастер-класса является подсчет бюджета. Педагог называет предметы, необходимые для проведения мастер-класса, исходя из количества участников. Например, в расчете на 12 участников потребуются 1 кг муки, 1 кг соли, 1 миска для изготовления теста, 12 одноразовых стаканов и пластиковых ножей, салфетки. Вместе со студентами определяется, что себестоимость участия одного человека составляет примерно 25 руб.

Затем начинается основная часть занятия: студенты под руководством преподавателя из соленого теста лепят животное, например котенка, который мог жить в крестьянском доме, как было показано на экспозиции в вузовском краеведческом музее. Студенты получают навыки изготовления из соленого теста котенка и закрепляют теоретические знания по проведению мастер-классов.

Заключительным этапом занятия со студентами является подведение его итогов.

Студенты делают вывод о том, что данный мастер-класс может быть использован в работе музея, так как он привязан к тематике музея и процессом, и персонажем; безопасен для участников; занимает примерно 40 мин, доступен ребенку с 7 лет, но в то же время может увлечь подростка и даже взрослого; его проведение в форме группового занятия увеличивает доходность мастер-класса.

В результате участники мастер-класса получают конкретный результат — готовое изделие (что очень нравится детям), общие навыки работы с данным материалом и возможность их совершенствовать самостоятельно. Данный мастер-класс не требует больших затрат, сложного инвентаря, поэтому может проводиться не только в музее, но и в досуговых учреждениях, детских лагерях.

Студенты также обучаются *методике проведения различных игр* (в том числе на свежем воздухе), связанных с тематикой музея.

Например, дом-музей И. П. Павлова в Рязани предлагает своим посетителям игру в городки, которой увлекался академик (стоимость услуги символическая — 80 руб. (Официальный сайт Дома-музея И. П. Павлова).

Во время посещения краеведческого музея РГУ имени С. А. Есенина студенты знакомятся с экспонатами, показывающими крестьянский быт, в том числе городками для игры, в связи с чем проводится занятие по обучению методике проведения этой игры.

На первом этапе аудиторного занятия преподаватель связывает игру с тематикой музея, задавая вопросы участникам (Чем занимались крестьянские дети? Какие качества им для этого были нужны?). Информация, содержащаяся в ответах на них (работали с родителями в поле, помогали по хозяйству дома, ходили на рыбалку и охоту, для чего были необходимы ловкость и сила), позволяла сделать вывод о том, что крестьянским детям нужны такие традиционные подвижные игры, как городки, вырабатывавшие необходимые ловкость и силу: к тому же имелось все необходимое для изготовления инвентаря (в каждой избе были необходимые инструменты для обработки дерева).

Вторым этапом занятия является объяснение методики проведения игры, включая деление на команды. Преподаватель объясняет, что самый простой способ деления — по жребью: каждый участник вытягивает фишку, в которой символично обозначено название команды. Тематика музея крестьянского быта может определять деление команд по временам года («Зима» и «Лето»), растениям («Рожь» и «Пшеница»), животным («Кошки» и «Мышки») и пр.

Потом студентов знакомят со способами изготовления фишек из подсобных материалов, например картона. Заканчивается эта часть занятия подсчетом бюджета игры: преподаватель сообщает стоимость комплекта городков для игры (нужно два комплекта), цветных мелков, материала для изготовления фишек.

На последнем этапе осуществляется практическое знакомство студентов с правилами игры на открытой площадке.

В таком же порядке осваивается методика проведения игры в серсо, которая подойдет для музея с бытом не крестьян, а других сословий.

Кроме традиционных экскурсий, тематических занятий, современные музеи предлагают еще одну форму работы, которой должны обучаться студенты, — *проведение интерактивных программ*, где музейные экспонаты используются для проведения занятия, в котором посетители музея являются не только слушателями, но и участниками.

Четкого определения понятия «интерактивное занятие» пока не сложилось. Сам термин «интерактивный» возник в результате слияния двух английских слов: *Inter* — «взаимный» и *act* — «действие» (Смирнова, 2018). Уже это определяет, что в ходе интерактивных занятий посетители не пассивно воспринимают информацию, а взаимодействуют с сотрудником музея и друг с другом: играют, выполняют задания, соревнуются.

Использование интерактивных методик предполагает моделирование жизненных ситуаций, в том числе из прошлого. Это могут быть традиционные игры, в которые играли люди ушедшей эпохи, какие-либо другие социальные практики. Интерактивная программа может включать различные элементы: театрализацию, игру, викторину, творчество, изготовление поделок, угощение. Важнейшим принципом организации интерактивной программы является эмоциональность, так как «интерактивная форма носит личностный характер, пропускается каждым участником мероприятия через себя, через свои чувства, эмоции...» (Шапошникова, 2011, с. 143).

В зарубежной туристической практике подобные технологии практикуются уже давно, в том числе активно используются этнографические программы. Так, в Болгарии традиционным для гостей страны стало посещение этновечеров: гостей привозят в досуговый центр, который выполнен в виде реконструкции традиционной крестьянской усадьбы. Их встречают «хозяева» в национальной одежде. В ходе вечера гости знакомятся с национальными традициями, участвуют в конкурсах и реконструкциях национальных обрядов. Например, участникам вечера предлагается раскатать тесто для банницы, поучаствовать в свадебном обряде, где роль жениха и невесты исполняют сами гости. Завершается вечер застольем с национальными блюдами.

В современной практике работы российских музеев разрабатываются специальные обучающие интерактивные уроки со школьниками, которые используются в качестве наглядных уроков по тому или иному предмету. Например, в Чувашском национальном музее действует программа «Живые уроки», которая включает занятия, посвященные конкретным темам образовательных программ по истории, биологии, технологии, а также «обеспечивающие междисциплинарный подход, объединение знаний из разных предметов в целостную картину и подразумевающие исследовательские и творческие задания, выходящие и за их рамки» (Кушманова, 2017, с. 75).

Работа современного музея предполагает активное знакомство с тематикой музея в интерактивной форме не только школьников, но и взрослых.

Например, в Рязанском историко-архитектурном музее-заповеднике реализуется программа «Поиграем-ко во доски шахматны, в тавлеи золочены...», при проведении которой используются настольные игры — тавлеи и мельница, распространенные в Средние века на Руси. Происходит знакомство с историей их появления и распространения (Кушманова, 2017, с. 74). В историческом парке «Федюхины высоты» есть возможность почувствовать себя участником обороны Севастополя в годы Крымской войны: посетителей приглашают на корпоративную программу «Боги войны». Им предлагается надеть униформу, стать солдатом Российской Императорской армии, освоить стрельбу из ружей и пушек (Официальный сайт исторического парка «Федюхины высоты», 2023).

Посещение многих музеев построено на участии посетителей в интерактивной программе, осуществляемой в разных формах.

Например, в коломенском музее «Калачная» организуется небольшое представление, которое потом заканчивается чаепитием (официальный сайт музея «Калачная», 2023). В музее «Душистые радости» (официальный сайт музея «Душистые радости», 2023), где рассказывают об истории мыловарения в Коломне начала XX века, мероприятие завершается участием посетителей музея в небольшом эксперименте (мыльный раствор смешивается с жиром). В казанском музее чак-чака интерактивное представление строится на рассказе об истории чак-чака в традициях татарского народа, беседе с гостями мероприятия и их угощении чаем с различными татарскими сладостями (стоимость 600 руб., официальный сайт Музея чак-чака, 2023). Таким образом, «интерактивность настойчиво и уверенно входит в музейное пространство» (Шапошникова, 2011, с. 75).

В Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина интерактивные программы разрабатываются в ходе архивно-музейной практики студентов и реализуются в деятельности студенческого волонтерского отряда экскурсоводов «Машина времени», в который входят студенты, наиболее успешно прошедшие практику и научившиеся проводить экскурсии по городу и краеведческому музею.

Разработанные интерактивные программы и занятия могут рассматриваться как выездная форма работы краеведческого музея в классе, летнем детском лагере, досуговом центре.

В рамках интерактивной программы «Путешествие над квадратом раскопа», разработанной студентом института истории, политических наук и философии РГУ имени С. А. Есенина, слушатели получают основные сведения об археологии, рассматривают археологические находки, складывают пазл в виде старинного кувшина.

Интерактивная программа «Визит в лавку на Новом базаре», созданная в ходе совместной работы студентов и преподавателей, предусматривает использование музейных предметов (деревянных счетов и весов в виде безмена начала XX века, дореволюционных фотографий, прейскурантов на промышленные товары и сельскохозяйственную продукцию на рязанском рынке в 1910 году), моделирование процесса продажи крестьянами результатов своего труда (ржи, пшеницы, гречихи, масла, творога и пр.) и покупки промышленных товаров (одежды, посуды, игрушек). В ходе занятия участники узнают, как считать на счетах, какие меры веса использовались, как пользоваться безменом, пытаются понять, сколько надо было продать сельскохозяйственной продукции, чтобы купить промышленные товары.

Студенты осваивают методику проведения программы, знакомятся с основными принципами организации интерактивных занятий, к которым относятся связь их содержания с тематикой музея, безопасность, соответствие возрасту по продолжительности (не более 40 мин) и по степени сложности заданий, а также активное участие гостей музея, взаимодействие ведущего программы с посетителями.

В ходе работы над методикой проведения интерактивного занятия студенты оформляют технологическую карту мероприятия, в которой указывается целевая аудитория, предполагаемое количество участников, реквизит и его стоимость, примерная цена для одного участника, сценарий программы.

Выводы. Таким образом, современная жизнь предъявляет новые требования к обучению и формированию профессиональных компетенций студентов — будущих учителей истории.

На занятиях по дисциплине «Музееведение» будущие педагоги расширяют профессиональные знания о возможности использования музеев в преподавании ряда предметов, знакомятся с современными музейными технологиями, формируют и развивают навыки, необходимые для проведения современных мастер-классов, игр, интерактивных занятий, которые могут быть использованы в работе со школьниками в детском лагере, группе продленного дня, досуговом центре. В ходе мастер-классов и интерактивных занятий студенты совершенствуют профессиональные и общекультурные компетенции, речь, коммуникативные и организаторские свойства.

Список источников

1. Кушманова О. Г. «Живые уроки» в Чувашском национальном музее // Чувашский Национальный музей: люди, события, факты. — 2017. — № 12. — С. 74–77.
2. Официальный сайт Музея «Калачная». — URL : kolomnakalach.ru (дата обращения: 11.05.2023).
3. Боги войны — Корпоратив, тимбилдинг в историческом парке // Официальный сайт исторического парка «Федюхины высоты». — URL : feduhypark.ru (дата обращения: 11.05.2023).
4. Официальный сайт музея «Дом-музей И. П. Павлова» Городки — «мужицкая забава» — Мемориальный комплекс «Музей-усадьба И. П. Павлова», г. Рязань. — URL : pavlovmuseum.ru (дата обращения: 11.05.2023).
5. Официальный сайт музея «Душистые радости». — URL : d-radosti.ru (дата обращения: 11.05.2023).
6. Официальный сайт музея Государственного музея-заповедника С. А. Есенина. — URL : museum-esenin.ru (дата обращения: 11.05.2023).
7. Официальный сайт Музея чак-чака. — URL : chak-chak.museum (дата обращения: 11.05.2023).
8. Потапова С. А. Живые музеи. Проблемы взаимодействия музейно-развлекательных центров и туристических компаний // Туризм и музеи: синергетический эффект взаимодействия. — М., 2020. — С. 132–150.
9. Смирнова Н. В. Социальное развитие учащихся через интерактивные занятия в музее // Социальное развитие обучающихся в дополнительном образовании: история, современность, перспективы. — Ярославль, 2018. — С. 121–126.
10. Шапошникова М. В. Активные методы обучения на музейных занятиях как эффективный прием формирования субъективной позиции учащихся // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. — 2011. — Т. 17. — С. 142–143.

References

1. Kushmanova O. G. "Live lessons" in the Chuvash National Museum. *Chuvashskiy Natsionalnyy muzey: lyudi, sobytiya, fakty* [Chuvash National Museum: people, events, facts]. 2017, iss. 12, pp. 74–77. (In Russian).
2. *Ofitsialnyy sayt Muzeya "Kalachnaya"* [Official site of the Kalachnaya Museum]. Available at: kolomnakalach.ru (accessed: 11.05.2023). (In Russian).
3. Gods of War — Corporate events and team building in the historical park. *Ofitsialnyy sayt Istoricheskogo parka "Fedyukhiny vysoty"* [Official website of Fedyukhin Heights Historical Park]. Available at: feduhypark.ru (accessed: 11.05.2023).
4. *Ofitsialnyy sayt muzeya "Dom-muzey I. P. Pavlova" Gorodki — "muzhitskaya zabava" — Memorialnyy kompleks "Muzey-usadba I. P. Pavlova", g. Ryazan* [Official website of the Museum "I. P. Pavlov's Memorial House" Gorodki — "peasants' fun" — Memorial complex "Museum-Estate of I. P. Pavlov", Ryazan]. Available at: pavlovmuseum.ru (accessed: 11.05.2023). (In Russian).
5. *Ofitsialnyy sayt muzeya "Dushistyye radosti"* [Official site of the museum "Fragrant joys"]. Available at: d-radosti.ru (accessed: 11.05.2023). (In Russian).
6. *Ofitsialnyy sayt muzeya Gosudarstvennogo muzeya-zapovednika S. A. Yesenina* [Official website of the Museum of S. A. Yesenin's State Museum-Reserve]. Available at: museum-esenin.ru (accessed: 11.05.2023). (In Russian).
7. *Ofitsialnyy sayt muzeya chak-chaka* [Official website of the Chak-chak Museum]. Available at: chak-chak.museum (accessed: 05.11.2023). (In Russian).
8. Potapova S. A. Live museums. Issues of interaction between museum, leisure centers and travel companies. *Turizm i muzei: sinergeticheskiy effekt vzaimodeystviya* [Tourism and museums: a synergistic effect of interaction]. Moscow, 2020, pp. 132–150. (In Russian).
9. Smirnova N. V. Social development of students through interactive classes in the museum. *Sotsialnoye razvitiye obuchayushchikhsya v dopolnitelnom obrazovanii: istoriya, sovremennost, perspektivy* [Social development of students in additional education: history, modernity, prospects]. Yaroslavl, 2018, pp. 121–126. (In Russian).
10. Shaposhnikova M. V. Active methods of teaching classes in a museum as an effective method of forming the subjective position of students. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N. A. Nekrasova* [Bulletin of Kostroma State University named after N. A. Nekrasov]. 2011, vol. 17, pp. 142–143. (In Russian).

Информация об авторе

Попова Анна Дмитриевна — доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, историографии и источниковедения Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Popova Anna Dmitrievna — Doctor of History, Professor of the Chair of Russian History, Historiography and Source Studies, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 14.05.2023; одобрена после рецензирования 11.07.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 14.05.2023; approved after reviewing 11.07.2023; accepted for publication 19.07.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 65–72.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 3 (67), pp. 65–72.

Научная статья
УДК 378.147:01
DOI 10.37724/RSU.2023.67.3.008

Алгоритмизированная система работы студентов как средство повышения эффективности освоения технологии библиографического описания источников

Пронькина Анна Владимировна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
a.pronkina@365.rsu.edu.ru

Аннотация. Для повышения эффективности и результативности освоения студентами технологии библиографического описания источников учебной и научной информации по ГОСТ Р 7.0.100-2018 необходима тщательно спланированная алгоритмизированная система работы, которая включает в себя алгоритм работы с источниками информации, навигатор по схемам библиографического описания, схемы библиографического описания с примерами и может применяться в контактной работе студентов с преподавателями, а также в самостоятельной деятельности студентов.

В статье представлена технологическая карта такой алгоритмизированной системы работы, которая была успешно внедрена в учебный процесс факультета русской филологии и национальной культуры Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Описаны результаты двухэтапной апробации авторской системы, в которой участвовали 329 студентов 1-го и 4-го курсов направления подготовки «Педагогическое образование» (96 % девушек и 4 % юношей в возрасте от 18 до 42 лет).

Установлено, что алгоритмический принцип системы работы способствует восприятию студентами библиографического описания как логической игры, добавляя азарта и снимая у них психическое напряжение.

Сформулированы методические рекомендации для вузовских педагогов по внедрению алгоритмизированной системы работы студентов в целях освоения технологии библиографического описания источников.

Ключевые слова: источники учебной и научной информации, библиографическое описание, правила и технология библиографического описания, алгоритмизированная система работы, ГОСТ Р. 7.0.100-2018.

Для цитирования: Пронькина А. В. Алгоритмизированная система работы студентов как средство повышения эффективности и результативности освоения технологии библиографического описания источников // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 65–72. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.008.

Original article

Algorithmized System of Students' Practice Work to Increase Efficiency of Mastering the Skills of Bibliographic Description of Sources

Pronkina Anna Vladimirovna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
a.pronkina@365.rsu.edu.ru

Abstract. To improve the efficiency of undergraduate students' mastering the skills of bibliographic description of sources of educational and scientific information in accordance with the GOST R 7.0.100-2018 standard, we have used a carefully planned algorithmic system in training. It must include a sequence for working with information sources, a navigator tool for bibliographic description schemes, bibliographic description schemes with examples, and can be used in contact work of students with lecturers, as well as in independent activities of students.

The article contains a technological map of such an algorithmic system of working sequence, which was successfully introduced into the educational process of the Faculty of Russian Philology and National Culture of Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

The author describes the results of a two-stage testing of the system. The participants were 329 students of the 1st and 4th years studying for “Pedagogical education” (96% females and 4% males aged 18 to 42 years).

It has been established that the algorithmic principle of the work system contributes to the students’ perception of the bibliographic description as a logical game, adding excitement and relieving psychic stress.

Furthermore the paper formulates methodological recommendations for university faculty on the introduction of an algorithmized system in students’ academic work in order to master the skills of bibliographic description of sources.

Keywords: sources of educational and scientific information, bibliographic description, rules and technology of bibliographic description, algorithmic system of work, GOST R. 7.0.100-2018.

For citation: Pronkina A. V. Algorithmized system of students’ work as a means of improving the efficiency and effectiveness of mastering the technology of bibliographic description of sources // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 3 (67), pp. 65–72. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.008.

Введение. В ходе учебной и научно-исследовательской деятельности студенты, чтобы грамотно оформить библиографический список — список использованных источников информации, обращаются к ГОСТ Р 7.0.100-2018 (далее — ГОСТ).

В процессе составления библиографического описания многие студенты испытывают массу трудностей, обусловленных главным образом отсутствием понимания, целеполагания и устойчивой мотивации («кому это нужно?», «зачем это нужно?», «никто на это не обращает внимания», «главное — не библиографический список, а содержание работы», «зачем напрягаться, итак работу примут»); недостаточной библиографической грамотностью у других студентов, преподавателей, авторов учебных и научных работ («все нарушают, и я нарушаю», «если преподаватели (учебные) допускают ошибки, то и нам можно») и преувеличенной трудоемкостью («это замысловато», «нужно много всего запомнить», «я этого никогда не пойму»), которая выступает своего рода катализатором для других причин («если бы это было просто, то все делали бы правильно»).

Безусловно, нормативное библиографическое описание источников информации требует определенного интеллектуального усилия, внимательности, собранности, настойчивости, честности, ответственности, однако процедура его составления не является делом повышенной сложности и обладает выраженным репродуктивным шаблонным свойством.

Трудности освоения технологии библиографического описания могут быть преодолены либо за счет самостоятельной когнитивной активности студента, либо за счет тщательно спланированной работы с преподавателем.

Фактически каждый преподаватель вынужден вырабатывать собственный вариант решения проблемы. Одним из вариантов решения данной проблемы является использование методики «Правила + Практика», центральными элементами которой служат 1) знакомство с текстом ГОСТ; 2) разбор состава, правил и примеров библиографического описания; 3) библиографическое описание источников по аналогии с примерами; 4) диагностика и исправление ошибок. При этом использование данной методики не всегда дает стабильный, полностью прогнозируемый и достаточно эффективный результат. Следовательно, вопрос разработки более действенной методики остается открытым и актуальным.

Цели исследования — создать и апробировать алгоритмизированную систему работы (далее — АСР), способствующую преодолению когнитивных и операциональных трудностей у студентов в процессе составления библиографического описания по ГОСТ, а также оценить ее эффективность.

Методы исследования: анализ, синтез, обобщение и систематизация научной и нормативной информации, опрос, наблюдение за учебным процессом, эксперимент.

Гипотеза исследования: тщательно спланированная алгоритмизированная система работы со студентами повышает эффективность освоения ими технологии библиографического описания источников учебной и научной информации по ГОСТ.

Теоретико-методологическими ориентирами исследования являлись концепции В. П. Беспалько, П.Я. Гальперина, Т. В. Еременко, Т.А. Ильиной, Л.Н. Ланды, Н.Ф. Талызиной, М.В. Ульянова.

В исследовании принимали участие 329 студентов 1-го и 4-го курсов направления подготовки «Педагогическое образование» (96 % девушек, 4 % юношей) в возрасте от 18 до 42 лет.

Обсуждение результатов исследования. Констатирующий эксперимент, проведенный с помощью бесед и наблюдения за 92 студентами контрольной группы, которую составили студенты очной и заочной форм обучения факультета русской филологии и национальной культуры ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина» и знакомившиеся с технологией библиографического описания в рамках дисциплин «Основы библиографии» и «Основы информационной культуры», позволил провести комплексный анализ проблем, связанных с освоением технологии библиографического описания источников учебной и научной информации и причин их возникновения.

Только 6,5 % студентов контрольной группы смогли оформить библиографический список, допустив пять и менее ошибок. В качестве типовых ошибок выступали пропуск областей описания, смена позиции области описания, пропуск пробелов в инициалах или перед предписанными знаками, игнорирование предписанной пунктуации, не различение знаков «тире» и «дефис», отсутствие части сведений.

Из студентов 37 % продемонстрировали глубокое пренебрежение правилами, заимствовав подобие библиографического описания из ресурсов интернета; 5,4 % для выполнения задания полностью скопировали текст библиографической записи (не описания!) с карточек электронного каталога Российской государственной библиотеки, включая шифры хранения, размер и иные данные.

Почти все (95 %) проблематичность освоения технологии библиографического описания связывали со сложностью, временной и интеллектуально-эмоциональной затратностью; 79 % — с недостаточным уровнем развития мотивационно-волевой регуляции.

Самым адекватным решением преодоления выявленных проблем, на наш взгляд, могла стать содержательно-методическая разработка простой в использовании алгоритмической технологии работы со студентами, направленной главным образом на обеспечение четкости и понятности для студентов действий при составлении библиографического списка источников, снижение их психического напряжения и дополненной схемами, выступающими в роли логического образца.

Представим авторскую технологическую карту АСР, прототип которой был реализован в 2019/2020 учебном году, и методические рекомендации по ее внедрению.

В структуру АСР входят алгоритм работы с источниками информации, навигатор по схемам библиографического описания, схемы библиографического описания с примерами.

Применение АСР может быть реализовано в форме самостоятельной работы, которая должна быть обеспечена пояснительным и демонстративным видеоматериалом, и в контактной форме работы студента с преподавателем.

Использование студентами АСР следует предварять подробным знакомством с ГОСТ. Наиболее действенным когнитивно-операциональным порядком знакомства с ГОСТ является следующий: 1) самостоятельное вдумчивое чтение ГОСТ (домашнее задание); 2) модульный разбор содержания ГОСТ на занятии (библиографическая запись, заголовок, библиографическое описание, виды объектов библиографического описания, источники библиографического описания, состав библиографического описания, пунктуация и язык в библиографическом описании, точность библиографического описания); 3) внеаудиторное закрепление полученных знаний (самостоятельный просмотр видеоматериалов по изученным модулям); 4) аудиторное повторение правил ГОСТ в процессе беседы.

При разборе модуля «Заголовок» студентов необходимо знакомить с центральными положениями ГОСТ 7.80-2000 «Библиографическая запись. Заголовок. Общие требования и правила составления» и видами заголовков.

Переход от правил к практике должен начинаться с пояснения алгоритмических этапов или уровней работы студентов в процессе освоения технологии библиографического описания источников учебной и научной информации.

На первом уровне освоения АСР студенты учатся безошибочно определять вид и форму представления объекта библиографического описания, выбирать схему библиографического описания. Для этого преподаватель демонстрирует студентам источники информации разного вида и формы, задает уточняющие вопросы, корректирует ответы, в случае необходимости исправляет ошибки.

На втором уровне осуществляется переход студентов к самостоятельному практическому действию. Преподаватель демонстрирует им источник информации определенного вида и формы, сообщает последовательность дальнейших действий.

Например, дает следующий алгоритм: 1) определите вид и форму источника информации; 2) установите порядковый номер схемы библиографического описания источника информации данного вида и формы по навигатору.

Вид источника информации	№ схемы
Печатная форма	
Законодательные материалы	1
Стандарты	2
Одночастное печатное издание	3
Отдельный том многочастного печатного издания	4
Отдельная часть в сборнике или коллективном труде	5
Статья в сериальном ресурсе: статья в газете	6
Статья в сериальном ресурсе: статья в журнале	7
Неопубликованные документы: диссертация	8
Неопубликованные документы: автореферат диссертации	9
Картографическое издание	10
Аудиоиздание	11
Видеоиздание	12
Изоиздание	13
Нотное издание	14
Электронная форма	
Законодательные материалы	15
Стандарты	16
Одночастное печатное издание	17
Отдельный том многочастного печатного издания	18
Отдельная часть в сборнике или коллективном труде	19
Статья в сериальном ресурсе: статья в газете	20
Статья в сериальном ресурсе: статья в журнале	21
Неопубликованные документы: диссертация	22
Неопубликованные документы: автореферат диссертации	23
Картографическое издание	24
Аудиоиздание	25
Видеоиздание	26
Изоиздание	27
Нотное издание	28

Третий уровень связан с нахождением и изучением схемы библиографического описания данного источника информации. Алгоритм: 3) найдите схему библиографического описания источника информации данного вида и формы по его порядковому номеру; 4) внимательно изучите схему библиографического описания источника; 5) установите соответствие библиографического описания в схеме и примерах.

Все схемы, составленные с учетом ГОСТ 7.80-2000 «Библиографическая запись. Заголовок. Общие требования и правила составления», зафиксированы на карточках (образец представлен на рис. 1) и дополнены примерами описания, которые синхронизированы со схемой цветом. Полужирным начертанием обозначены обязательные элементы, курсивом выделены условно-обязательные элементы библиографического описания. В процессе совместного изучения схемы преподаватель акцентирует внимание студентов на порядке следования областей библиографического описания, правилах пропуска областей библиографического описания в случае отсутствия библиографических сведений, особенностях предписанной пунктуации, важности отделения предписанной пунктуации от обычных грамматических знаков препинания.

Количество туров совместного изучения схем зависит от общего количества часов, отведенных на знакомство с ГОСТ; количество рассматриваемых схем — от видов источников информации, с которыми сталкиваются студенты в процессе осуществления учебной и научно-исследовательской деятельности.

Обязательными для всех направлений подготовки следует признать схемы библиографического описания одночастных печатных изданий, отдельных томов многочастных печатных изданий, отдельных частей в сборниках или коллективных трудах, статей в сериальных ресурсах (статья в журнале), неопубликованных документов (диссертаций и авторефератов) (рис. 1).

Схема № 1

Если три и менее авторов: заголовок присутствует

ЗАГОЛОВОК Основное заглавие : *Сведения, относящиеся к заглавию* / Первые сведения об ответственности. – Сведения об издании, Дополнительные сведения об издании. – Место публикации, производства и/или распространения : Имя (наименование) издателя, производителя и/или распространителя, Дата публикации, производства и/или распространения. – Сведения об объеме. – (Основное заглавие серии/подсерии). – Идентификатор ресурса. – Вид содержания : средство доступа.

Пример описания, когда автор один:

Каган, М. С. Град Петров в истории русской культуры : учебное пособие для вузов / М. С. Каган. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 515 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-06177-2. – Текст : непосредственный.

Пример описания, когда авторов двое или трое:

Садохин, А. П. Этнология : учебник / А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с. – ISBN 5-7695-1530-9. – Текст : непосредственный.

Проверка предписанной пунктуации:

Садохин, А. П. Этнология : учебник / А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с. – ISBN 5-7695-1530-9. – Текст : непосредственный.

Если четыре и более авторов: заголовок отсутствует

Основное заглавие : *Сведения, относящиеся к заглавию* / Первые сведения об ответственности. – Сведения об издании, Дополнительные сведения об издании. – Место публикации, производства и/или распространения : Имя (наименование) издателя, производителя и/или распространителя, Дата публикации, производства и/или распространения. – Сведения об объеме. – (Основное заглавие серии/подсерии). – Идентификатор ресурса. – Вид содержания : средство доступа.

Пример описания, в котором указываются авторы:

История одного города. Штрихи к социокультурному портрету Рязани : коллективная монография / Е. А. Анисина, И. Н. Котова, Н. П. Ледовских, Р. Е. Маркин и другие. – Москва : Издательство «КноРус», 2021. – 216 с. – ISBN 978-5-4365-8290-0. – Текст : непосредственный.

Пример описания, в котором указывается редактор:

Культурология : учебник / Под редакцией Ю. Н. Солониной, М. С. Кагана. – Москва : Высшее образование, 2007. – 566 с. – ISBN 5-9692-0098-0. – Текст : непосредственный.

Проверка предписанной пунктуации:

История одного города. Штрихи к социокультурному портрету Рязани : коллективная монография / Е. А. Анисина, И. Н. Котова, Н. П. Ледовских, Р. Е. Маркин и другие. – Москва : Издательство «КноРус», 2021. – 216 с. – ISBN 978-5-4365-8290-0. – Текст : непосредственный.

Рис. 1. Библиографическое описание одночастного печатного издания

Алгоритм: 1) изучите источник информации, который необходимо описать; 2) найдите в нем необходимые для описания библиографические сведения; 3) установите наличие или отсутствие авторов, определите количество авторов, в случае отсутствия автора(ов) выясните, на кого

возложена ответственность за издание (например, редактор, составитель или организация); 4) по аналогии со схемой и примерами составьте библиографическое описание источника информации; 5) сверьте получившееся описание со схемой и примером, проверьте точность воспроизведения схемы и предписанной пунктуации, при обнаружении ошибок, исправьте их.

Количество туров совместного библиографического описания по различным схемам также зависит от общего количества часов, отведенных на знакомство с ГОСТ. Если время аудиторной работы не позволяет описать источник каждого вида и формы хотя бы 5 раз, необходимо предложить студентам часть туров для самостоятельной работы, сопровождаемой пояснительно-демонстрационным видеоматериалом.

На пятом уровне студенты переходят к самостоятельной домашней работе, результатом которой должен быть грамотно оформленный библиографический список, состоящий из 30 (предельно допустимый минимум) наименований источников разных видов и форм. Конкретное количество видов и форм источников определяется преподавателем в зависимости от видов и форм источников информации, с которыми сталкиваются студенты, обучающиеся по тому или иному направлению подготовки, в процессе учебной и научно-исследовательской деятельности.

Инструктаж по выполнению домашнего задания должен включать пояснение обязательных требований к графическому оформлению библиографического списка по ГОСТ Р 2.105-2019 «Единая система конструкторской документации. Общие требования к текстовым документам». В случае отсутствия достаточного аудиторного времени знакомство с основными требованиями ГОСТ Р 2.105-2019 необходимо вынести на самостоятельную работу, сопровождаемую пояснительно-демонстрационным видеоматериалом.

В экспериментальной проверке первого полного варианта АСР, которая осуществлялась в 2020/2021 учебном году, участвовали 94 студента, составивших экспериментальную группу.

Результаты итогового опроса студентов показали, что студентов, сумевших оформить библиографический список и допустивших пять и менее ошибок, стало существенно больше (46 %), а продемонстрировавших глубокое пренебрежение правилами, напротив, уменьшилось (17 %).

На сложности восприятия при овладении технологией библиографического описания указывали на 23 % студентов меньше, чем при начальной диагностике; на недостаточность развития мотивационно-волевой регуляции — на 13 % меньше.

В ходе наблюдения за аудиторной работой студентов было установлено, что большая их часть (70–80 % в среднем по группе) проявляла живой интерес к алгоритмической технологии, воспринимая процесс библиографического описания как игру.

Однако результаты экспериментальной проверки результативности первого полного варианта АСР выявили сбои и ошибки, которые потребовали их устранения и доработки АСР. В частности, схемы, сопровождающие алгоритм, были синхронизированы с примером средств расстановки цветовых акцентов; увеличено количество примеров с разными вариантами описания по одной и той же схеме (например, когда автор один и когда их два, когда источник издан впервые и когда является переизданием).

В 2021/2022 учебном году была проведена повторная экспериментальная проверка эффективности доработанной версии АСР, в которой участвовали 143 студента, составившие вторую экспериментальную группу.

Результаты итогового опроса показали, что уже более половины (62 %) студентов сумели оформить библиографический список с пятью и менее ошибками; сложности библиографического описания остались лишь у 12 % студентов; глубокое пренебрежение правилами продемонстрировали только 6 % из них.

Основную проблему в освоении технологии библиографического описания с использованием АСР большинство (75 %) видели в низком уровне развития у них способности концентрировать внимание и удерживать его длительное время (15 и более минут).

Типовыми ошибками второй экспериментальной группы, как и первой, были пропуски пробелов в инициалах или перед предписанными знаками, неразличение знаков «тире» и «дефис», отсутствие части сведений. Типовые ошибки контрольной группы либо не были отмечены вовсе (пропуск областей описания), либо носили единичный характер (смена позиции области описания, игнорирование предписанной пунктуации).

Сравнительный анализ результатов контрольной группы студентов до внедрения АСР и обеих экспериментальных групп позволил сделать вывод об эффективности освоения студентами авторской технологии библиографического описания источников учебной и научной информации по ГОСТ с использованием АСР (табл.).

Результаты библиографического описания источников студентами контрольной группы (КГ), экспериментальной группы 1 (ЭГ 1) и экспериментальной группы 2 (ЭГ 2), в %

Критерии	Группы	КГ (n = 92)	ЭГ 1 (n = 94)	ЭГ 2 (n = 143)		
Оформление библиографического списка с 5 и менее ошибками		6,5	46	62		
Оформление библиографического списка с 30 ошибками		68	22	10		
Оформление библиографического списка более чем с 50 ошибками		19,5	8,5	4,9		
Глубокое пренебрежение правилами библиографического описания		37	17	6		
Заимствование текста полной библиографической записи с карточек электронного каталога РГБ		5,4	–	–		
Критерии	Группы	КГ (n = 86)	ЭГ 1 (n = 51)	ЭГ 2 (n = 54)		
Оформление библиографического списка с 5 и менее ошибками в результате второй попытки	42	49	38	75	43	80
Оформление библиографического списка с 5 и менее ошибками в результате третьей и более попыток	44	51	13	25	11	20

Выводы. Таким образом, алгоритмизированная система работы (АСР) способствует более эффективному освоению студентами технологии библиографического описания источников учебной и научной информации по ГОСТ, оказывает существенную помощь и студентам, и преподавателям. Алгоритмический принцип способствует восприятию АСР студентом как логической игры, наподобие японского кроссворда или сапера, добавляя азарта и снимая психическое напряжение.

При использовании АСР важно понимать, что устойчивость и качество результата напрямую зависят от времени развития практического навыка: чем чаще студенты стараются грамотно составлять библиографическое описание источников информации, тем лучше.

Понимание логики и детальное освоение технологии библиографического описания со временем позволит полностью отказаться от АСР.

Список источников

- ГОСТ Р 7.0.100-2018. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления : нац. стандарт Рос. Федер. : утв. и введен в действие Приказом Федер. агентства по техн. регулированию и метрологии от 3 дек. 2018 г. № 1050-ст : дата введения 2019-07-01. — М. : Стандартинформ, 2018. — 124 с.
- ГОСТ 7.80-2000. Библиографическая запись. Заголовок. Общие требования и правила составления : межгос. стандарт : принят Межгос. Советом по стандартизации, метрологии и сертификации (отчет техн. секретариата № 17-2000 19-22.06.2000) : дата введения 2000-07-01 // Российская государственная библиотека. Электронная библиотека диссертаций. — URL : https://diss.rsl.ru/datadocs/doc_291ku.pdf (дата обращения: 02.03.2023).
- ГОСТ Р 2.105-2019. Единая система конструкторской документации. Общие требования к текстовым документам : нац. стандарт Рос. Федер. : утв. и введен в действие Приказом Федер. агентства по техн. регулированию и метрологии от 29 апреля 2019 года № 175-ст : дата введения 2020-02-01. — М. : Стандартинформ, 2018. — 31 с.
- Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. — М. : Высшая школа, 1970. — 300 с.
- Гальперин П. Я. К теории программированного обучения. — М. : Знание, 1967. — 44 с.
- Еременко Т. В. Актуальные вопросы формирования академической этики студентов в процессе работы с информацией: по материалам экспертного опроса // Социология науки и технологий. — 2021. — Т. 12, № 3. — С. 152–170.
- Еременко Т. В. Система норм работы с информацией как детерминанта формирования у студентов ценностей академической морали // Психолого-педагогический поиск. — 2022. — № 3 (63). — С. 109–118.
- Игошин В. И. Теория алгоритмов. — М. : Академия, 2021. — 315 с.
- Ильина Т. А. Вопросы теории и методики педагогического эксперимента (в исследовании проблем программированного обучения). — М. : Знание, 1975. — 123 с.

10. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении. — М. : Просвещение, 1966. — 523 с.
11. Талызина Н. Ф. Теория программированного обучения. — М. : Знание, 1975. — 51 с.
12. Ульянов М. В., Шептунов М. В. Математическая логика и теория алгоритмов : в 2 ч.— М. : Моск. гос. акад. приборостроения и информатики, 2003. — Ч. 2 : Теория алгоритмов. — 79 с.

References

1. *GOST R 7.0.100-2018. Bibliograficheskaya zapis. Bibliograficheskoye opisanije. Obshchiye trebovaniya i pravila sostavleniya: nats. standart Ros. Feder.: utv. i vveden v deystviye Prikazom Feder. agentstva po tekhn. regulirovaniyu i metrologii ot 3 dek. 2018 g. № 1050-st: data vvedeniya 2019-07-01* [GOST R 7.0.100-2018. Bibliographic records. Bibliographic description. General requirements and rules for compilation: Russian Federation National Standard: approved by Order of Federal Technological Agency for regulation and metrology of 3 Dec. 2018 № 1050-st: effective since 2019-07-01]. Moscow, Standartinform, 2018, 124 p. (In Russian).
2. *GOST 7.80-2000. Bibliographic record. Title. General requirements and rules for drawing up: interstate. standard: adopted by Interstate Council for Standardization, Metrology and Certification (report of the technical secretariat № 17-2000 19-22.06.2000): introduction date 2000-07-01. Rossiyskaya gosudarstvennaya biblioteka. Elektronnaya biblioteka dissertatsiy* [Russian State Library. Electronic library of dissertations]. Available at: https://diss.rsl.ru/datadocs/doc_291ku.pdf (accessed: 02.03.2023). (In Russian).
3. *GOST R 2.105-2019. Yedinaya sistema konstruktorskoy dokumentatsii. Obshchiye trebovaniya k tekstovym dokumentam: nats. standart Ros. Feder.: utv. i vveden v deystviye Prikazom Feder. agentstva po tekhn. regulirovaniyu i metrologii ot 29 aprelya 2019 goda № 175-st: data vvedeniya 2020-02-01* [GOST R 2.105-2019. Unified system of design documentation. General requirements for text documents: Russian Federation National Standard: approved by Order of Federal Technological Agency for regulation and metrology April 29, 2019 № 175-st: effective since 2020-02-01. Moscow, Standartinform, 2018, 31 p. (In Russian).
4. Bepalko V. P. Programmed learning. Didactic foundations. Moscow, Vysshaya Shkola, 1970, 300 p. (In Russian).
5. Galperin P. Ya. About the theory of programmed learning. Moscow, Znaniye, 1967, 44 p. (In Russian).
6. Eremenko T. V. Topical issues of the formation of students' academic ethics in working with information: based on an expert survey. *Sotsiologiya nauki i tekhnologii* [Sociology of science and technology]. 2021, vol. 12, iss. 3, pp. 152–170. (In Russian).
7. Eremenko T. V. A normative system for working with information as a determinant of the formation of academic moral values among students. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and pedagogical search]. 2022, iss. 3 (63), pp. 109–118. (In Russian).
8. Igoshin V. I. *Teoriya algoritmov* [Theory of algorithms]. Moscow, Academy, 2021, 315 p. (In Russian).
9. Ilyina T. A. *Voprosy teorii i metodiki pedagogicheskogo eksperimenta (v issledovanii problem programmirovannogo obucheniya)* [Issues of theory and methods of pedagogical experiment (in the study of problems of programmed learning)]. Moscow, Nauka, 1975, 123 p. (In Russian).
10. Landa L. N. *Algoritmizatsiya v obuchenii* [Algorithmization in learning]. Moscow, Prosveshcheniye, 1966, 523 p. (In Russian).
11. Talyzina N. F. *Teoriya programmirovannogo obucheniya* [Theory of programmed learning]. Moscow, Nauka, 1975, 51 p. (In Russian).
12. Ulyanov M. V., Sheptunov M. V. *Matematicheskaya logika i teoriya algoritmov : v 2 ch.* [Mathematical logic and theory of algorithms : in 2 parts]. Moscow, Moscow State Academy of Instrumentation and Informatics, 2003. Part 2, Theory of algorithms, 79 p. (In Russian).

Информация об авторе

Пронькина Анна Владимировна — доктор философских наук, кандидат культурологии, доцент, профессор кафедры культурологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Pronkina Anna Vladimirovna — Doctor of Philosophy, Candidate of Cultural Studies, Associate Professor, Professor of the Chair of Cultural Studies of Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 16.04.2023; одобрена после рецензирования 08.07.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 16.04.2023; approved after reviewing 08.07.2023; accepted for publication 19.07.2023.



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 73–82.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 3 (67), pp. 73–82.

Научная статья
УДК 316.752:159.922:378.18
DOI 10.37724/RSU.2023.67.3.009

Ценностные ориентации как критерий сформированности информационно-психологической безопасности обучающихся в вузе

Байкова Лариса Анатольевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
baykova@365.rsu.edu.ru

Кравчук Марина Валентиновна

Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище
имени генерала армии В. Ф. Маргелова
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
artsnn@gmail.com

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического исследования вопроса, связанного с формированием информационно-психологической безопасности личности обучающихся вузов в условиях глобальной информатизации, стремительного развития информационно-коммуникационных технологий и погружения молодого поколения во взаимодействие в интернет-пространстве. Возможность свободного доступа к безграничному объему информации значительно повышает уровень информационно-психологических угроз для современной молодежи, которая является самым активным субъектом медиасреды.

Обоснована и охарактеризована совокупность ценностных ориентаций личности как одного из критериев сформированности информационно-психологической безопасности обучающихся юношеского возраста в вузе, что составляет научную новизну исследования.

С помощью теоретического анализа научных работ уточнено содержание понятия «информационно-психологическая безопасность личности», под которой понимается личностное новообразование, выражающееся в способности субъекта осознанно и адекватно действовать в случае негативного информационного воздействия, своевременно применять технологии самозащиты, а также нейтрализовать угрозы, исходящие из источника вредоносной информации, тем самым трансформируя окружающую информационную среду в безопасную.

Выявлены психологические особенности современных обучающихся юношеского возраста (высокая социальная активность и познавательная мотивация, развитие самопознания и рефлексии, осознание собственной индивидуальности, готовность к самоопределению, появление жизненных планов, самоактуализация в учебно-профессиональной деятельности).

Теоретически обоснованы критерии сформированности информационно-психологической безопасности обучающихся вуза: критичность мышления, рефлексивность, эмоциональная устойчивость, адекватность восприятия реальности, мотивационно-поведенческий критерий и определенные ценностные ориентации.

Сделан вывод о том, что основным критерием сформированности информационно-психологической безопасности обучающихся вуза является совокупность ценностных ориентаций, коррелирующих с общечеловеческими ценностями.

Описаны ценностные ориентации, наиболее значимые для формирования информационно-психологической безопасности обучающихся вуза, к которым относятся ценностные ориентации на активную деятельную жизнь, полноту и эмоциональную насыщенность жизни; на продуктивную жизнь, максимально

полное использование своих возможностей, сил и способностей; на свободу, самостоятельность, независимость в суждениях и поступках; на рационализм, умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения; на самоконтроль, сдержанность и самодисциплину; на независимость, способность действовать самостоятельно, решительно. Эти ценностные ориентации детерминированы особенностями юношеского возраста, спецификой обучения в вузе и могут стать защитным фильтром для восприятия студентами деструктивной информации.

Материалы исследования могут быть успешно использованы психологами и педагогами при разработке программы педагогического сопровождения формирования информационно-психологической безопасности обучающихся в вузе.

Ключевые слова: внутренние ресурсы личности, информационно-психологическая безопасность личности, интернет-пространство, негативное информационное воздействие, ценностные ориентации.

Для цитирования: Байкова Л. А., Кравчук М. В. Ценностные ориентации как критерий сформированности информационно-психологической безопасности обучающихся в вузе // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 73–82. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.009.

Original article

Value Orientations as a Criterion of Formation of Informational and Psychological Security of University Students

Baikova Larisa Anatolyevna

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

Kravchuk Marina Valentinovna

Ryazan Guards Higher Airborne Command School named after Army General V. F. Margelov
Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
artsnn@gmail.com

Abstract. The article presents the results of a theoretical study of the issue related to the formation of informational and psychological security of university students' personalities in the context of global informatization, rapid development of information and communication technologies and the immersion of the younger generation in interaction in the Internet. The possibility of free access to an unlimited amount of information significantly increases the level of information and psychological threats for today's youths, which is the most active subject of the media environment.

The paper substantiates and characterizes the set of value orientations of the individual as one of the criteria for the formation of informational and psychological security of adolescent students at the university, which constitutes the scientific novelty of the study.

Using theoretical analysis of scientific literature, we clarify the content of the concept of "informational and psychological security of the individual," which is understood as a new personal mental formation, expressed in the ability of the subject to consciously and adequately act in case of negative informational impact, to apply self-defense technologies in a timely manner, and also to neutralize the threats coming from the source of such negative information, thus making the surrounding information environment safer.

The paper reveals such psychological characteristics of modern adolescence students as high social activity and cognitive motivation, self-education and reflection, awareness of their individuality, readiness for self-determination, formation of life plans, self-actualization in educational and professional activities.

We substantiate the criteria for formation of informational and psychological security of university students: critical thinking, reflexivity, emotional stability, adequacy of perception of reality, motivational-behavioral criterion, and certain value orientations.

It is concluded that the main criterion for informational and psychological security of university students is a set of value orientations that correlate with universal human values.

The value orientations that are most significant for the formation of such security include value orientations for an active life, fullness and emotional richness of life; for a productive life, the fullest use of their capabilities, strengths and abilities; for freedom, independence, independence in judgments and actions; for rational thinking, the ability to think sensibly and logically, to make deliberate and rational decisions; for self-control, restraint and self-discipline; independence, the ability to act independently, decisively. These value orientations are determined by the characteristics of adolescence, the specifics of studying at a university, and can become a protective screen for students to perceive destructive information.

The research materials can be successfully used by psychologists and teachers in the development of a program of pedagogical support for the formation of informational and psychological security of students at universities.

Keywords: inner resources of the individual, informational and psychological security, Internet space, negative information impact, value orientations.

For citation: Baikova L. A., Kravchuk M. V. Value Orientations as a Criterion of Formation of Informational and Psychological Security of University Students // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 3 (67), pp. 73–82. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.009.

Введение. Состояние современного общества, для которого характерно масштабное внедрение информационно-коммуникационных технологий и развитие глобального интернет-пространства, определяет новые условия для развития и модернизации современного образования и требования к выпускникам высшей школы, способным активно осуществлять профессиональную деятельность и самореализовываться в постоянно изменяющейся социокультурной среде, в которой ведущая роль отводится информации.

Ежегодно потоки информации возрастают, нередко оказывая деструктивное влияние на развивающуюся личность. В связи с этим предъявляются высокие требования к ее стрессоустойчивости и способности адаптироваться. В таких условиях каждому человеку необходимо уметь защищаться от воздействий вредоносной информации, обеспечивать личную информационно-психологическую безопасность, которая является необходимым условием для психического и социального здоровья человека и его самоактуализации в информационном обществе, что и определяет актуальность данного исследования.

Вопрос об информационно-психологической безопасности личности особо значим в период юности, когда происходит личностное и профессиональное самоопределение, выбор жизненного пути. Самым активным субъектом медиасреды, для которого характерны постоянная потребность в информации для саморазвития и профессионального образования, высокая познавательная мотивация, высокая социальная активность, является студенчество, поэтому обучающиеся в вузе входят в группу риска в условиях деструктивного и негативного воздействия информационного потока. Их информационно-психологическая безопасность, по мнению М. L. Frazier, S. Fainshmidt, R. L. Klinger, A. Pezeshkan, V. Vracheva (2017), является важнейшим условием для успешной учебно-профессиональной деятельности, мотивирует к совершенствованию компетенций, приобретению новых знаний, умений и навыков, стимулирует их личность к саморазвитию.

Коренные изменения образовательной среды: цифровизация, информационная насыщенность, доступность глобальной информационной сети и безграничного объема информации, широкое применение информационно-коммуникационных технологий, технологий дистанционного обучения — многократно повышают уровень информационно-психологических угроз для всех возрастных групп обучающихся и актуализируют задачу уточнения самого понятия «информационно-психологическая безопасность личности».

Как отмечает А. В. Ляшук, «...процессы и технология воздействия информационной среды на духовную сферу обладают качественной спецификой» (Ляшук, 2008, с. 29).

Проблемам информационно-психологической безопасности личности в условиях информатизации посвящены исследования многих отечественных (А. А. Ахметвалиева; И. А. Баева; Л. А. Байкова, Р. Е. Матвеев; Т. П. Васько; Г. В. Грачев; А. В. Ляшук и др.) и зарубежных (М. L. Frazier, S. Fainshmidt, R. L. Klinger, A. Pezeshkan, V. Vracheva и др.) ученых.

Цель исследования — на основе теоретического анализа работ уточнить содержание понятия «информационно-психологическая безопасность личности», а также обосновать и охарактеризовать систему ценностных ориентаций как основной критерий сформированности информационно-психологической безопасности обучающихся юношеского возраста в вузе.

Методы исследования: теоретический анализ научных работ и обобщение педагогического опыта.

Выдвинута **гипотеза** о том, что обеспечение устойчивого состояния защищенности личности студентов вуза от негативных информационно-психологических воздействий во многом обеспечивается совокупностью ценностных ориентаций, сформированных в контексте общечеловеческих ценностей и выступающих ядром психологического и социального здоровья.

Обсуждение основных результатов. Личность человека является сложной информационной системой. Для того чтобы дестабилизировать эту систему, необходимо активизировать у личности такие мысли, намерения и поступки, которые направлены на ее саморазрушение.

Информационное воздействие направлено на психику и сознание человека, а значит, является информационно-психологическим и требует особой защиты — информационно-психологической безопасности. В связи с этим в качестве важной задачи образовательного процесса в вузе необходимо выделить задачу формирования информационно-психологической безопасности личности.

Информационно-психологическая безопасность личности — сложный многоуровневый феномен, требующий всестороннего междисциплинарного изучения.

Информационно-психологическую безопасность личности определяют как «личностное новообразование, которое характеризуется способностью личности противостоять негативным воздействиям информационного потока, сохранять физическое, психическое и социальное здоровье, адекватно решать задачи, стоящие перед субъектом» (Байкова, Матвеев, 2022, с. 158). Это «целостное интегральное личностное качество, которое характеризуется осознанием и распознаванием негативных информационно-психологических воздействий и влияний; освоением механизмов противодействия и выработкой навыков и умений самозащиты» (Васько, 2019, с. 43); «состояние субъекта информационного взаимодействия, при котором он защищен от негативных информационно-психологических воздействий», способность личности трансформировать информационную среду (Ахметвалиева, 2011, с. 35).

На основе теоретического анализа работ мы уточнили содержание понятия «информационно-психологическая безопасность личности». Под ним подразумевается как личностное новообразование, которое выражается в способности субъекта осознанно и адекватно действовать в случае негативного информационного воздействия, своевременно применять технологии самозащиты, а также нейтрализовать угрозы, исходящие из источника вредоносной информации, тем самым трансформируя окружающую информационную среду в безопасную.

Психологически безопасная среда вуза — пространство полноценного взросления, развития личности; среда формирования морально и физически здоровой молодежи.

Информационно-психологическая безопасность, как и другие аспекты безопасности личности, нацелена на реализацию человеком прав, свобод, жизненных целей, а также на самоактуализацию и саморазвитие. Она обеспечивает ее защищенность от вредоносных информационно-психологических воздействий. Психологическая защита личности заключается в применении различных психологических средств преобразования процессов информационно-психологического взаимодействия человека с информацией для устранения опасностей и угроз, способных причинить вред (Грачев, 1998). С этих позиций были определены *критерии* сформированности информационно-психологической безопасности личности обучающихся юношеского возраста в вузе.

В юношеском возрасте создаются новые условия для развития всех познавательных процессов, «в том числе для формирования представлений об информационно-психологической безопасности и освоения средств обеспечения собственной безопасности, что является необходимым для существования в информационном обществе» (Васько, 2019, с. 123). К существенным особенностям юношеского возраста относятся высокая социальная активность и познавательная мотивация, развитие самопознания и рефлексии, осознание собственной индивидуальности, готовность к самоопределению, появление жизненных планов, самоактуализация в учебно-профессиональной деятельности.

Одним из основных средств защиты индивида от вредоносного воздействия информации считается *критическое мышление* (Астахова, Харлампьева, 2009; Холодный, Тарапанова, 2018), результатом которого как особого вида мыслительного процесса является определение вредоносных информационных воздействий в текстах «посредством логики, рефлексии, диалога, интерпретации, опоры на знания классификаций информационных воздействий, приводящих в действие защитные установки личности» (Астахова, Харлампьева, 2009, с. 89). Критическое мышление выступает основным критерием информационной компетентности, который характеризуется умением «критически анализировать, интерпретировать и оценивать поступающую информацию» (Васько, 2019, с. 57); показателем интеллектуальной зрелости, которая, в свою очередь, является одной из характеристик «зрелости» личности (вместе с развитыми познавательными интересами, умением находить конструктивное решение познавательной проблемы и т. д.) (Дашкова, 2005).

Исходя из вышеотмеченного, считаем необходимым выделить *критичность мышления* как критерий сформированности информационно-психологической безопасности личности обучающихся вуза.

Другим критерием является такое свойство личности, как *рефлексивность* (Байкова, Матвеев, 2022; Ляшук, 2008) — способность контролировать процессы внутриличностного отслеживания и осмысления текущей деятельности, являющаяся показателем высокого уровня интеллектуального и личностного развития, самоидентификации и самоорганизации студентов. Посредством рефлексивной деятельности личности осуществляются избирательное отношение к поступающей информации, ее дальнейший анализ и оценка как опасного или безопасного информационного источника, а также выбор действий в случае негативного информационно-психологического воздействия.

Следующим критерием сформированности информационно-психологической безопасности личности обучающихся юношеского возраста выступает, на наш взгляд, *эмоциональная устойчивость* (Frazier, Fainshmidt, Klinger, Pezeshkan, Vracheva, 2017). Для самозащиты от воздействия вредоносной информации, поступающей из открытого интернет-пространства и других информационных источников, личность должна обладать высоким уровнем саморегуляции и самоуправления, устойчивостью психики, эмоциональной стабильностью. Эмоционально устойчивые люди чаще других воспринимают среду как психологически безопасную.

Целесообразно также выделить *мотивационно-поведенческий критерий* сформированности информационно-психологической безопасности личности обучающихся юношеского возраста. К наиболее значимым показателям данного критерия относят активную личностную позицию, наличие познавательного, коммуникативного, эмоционального мотивов, стремление к самоактуализации (Плугина, 2016); проактивность личности и открытость опыту как устойчивый диспозиционный конструкт, для которого характерно внимание личности к повышению своей компетентности и усвоению новых навыков (Frazier, Fainshmidt, Klinger, Pezeshkan, Vracheva, 2017).

Еще одним критерием является *адекватность восприятия реальности*, характеризующаяся целостным представлением личности об информационной сфере деятельности, способностью давать субъективную когнитивно-эмоциональную оценку ситуации как потенциально опасной или неопасной.

Восприятие информации субъектом идет через призму *ценностных ориентаций личности* (Яницкий, 2000), которые определяют установки поведения, а они, в свою очередь, позицию личности. Устойчивая комбинация определенных взаимосвязанных ценностных ориентаций личности представляет собой внутренний фильтр, через который поступает информация и происходит ее оценка. Далее на основе ценностного отношения к поступившей информации, себе и реальности формируется мотивация человека к конкретным поступкам и действиям (Ежевская, 2011). В связи с этим дискредитация системы ценностей и общественных отношений противника является одной из задач информационно-психологического противоборства (Чуйков, 2015).

Формирование ценностной системы личности является характерной чертой юношеского возраста: «Только в юношеском возрасте моральное мировоззрение начинает представлять собой такую устойчивую систему нравственных идеалов и принципов, которая становится постоянно действующим побудителем, опосредствующим все их поведение, деятельность, отношение к окружающей действительности и к самому себе» (Божович, 1968, с. 123). Поэтому ценностные ориентации, сформированные в контексте общечеловеческих ценностей, рассматриваются одним из критериев социального здоровья молодежи — внутреннего фактора формирования их информационно-психологической безопасности. К ценностным ориентациям социально здоровой личности относят ценность человека, его жизни и здоровья, свободы выбора и ответственности, продуктивной деятельности, установка на здоровый образ жизни и др. (Байкова, Матвеев, 2022). Ценностная система личности, представляющая собой совокупность нравственных идеалов и принципов, выступает ядром психологического и социального здоровья человека и обеспечивает устойчивое состояние защищенности личности от негативных информационно-психологических воздействий.

Охарактеризуем каждую из ценностных ориентаций, которые, на наш взгляд, способствуют формированию информационно-психологической безопасности обучающихся юношеского возраста в вузе.

Формированию активной жизненной позиции студентов, которая является условием для противодействия вредоносной информации, поступающей из открытого интернет-пространства, способствует ценностная *ориентация на активную деятельную жизнь*, на полноту и эмоциональную насыщенность жизни.

Обучающийся с активной жизненной позицией менее подвержен негативному информационному воздействию, поскольку обладает такими личностными качествами, как осознанность собственных действий, способность принимать самостоятельные решения, умение брать ответственность за

свои решения и поступки. Ему присущи высокая мотивированность к активной деятельности и достижению своих жизненных целей, инициативность, умение быстро ориентироваться в незнакомой ситуации, стремление к самоактуализации и получению нового опыта, креативность, а также социально значимая деятельность, характеризующие личность как социально здоровую, а значит, способную оказывать противодействие вредоносному информационному воздействию. Напротив, пассивная жизненная позиция может препятствовать формированию информационно-психологической безопасности. Малоинициативный человек, не способный принимать самостоятельные решения, зависящий от мнения окружающих людей и не имеющий собственного мнения, является потенциальной жертвой негативного информационно-психологического воздействия (вербовка экстремистскими и террористическими организациями, деструктивная пропаганда, шантаж и т. п.).

Таким образом, ценностная ориентация на активную деятельную жизнь важна для формирования информационно-психологической безопасности обучающихся, так как их активная личностная позиция в значительной степени способствует сохранению психического и социального здоровья при взаимодействии с окружающей информационной средой, зачастую негативной.

Ценностная ориентация на свободу выбора и ответственности, самостоятельность, независимость в суждениях и поступках поможет сформировать у обучающихся установку на осознанное и ответственное отношение к воспринимаемой в интернете информации. Свобода выбора как ценность без ответственности («негативная» свобода выбора) неминуемо приводит человека к вседозволенности, своеволию, аморальному, негуманному поведению и как следствие — к деградации личности в целом. Поэтому свобода «должна рассматриваться неотделимо от ответственности, в противном случае она превращается в анархию, когда все желаемое допустимо» (Южанинова, 2013, с. 216). «Позитивная» свобода выбора (неотделимая от ответственности) характеризуется осознанностью личности, способностью принимать осмысленные решения, пониманием, с какой целью осуществляется собственная деятельность и каковы ее последствия, наличием своего мнения и умением отстаивать его, низким уровнем внушаемости, а значит, и низким уровнем подверженности к принуждению — частому явлению в открытом информационном пространстве, которое может принимать форму психологических манипуляций, агрессивной пропаганды, дезинформирования, шантажа и др. (Манойло, 2003). Она является не ограничением действий обучающихся в бескрайнем пространстве интернета, а условием для реализации их личностного потенциала, самоопределения, совершенствования себя и окружающей реальности. Ценностная ориентация на свободу выбора и ответственности, самостоятельность, независимость в суждениях и поступках позволит развить у обучающихся сознательное и более ответственное отношение к получаемой из интернета информации, что станет барьером для восприятия информации сомнительного и нередко вредоносного содержания.

Развить у обучающихся стремление к активной, плодотворной и позитивной жизнедеятельности, личностному росту, творческой самореализации, раскрытию своего потенциала, развитию самостоятельности, уверенности в себе, умения достигать высокой эффективности в делах, способности самому создавать условия собственной жизни позволяет ценностная *ориентация на продуктивную жизнь*, на максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей.

Студент, нацеленный на продуктивную жизнь, на наш взгляд, более защищен от деструктивного информационного воздействия, поскольку обладает такими личностными особенностями, как высокий уровень самомотивации, позитивный настрой, сила воли и уверенность в своих силах, стремление к порядку и самодисциплине, способность ставить цели и планомерно достигать их, умение расставлять приоритеты в целях и задачах, планировать свое время и возможности, брать ответственность за свои действия, управлять своими эмоциями, страхами и сомнениями. Ценностная ориентация на продуктивную жизнь, максимальную реализацию своих сил и способностей представляет собой значимый показатель психического и социального здоровья личности, являющегося внутренним фактором формирования информационно-психологической безопасности личности, и позволяет предохранить обучающихся от нарушений социальной адаптации, зависимого использования интернета. Все это снижает вероятность случаев вредоносного коммуникативного взаимодействия в интернет-пространстве (киберагрессия, троллинг, кибербуллинг, принуждение, вербовка и т. д.).

Более осознанному и ответственному отношению обучающихся к поступающей информации способствует ценностная *ориентация на рационализм*, на умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманное решения, так как рационально мыслящий человек способен определять источники информации и оценивать их надежность; сопоставлять информацию, взятую из разных источников; верифицировать полученную информацию; отфильтровывать недостоверную инфор-

мацию; отличать предположения от фактов; выявлять манипуляции, ложные идеи, слухи, иллюзии. Рациональное мышление позволяет личности обдуманно принимать решения и обосновывать свой выбор, вырабатывать оптимальные решения в условиях неопределенности и риска (в том числе в условиях манипуляции сознанием в различных коммуникативных ситуациях). Следовательно, студенты, способные к разумным, продуманным, логически обоснованным решениям, более защищены от воздействия деструктивной информации, поступающей из открытого информационного пространства.

Развить умения спокойно и сдержанно воспринимать поступающую информацию, сохранять адекватность поведения и регулировать собственные действия в случае негативного информационно-психологического воздействия помогает ценностная *ориентация на самоконтроль, сдержанность и самодисциплину*. Человек, наделенный такими качествами, способен отказаться от бездумного и неограниченного по времени нахождения в интернете, от распространения вызывающей сомнения, «вирусной» информации; сократить время пребывания в каналах соцсетей и мессенджерах до минимума, отписаться от непроверенных источников информации; не доверять непроверенным источникам информации, анонимным блогерам, рекламе, эмоционально окрашенному, «горячему» контенту (слишком «хорошим» или слишком «плохим» новостям). Также для личности, обладающей самоконтролем, характерен низкий уровень внушаемости: она в меньшей мере подвержена воздействию разного рода манипуляций, способна отстаивать собственное мнение, независима в оценках. Следовательно, чем выше уровень самоконтроля личности, тем выше ее защищенность от негативного информационно-психологического воздействия.

Кроме того, противостоять вредоносному воздействию информации помогает ценностная *ориентация на независимость*, на стремление действовать самостоятельно и решительно, так как независимая в своих решениях и поступках личность менее подвержена манипулятивному воздействию, влиянию информационных вбросов и пропаганды, дезинформации, слухов и домыслов. Самостоятельную личность характеризуют внутренняя уверенность в своих силах, высокий уровень осознанности, интернальности, рефлексивности, ответственность за свои решения и поступки, способствующие анализу собственных действий и управлению своим поведением, в том числе при взаимодействии с открытой информационной средой. Независимой личности легче сориентироваться в незнакомой ситуации, сохранить адекватность поведения в условиях риска и непредсказуемости. Поскольку негативное информационно-психологическое воздействие может против воли человека изменять его психическое состояние, поведение и ограничивать свободу выбора, то способность личности действовать независимо и решительно крайне важна для обеспечения ее информационно-психологической безопасности. Чем более независима и самостоятельна личность, тем менее она подвержена деструктивному воздействию информации.

Вышеперечисленные ценностные ориентации являются наиболее значимыми для формирования информационно-психологической безопасности обучающихся вуза, так как личность с активной личностной позицией, рациональным мышлением, самоконтролем и сдержанностью, стремящаяся к продуктивной жизни, к максимальному раскрытию своего потенциала, независимая в суждениях и поступках, наделенная свободой выбора и ответственностью за свои действия, в меньшей степени подвержена вредоносному воздействию открытой информационной среды.

Выводы. Таким образом, информационно-психологическая безопасность личности — личностное новообразование, которое выражается в способности субъекта осознанно и адекватно действовать в случае негативного информационного воздействия, своевременно применять технологии самозащиты, а также нейтрализовать угрозы, исходящие из источника вредоносной информации, тем самым трансформируя окружающую информационную среду в безопасную. Залог успешного формирования данного личностного новообразования — сохранение и укрепление моральных, духовно-нравственных, этических, эстетических основ социальной жизни.

Критериями сформированности информационно-психологической безопасности обучающихся вуза выступают критичность мышления, рефлексивность, эмоциональная устойчивость, адекватность восприятия реальности, мотивационно-поведенческий критерий и определенные ценностные ориентации.

В качестве основного критерия сформированности информационно-психологической безопасности обучающихся вуза можно рассматривать ценностные ориентации на активную деятельную жизнь, полноту и эмоциональную насыщенность жизни; на продуктивную жизнь, максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей; на свободу, самостоятельность, независимость в суждениях и поступках; на рационализм, умение здраво и логично мыслить, при-

нимать обдуманые, рациональные решения; на самоконтроль, сдержанность и самодисциплину; на независимость, способность действовать самостоятельно, решительно. Эти ценности детерминированы особенностями юношеского возраста, спецификой обучения в вузе и могут стать защитным фильтром для восприятия студентами деструктивной информации.

Перспективы исследований связаны с разработкой теоретической модели и программы, а также выявлением совокупности методов и средств педагогического сопровождения формирования информационно-психологической безопасности обучающихся в вузе.

Список источников

1. Астахова Л. В., Харлампьева Т. В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности. — М. : РАН, 2009. — 136 с.
2. Ахметвалиева А. А. Развитие культуры информационно-психологической безопасности студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук. — 2011. — 189 с.
3. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании : моногр. — СПб. : Союз, 2002. — 271 с.
4. Байкова Л. А., Матвеев Р. Е. Проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования информационно-психологической безопасности обучающихся в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». — 2022. — № 1. — С. 155–162.
5. Баршполец В. А. Информационно-психологическая безопасность: основные положения // РЭНСИТ. — 2013. — Т. 5, № 2. — С. 62–103. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-psihologicheskaya-bezopasnost-osnovnye-polozeniya> (дата обращения: 13.03.2023).
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
7. Васьюко Т. П. Особенности информационно-психологической безопасности студентов гуманитарного вуза : дис. ... д-ра философии. — 2019. — 156 с.
8. Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. — М. : РАГС, 1998. — 125 с. — URL : <http://licman.narod.ru/books/psychology/01/gratchov.htm> (дата обращения: 07.03.2023).
9. Дашкова Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение психологической безопасности образовательной среды школы : дис. ... канд. психол. наук. — 2005. — 220 с.
10. Ежеская Т. И. Ценности как системообразующий фактор информационно-психологической безопасности личности // Приволжский научный вестник. — 2011. — № 1. — С. 80–85. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-kak-sistemoobrazuyuschiy-faktor-informatsionno-psihologicheskoy-bezopasnosti-lichnosti> (дата обращения: 23.04.2023).
11. Лунев А. Н. Информационно-психологическая безопасность личности: сущностная характеристика // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 1. — URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11882> (дата обращения: 23.04.2023).
12. Ляшук А. В. Личностные детерминанты информационно-психологической безопасности студентов : дис. ... канд. психол. наук. — 2008. — 199 с.
13. Манойло А. В. Государственная информационная политика в особых условиях : моногр. — М. : МИФИ, 2003. — 388 с. — URL : https://www.koob.ru/manoilov/state_information_policy (дата обращения: 23.04.2023).
14. Плугина М. И. Критерии и показатели психологического здоровья личности // Психологическое здоровье личности: теория и практика : сб. науч. тр. по материалам III Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. И. В. Белашева. — Ставрополь : Север.-Кавказ. федер. ун-т, 2016. — С. 113–114.
15. Холодный Ю. И., Тарапанова Е. А. Информационно-психологическая безопасность, лженаука и критическое мышление // Социально-политические науки. — 2018. — № 5. — С. 89–93.
16. Чуйков Д. А. Совершенствование защиты личного состава подразделения от информационно-психологического воздействия противника // VII Международная студенческая научная конференция. Студенческий научный форум-2015. — URL : <https://scienceforum.ru/2015/article/2015017098> (дата обращения: 23.04.2023).
17. Южанинова Е. Р. Реализация ценности свободы в пространстве интернета // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2013. — № 4. — С. 214–218. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-tsennosti-svobody-v-prostranstve-interneta.pdf> (дата обращения: 23.04.2023).
18. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система : моногр. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. — 204 с. — URL : http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/843/67843/41211?p_page=5 (дата обращения: 23.04.2023).
19. Frazier M. L., Fainshmidt S., Klinger R. L., Pezeshkan A., Vracheva V. Psychological safety. A meta-analytic review and extension // Personnel Psychology. — 2017. — N 70 (1). — Pp. 113–165. — URL : <https://dx.doi.org/10.1111/peps.12183> (accessed: 23.04.2023).

References

1. Astakhova L. V., Kharlampyeva T. V. *Kriticheskoye myshleniye kak sredstvo obespecheniya informatsionno-psikhologicheskoy bezopasnosti lichnosti* [Critical thinking as a means of ensuring informational and psychological security of the individual]. Moscow, RAN, 2009, 136 p. (In Russian).
2. Akhmetvalieva A. A. *Razvitiye kultury informatsionno-psikhologicheskoy bezopasnosti studentov vuza: dis. ... kand. ped. Nauk* [Development of a competence of informational and psychological security of university students: abstract of dissertation of candidate of pedagogy]. 2011, 189 p. (In Russian).
3. Baeva I. A. *Psikhologicheskaya bezopasnost v obrazovanii: monogr.* [Psychological security in education: monograph]. St. Petersburg, Soyuz, 2002, 271 p. (In Russian).
4. Baikova L. A., Matveev R. E. Problems of psychological and pedagogical support for the formation of information and psychological security of students at the university. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. "Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika"* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]. 2022, iss. 1, pp. 155–162. (In Russian).
5. Barishpolets V. A. Information and psychological security: basic provisions. *RENSIT*. 2013, vol. 5, iss. 2, pp. 62–103. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-psihologicheskaya-bezopasnost-osnovnye-polozheniya> (accessed: 13.03.2023). (In Russian).
6. Bozhovich L. I. *Lichnost i yeye formirovaniye v detskom vozraste. (Psikhologicheskoye issledovaniye)* [Personality and its formation in childhood (Psychological study)]. Moscow, Prosveshchenye, 1968, 464 p. (In Russian).
7. Vasko T. P. *Osobennosti informatsionno-psikhologicheskoy bezopasnosti studentov gumanitarnogo vuza: dis. ...d-ra filosofii* [Specifics of information and psychological safety of students of a humanitarian university: dissertation of Ph.D.]. 2019, 156 p. (In Russian).
8. Grachev G. V. *Informatsionno-psikhologicheskaya bezopasnost lichnosti: sostoyaniye i vozmozhnosti psikhologicheskoy zashchity* [Informational and psychological security of personality: state and possibilities of psychological protection]. Moscow, RAGS Publ., 1998, 125 p. Available at: <http://licman.narod.ru/books/psychology/01/gratchov.htm> (accessed: 07.03.2023). (In Russian).
9. Dashkova N. V. *Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatelnoy sredy shkoly: dis. ... kand. psikh. nauk* [Psychological and pedagogical support of psychological security of educational environment at school: dissertation of candidate of psychology]. 2005, 220 p.
10. Ezhevskaya T. I. Values as a system-forming factor in the information and psychological security of the individual. *Privolzhskiy nauchnyy vestnik* [Privolzhsky Scientific Bulletin]. 2011, iss. 1, pp. 80–85. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-kak-sistemoobrazuyuschiy-faktor-informatsionno-psihologicheskoy-bezopasnosti-lichnosti> (accessed: 23.04.2023). (In Russian).
11. Lunev A. N. Informational and psychological security of personality: essential characteristics. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. 2014, iss. 1. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11882> (accessed: 23.04.2023). (In Russian).
12. Lyashuk A. V. *Lichnostnyye determinanty informatsionno-psikhologicheskoy bezopasnosti studentov: dis. ... kand. psikh. nauk* [Personal determinants of information and psychological safety of students: dissertation of candidate of psychology]. 2008, 199 p. (In Russian).
13. Manoilo A. V. *Gosudarstvennaya informatsionnaya politika v osobykh usloviyakh: monogr.* [State informational policy in special conditions: monograph]. Moscow, MIFI Publ., 2003, 388 p. Available at: https://www.koob.ru/manoilo/state_information_policy (accessed: 23.04.2023). (In Russian).
14. Plugina M. I. Criteria and indicators of the psychological health of the individual. *Psikhologicheskoye zdorov'ye lichnosti: teoriya i praktika: sb. nauch. trudov po materialam III Vseros. nauch.-prakt. konf. Otv. red. I. V. Belasheva* [Psychological health of the individual: theory and practice: collection of scientific papers based on materials of the III All-Russia scientific-practical conference. Ed. I. V. Belasheva]. Stavropol, North Caucasus Federal University Publ., 2016, pp. 113–114. (In Russian).
15. Kholodny Yu. I., Tarapanova E. A. Informational and psychological security, pseudoscience and critical thinking. *Sotsialno-politicheskiye nauki* [Socio-political sciences]. 2018, iss. 5, pp. 89–93. (In Russian).
16. Chuykov D. A. Improving the protection of the personnel of the unit from informational and psychological impact of the enemy. *Mezhdunarodnaya studencheskaya nauchnaya konferentsiya. Studencheskiy nauchnyy forum-2015* [VII International Student Scientific Conference. Student Scientific Forum-2015]. Available at: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015017098> (accessed: 23.04.2023). (In Russian).
17. Yuzhaninova E. R. Realization of the value of freedom in the space of the Internet. *Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl* [Historical and socio-educational thought]. 2013, iss. 4, pp. 214–218. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-tsennosti-svobody-v-prostranstve-interneta.pdf> (accessed: 23.04.2023). (In Russian).
18. Yanitsky M. S. *Tsennostnyye oriyentatsii lichnosti kak dinamicheskaya sistema: monogr.* [Personal value orientations as a dynamic system: monograph]. Kemerovo, Kuzbassvuzizdat, 2000, 204 p. Available at: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/843/67843/41211?p_page=5 (accessed: 23.04.2023). (In Russian).
19. Frazier M. L., Fainshmidt S., Klinger R. L., Pezeshkan A., Vranceva V. Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*. 2017, no. 70 (1), pp. 113–165. Available at: <https://dx.doi.org/10.1111/peps.12183> (accessed: 23.04.2023).

Информация об авторах

Байкова Лариса Анатольевна — доктор педагогических наук, профессор института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Кравчук Марина Валентиновна — преподаватель кафедры военно-политической работы в войсках (силах) Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова, аспирант Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Baykova Larisa Anatolyevna — Doctor of Pedagogy, Professor of the Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Kravchuk Marina Valentinovna — lecturer at the Department of Military-Political Work in the Troops (Forces) of the Ryazan Guards Higher Airborne Command School named after General of the Army V. F. Margelov, post-graduate student of the Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 16.05.2023; одобрена после рецензирования 14.07.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 16.05.2023; approved after reviewing 14.07.2023; accepted for publication 19.07.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 83–87.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 3 (67), pp. 83–87.

Научная статья
УДК 159.9:316.628:796-053.4
DOI 10.37724/RSU.2023.67.3.010

Психологические аспекты мотивации спортивной деятельности у дошкольников

Евтешина Наталья Викторовна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
n.evteshina@365.rsu.edu.ru

Андрюкова Анастасия Владимировна

Детский сад № 13
г. Сасово, Рязанская область, Россия
nastya.andryukova.98@list.ru

Аннотация. В статье обозначена актуальность исследования спортивной мотивации у дошкольников, которая обусловлена тем, что в дошкольном возрасте зарождается интерес к спортивной деятельности, развиваются физическая активность, морально-волевые качества и поведенческие характеристики, закладывается фундамент для дальнейшего развития личности и физического совершенствования организма, что укрепляет здоровье детей и способствует повышению их устойчивости к вредным внешним воздействиям.

Описаны результаты реализованного авторами исследования мотивации спортивной деятельности у детей старшего дошкольного возраста. Дана характеристика их мотивационной сферы, заинтересованности спортивными занятиями.

Эмпирически доказаны корреляции между мотивацией детей к спортивным занятиям и положительной эмоциональной оценкой, одобрением их спортивных интересов значимыми близкими людьми, подтверждающие выдвинутую авторами гипотезу.

С целью формирования устойчивого интереса детей дошкольного возраста к физической активности и повышения психологической компетентности их родителей в вопросах развития двигательной активности и спортивной деятельности рекомендованы организация сотрудничества педагогического коллектива с родителями; проведение родительских собраний инструкторами; формирование у родителей позиции сотрудничества с детьми в вопросах спорта, выражающейся в заинтересованности их спортивной деятельностью и включенности в нее, а также установок на занятия спортом и здоровый образ жизни.

Представленные в статье материалы и рекомендации могут быть успешно использованы педагогами дошкольных образовательных учреждений и различных спортивных секций и школ.

Ключевые слова: мотивация спортивной деятельности, дошкольники, родительские установки, психологическая компетентность, положительная эмоциональная оценка.

Для цитирования: Евтешина Н. В., Андрюкова А. В. Психологические аспекты мотивации спортивной деятельности у дошкольников // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 83–87. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.010.

Original article

Psychological Aspects of Motivating Athletic Activity in Pre-school Children

Evteshina Natalya Viktorovna

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

Andryukova Anastasia Vladimirovna

Kindergarten № 13
Sasovo, Ryazan Region, Russia
nastya.andryukova.98@list.ru

Abstract. The article substantiates the relevance of studying athletic motivation in preschool children, due to the fact that an interest in sports activities arises at that early age, when physical activity, moral-volitional qualities and behavioral characteristics develop, and the foundation is laid for further development of personality and physical improvement of the body, which strengthens children's health and helps to increase their resistance to harmful external influences.

The paper contains the results of the authors' study of the motivation of sports activities in children of senior preschool age. It describes their motivational sphere and interests in sports activities.

It shows correlations between children's motivation for sports activities and positive emotional assessment, approval of their athletic interests by close people, confirming the authors' hypothesis.

In order to form a sustainable interest of preschool children in physical activity and to increase the psychological competence of their parents in the development of motor activity and sports activities, we recommend to organize cooperation of teachers and parents, meetings with coaches, encouraging parents to show their interest in sports activities and involvement in them, as well as attitudes towards sports and a healthy lifestyle.

The materials and recommendations presented in the article can be successfully used by teachers of preschool educational institutions and various sports clubs and schools.

Key words: motivation of athletic activity, preschoolers, parents' attitudes, psychological competence, positive emotional evaluation.

For citation: Evteshina N. V., Andryukova A. V. Psychological aspects of motivation of sports activity in preschoolers // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 3 (67), pp. 83–87. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.010.

Введение. Актуальность исследования спортивной мотивации дошкольников обусловлена тем, что в дошкольном возрасте закладывается фундамент для дальнейшего физического совершенствования организма, зарождается мотивация к спортивной деятельности, развиваются морально-волевые качества и поведенческие характеристики личности (Запорожец, 1986). Оптимальная физическая активность, соответствующая индивидуальности каждого ребенка, положительно влияет на весь организм: укрепляет здоровье, способствует повышению устойчивости к вредным внешним воздействиям и т. п. (Ковальчук, 2012; Мурашова, 2020). В связи с этим в детстве важно развивать у детей интерес к спортивным занятиям, формировать элементарные знания и практические навыки здорового образа жизни, чтобы на их основе можно было осознанно и систематически заниматься спортом (Койсман, 2006).

Ребенок дошкольного возраста не в состоянии сам осознанно прийти к пониманию важности физической деятельности в жизни человека (Волошина, Галимская, Никулина, 2020), однако педагоги дошкольных образовательных учреждений недостаточно включены в физкультурно-оздоровительные мероприятия, а родители имеют низкую психологическую компетентность в области спорта (Васильева, Шипулина, 2020; Яковлева, 2012), что и определяет актуальность данного исследования.

Цели исследования — изучить особенности мотивации спортивной деятельности, уровень заинтересованности спортивными занятиями у детей старшего дошкольного возраста и установить взаимосвязи между их мотивацией к спортивным занятиям и положительной эмоциональной оценкой их спортивных интересов со стороны значимых близких.

Методики исследования. В исследовании были использованы методы анализа научной литературы и анкетирования, в частности адаптированная под дошкольников анкета Е. Г. Еделёвой «Отношение к физической культуре» и анкета для оценки уровня мотивации детей к занятиям физической культурой Н. Г. Лускановой, а для обработки полученных данных — методы математической статистики (корреляционный анализ).

Гипотеза исследования — предположение о том, что мотивация к спортивной деятельности у старших дошкольников подкрепляется одобрением спортивных интересов ребенка, их положительной эмоциональной оценкой со стороны значимых близких.

В исследовании приняли участие 40 детей старшей группы (19 девочек и 21 мальчик в возрасте от 5 до 6 лет) дошкольных образовательных учреждений Рязанской области.

Результаты исследования. Анкета Е. Г. Еделёвой позволила ранжировать различные занятия по степени интереса для детей и изучить мотивы посещения занятий по физической культуре.

Дети отдавали предпочтение творческим занятиям (художественному творчеству и музыке), а занятия по физической культуре не были для них главными (табл. 1).

Таблица 1

Ранжирование детьми различных занятий
в дошкольном образовательном учреждении, в %

Занятия \ Значимость	1-е место	2-е место	3-е место	4-е место
Физическая культура	10	35	25	30
Художественное творчество	40	30	20	10
Музыка	35	25	25	15
Познание (ФЦКМ)	15	30	20	35

При выяснении причин посещения занятий физической культурой было обнаружено, что 30 % детей старшего дошкольного возраста осознавали важность спортивной деятельности для собственного здоровья, желая быть сильными и здоровыми; стольким же детям (30 %) родители подавали пример здорового образа жизни; 10 % указали на то, что им было интересно на спортивных занятиях (табл. 2).

Таблица 2

Мотивы посещения детьми старшего дошкольного возраста занятий физической культурой
в дошкольном образовательном учреждении, в %

Мотивы	Количество ответов
Чтобы быть здоровым и сильным	30
Потому что на занятии весело и интересно	10
Нравится соревноваться с другими детьми	5
Нравится играть на занятии	20
Нравится преподаватель	5
Потому что мама или папа занимаются спортом	30

У 55 % исследуемых детей занятия физической культурой помогали укреплять здоровье; у 50 % родители занимались спортом; 45 % дошкольников нравилось заниматься спортом.

Однако лишь у 35 % дошкольников родители одобряли интерес к спорту и только 30 % из опрошенных детей посещали спортивные секции (табл. 3).

Таблица 3

Заинтересованность детей старшего дошкольного возраста
спортивной деятельностью, в %

Вопросы	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
Любишь ли ты заниматься спортом?	45	40	15
Занимается ли ваша семья спортом?	50	35	15
Помогают ли занятия физической культурой укрепить твое здоровье?	55	30	15
Посещаешь ли ты какую-нибудь спортивную секцию?	30	70	–
Хвалят ли тебя родители за твой интерес к физической культуре?	35	10	55

Общие показатели заинтересованности детей в занятиях спортом позволили сделать вывод о том, что низкий ее уровень имели 30 %, средний — 35 % и высокий — тоже 35 %.

С помощью методики Н. Г. Лускановой у 50 % был выявлен высокий (первый) уровень мотивации и стремление к занятиям спортивной деятельностью. Они с удовольствием ходили на занятия, четко выполняли требования инструктора, во внеурочное время посещали спортивные

секции. Второй уровень продемонстрировали 30 % детей, также стремившихся к занятиям спортивной деятельностью, ответственно подходивших к требованиям инструктора, но не посещавших спортивные секции. Третий (средний) уровень мотивации к занятиям физической культурой был у 10 % детей, которые не испытывали удовольствия от занятий физкультурой, но старались делать все упражнения. Столько же дошкольников (10 %) имели четвертый (низкий) уровень мотивации: они неохотно посещали занятия физкультуры, были невнимательны, требования инструктора выполняли без энтузиазма.

Исследование участия родителей в физическом воспитании детей и их отношения к спортивным интересам дошкольников показало, что 60 % родителей поощряли спортивные интересы своих детей, 55 % организовывали их режим дня, однако только 50 % родителей сами занимались спортом; половина из них принимала участие в физическом воспитании ребенка и были хорошо осведомлены о его спортивных интересах (табл. 5).

Таблица 5

Степень участия родителей в физическом воспитании их детей, в %

Вопросы	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
Занимаетесь ли вы спортом?	50	50	–
Участвуете ли вы в физическом воспитании вашего ребенка?	50	40	10
Организован ли режим дня для вашего ребенка?	55	30	15
Хорошо ли вы осведомлены о спортивных интересах вашего ребенка?	250	30	20
Поощряете ли вы спортивные интересы вашего ребенка?	60	30	10

Анализ участия родителей в физическом воспитании их детей показал, что 35 % имели первый низкий (0–4 баллов) уровень, который характеризовался полным отсутствием интереса к физическому воспитанию ребенка и организации его режима, а также нежеланием заниматься спортом самим; 15 % — второй средний (5–7 баллов) уровень, проявлявшийся в ситуативном участии в физическом воспитании детей и отсутствии поощрения спортивных интересов; 50 % родителей, которые вели здоровый образ жизни, занимались спортивной деятельностью и принимали активное участие в физическом воспитании ребенка, оказались на третьем высоком (8–10 баллов) уровне.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Кенделла была выявлена значимая прямая связь ($p = 0,62$) между желанием детей заниматься спортом и поощрением их спортивных занятий со стороны родителей, что доказывало выдвинутую нами гипотезу.

Выводы и перспективы дальнейшей работы. Для формирования устойчивого интереса детей дошкольного возраста к физической активности нами был предложен ряд мер для повышения родительской компетентности в области спорта, среди которых сотрудничество педагогического коллектива с родителями в вопросах развития двигательной активности их детей, проведение родительских собраний инструкторами, развитие психологической компетентности родителей, формирование позиции сотрудничества у родителей по отношению к детям в вопросах спорта (включенность и заинтересованность спортивной деятельностью ребенка), формирование установок на здоровый образ жизни у родителей.

Список источников

1. Васильева И. В., Шипулина Ю. Н. Роль семьи в физическом воспитании ребенка // Альманах мировой науки. — 2020. — № 3 (39). — С. 36–37.
2. Волошина Л. Н., Галимская О. Г., Никулина О. В. Проблемы формирования самостоятельности и активности старших дошкольников в двигательной деятельности // Научный результат. Педагогика и психология образования. — 2020. — Т. 6, № 4. — С. 16–27.
3. Запорожец А. В. Основные проблемы онтогенеза психики. Развитие восприятия и деятельность. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Избр. психол. тр. : в 2 т. — М. : Просвещение, 1986. — Т. 1. — 543 с.
4. Ковальчук Я. И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка. — М. : АСТ, 2012. — 223 с.
5. Койсман Л. А. Социально-педагогические условия формирования ЗОЖ. — Биробиджан : Амур. гос. ун-т, Биробидж. фил., 2006. — 125 с.

6. Мурашова Л. В. Развитие физических качеств детей старшего дошкольного возраста посредством разных видов подвижных и спортивных игр в совместной деятельности педагога с детьми и в самостоятельной деятельности дошкольников // Научный альманах. — 2020. — № 11/1 (73). — С. 160–163.
7. Нихаенко Н. Н., Чернышенко Ю. К., Гаспарян О. Н. Мотивы включения детей 6–7 лет в занятия спортивной деятельностью // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. — 2019. — № 1. — С. 261–263.
8. Чистякова М. И. Психогимнастика. — М. : Просвещение, 1995. — 192 с.
9. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М. : Логос, 2012. — 304 с.
10. Яковлева Н. А. Психологическая помощь дошкольнику. — М. : Сфера, 2012. — 112 с.

References

1. Vasilyeva I. V., Shipulina Yu. N. The role of the family in the physical education of a child. *Almanakh mirovoy nauki* [Almanac of world science]. 2020, iss. 3 (39), pp. 36–37. (In Russian).
2. Voloshina L. N., Galinskaya O. G., Nikulina O. V. Problems of formation of independence and activity of older preschoolers in motor activity. *Nauchnyy rezultat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* [Scientific result. Pedagogy and psychology of education]. 2020, vol. 6, iss. 4, pp. 16–27. (In Russian).
3. Zaporozhets A. V. Principal problems of the ontogeny of the psyche. Development of perception and activity. On the issue of the genesis, function and structure of emotional processes in a child. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy: v 2 t.* [Selected psychological works: in 2 volumes]. Moscow, Prosveshcheniye, 1986, vol. 1, 543 p. (In Russian).
4. Kovalchuk Ya. I. *Individualnyy podkhod v vospitanii rebenka* [Individual approach to raising a child]. Moscow, AST, 2012, 223 p. (In Russian).
5. Koysman L. A. *Sotsialno-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya ZOZh* [Socio-pedagogical conditions for formation of a healthy lifestyle]. Birobidzhan, Amur State University, 2006, 125 p. (In Russian).
6. Murashova L. V. Development of physical qualities of older preschool children through various types of outdoor and sports games in the joint activities of a teacher with children and in independent activities of preschoolers. *Nauchnyy almanakh* [Scientific almanac]. 2020, iss. 11-1 (73), pp. 160–163. (In Russian).
7. Nikhaenko N. N., Chernyshenko Yu. K., Gasparyan O. N. Motives for the inclusion of children aged 6–7 years in sports activities. *Resursy konkurentosposobnosti sportsmenov: teoriya i praktika realizatsii* [Resources of competitiveness of athletes: theory and implementation]. 2019, iss. 1, pp. 261–263. (In Russian).
8. Chistyakova M. I. *Psikhogimnastika* [Psycho-gymnastics]. Moscow, Prosveshcheniye, 1995, 192 p. (In Russian).
9. Elkonin D. B. *Psikhologiya igry* [Psychology of games]. Moscow, Logos, 2012, 304 p. (In Russian).
10. Yakovleva N. A. *Psikhologicheskaya pomoshch doshkolniku* [Psychological assistance to a preschooler]. Moscow, Sphera, 2012, 112 p. (In Russian).

Информация об авторах

Евтешина Наталья Викторовна — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Андрюкова Анастасия Владимировна — воспитатель, документовед детского сада № 13 г. Сасово.

Information about the authors

Evteshina Natalya Viktorovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Chair of General Psychology, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Andryukova Anastasia Vladimirovna — educator, document manager of Kindergarten № 13, Sasovo, Ryazan Region.

Статья поступила в редакцию 10.07.2023; одобрена после рецензирования 14.07.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 10.07.2023; approved after reviewing 14.07.2023; accepted for publication 19.07.2023.

Научная статья

УДК 159.9:316.77:378

DOI 10.37724/RSU.2023.67.3.011

Способы повышения культуры взаимодействия и межличностного доверия у студентов в условиях интернационализации высшего образования

Казаренков Вячеслав Ильич

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

vikprof2003@yandex.ru

Ван Бовэнь

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

www950707@163.com

Аннотация. В статье подняты проблемные вопросы межкультурного взаимодействия студентов в интернациональной образовательной среде. Приведены методологические обоснования и содержание способов гармонизации кросс-культурного общения субъектов образования.

Проанализированы преимущества и риски использования в поликультурной образовательной среде высшего образования принципов мультикультурализма, интеграции и контакта.

Определены критерии эффективного кросс-культурного взаимодействия и межличностного доверия у студентов. На примере способов, реализуемых в Российском университете дружбы народов имени Патриции Лумумбы, продемонстрированы положительный опыт сохранения культурного многообразия и интеграции иностранных студентов в русскоязычную культуру.

Раскрыты содержательные и технологические аспекты способов повышения доверия и организации межкультурного диалога в интернациональной студенческой группе.

Приведенные способы повышения культуры взаимодействия и межличностного доверия студентов представляют научный и методический интерес для специалистов воспитательных отделов, социально-психологических служб, преподавателей, осуществляющих образовательную деятельность в поликультурной среде университетов.

Ключевые слова: поликультурная образовательная среда, интернационализация образования, межличностное доверие и недоверие, межкультурный диалог, кросс-культурное взаимодействие.

Для цитирования: Казаренков В. И., Ван Бовэнь. Способы повышения культуры взаимодействия и межличностного доверия у студентов в условиях интернационализации высшего образования // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 88–94. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.011.

Original article

Improving the Culture of Interaction and Trust among Students in the Context of Internationalization in Higher School

Kazarenkov Vyacheslav Ilyich

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

vikprof2003@yandex.ru

Wang Bowen

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

www950707@163.com

Abstract. The article raises major issues of intercultural interaction of students in an international educational environment. It lists methodological basics and techniques that help to harmonize cross-cultural communication among students.

The analysis clarifies both advantages and risks of the principles of multiculturalism, integration and contact in a multicultural educational environment of higher schools.

The article determines criteria for effective cross-cultural interaction and interpersonal trust among students. Using experience implemented at the Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, we show ways to preserve cultural diversity and integrate foreign students into the Russian-language culture.

The paper dwells on the content and technologies that increase trust and organize intercultural dialogue in an international student group.

The above ways to improve the culture of interaction and interpersonal trust of students are of scientific and methodological interest for specialists in educational departments, social and psychological services, lecturers engaged in educational activities in the multicultural environment of universities.

Key words: multicultural educational environment, internationalization of education, interpersonal trust and mistrust, intercultural dialogue, cross-cultural interaction.

For citation: Kazarenkov V. I., Wang Bowen. Improving the Culture of Interaction and Trust among Students in the Context of Internationalization in Higher School // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 3 (67), pp. 88–94. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.011.

Введение. Проблема межкультурного диалога становится все более актуальной в условиях обострения противоречий политического, социального, религиозного, этнического характера, стихийно возникающих или специально провоцируемых со стороны международных социальных институтов и отдельных персон.

Межкультурная коммуникация являет собой неповторимое схождение в одной точке события человеческого взаимодействия и культуры, поскольку каждый субъект в акте коммуникации воплощает и транслирует другому особенности своей культурной группы. Субъект-субъектное взаимодействие одновременно является в этом случае и взаимодействием разных культур (Карнелович, Казаренков, Казаренкова, 2020).

В межкультурном взаимодействии студентов находят отражение особенности процессов межличностного и межгруппового восприятия (идентификации, эмпатии, рефлексии, аттракции, атрибутирования), которые «обслуживают» отношения доверия-недоверия (Казаренков, Ван Бовэнь, 2020). С их помощью студент сначала формирует обобщенный и схематичный образ представителя культурной аутгруппы, помогающий ослабить эмоциональное напряжение в ситуации неопределенности взаимодействия с ним, экономить когнитивные ресурсы по узнаванию представителя иной культуры, а на последующих этапах взаимодействия формировать установки, способствующие или препятствующие проявлению доверия или недоверия (Казаренков, Ван Бовэнь, 2021).

У студентов наблюдаются ошибки атрибутирования относительно поведения представителей другой культуры и предубеждения в отношении проявления доверия к «инаковому», являющиеся преградами стратегий, снижающих потенциал конфликтогенности (Казаренков, Ван Бовэнь, 2020, 2021).

Цель статьи — представить разработанную авторами методику процесса формирования диалогического взаимодействия студентов разных культурных групп на основе повышения доверия с последующим ее внедрением в интернациональной среде высшего профессионального образования.

Методы и методики исследования. Были использованы метод теоретического анализа литературы по проблеме и опыт формирования диалогического взаимодействия студентов разных культурных групп, обучающихся в РУДН имени П. Лумумбы.

Гипотеза: формированию диалогического взаимодействия студентов разных культурных групп в процессе межкультурной коммуникации способствует повышение их доверия друг к другу.

Основные результаты исследования. В основу авторской методики легли существующие в научном лексиконе гипотезы о возможностях гармонизации кросс-культурного общения субъектов.

Гипотеза «мультикультурализма», развиваемая в этнопсихологии, акцентирует факт сосуществования многих сообществ и культурных групп на определенной территории, в конкретных регионах и мире в целом (Татарко, Лебедева, 2011). Ключевая идея реализации принципа «безопасного культурного разнообразия» в образовательной среде состоит в создании условий для иностранных студентов, при которых социальная и образовательная среды позволяют им в полной мере сохранять уверенность, что их этнической, социальной, культурной идентичности ничего не

угрожает. Уверенность в защищенности культурно-специфичных ценностей и традиций ингруппы напрямую влияет на улучшение общения между студентами — представителями разных народностей, культур. Чувство безопасности в поликультурной среде — главное условие повышения доверия студентов к представителям культурных аутгрупп (Карнелович, 2019).

Следует избегать деформированного толкования мультикультурализма, бытующего порой у части иностранных студентов в их установках на отказ изучения языка и культурного наследия носителей основной культуры якобы для того, чтобы не утратить культурное своеобразие и социальную идентичность. С явлениями маргинализации студенческой молодежи сталкиваются европейские страны, где мигранты отстаивают внутригрупповые интересы и ценности и категорически отказываются от языковой и социальной интеграции вопреки существующим ценностям страны (Bagu, 2001).

Принцип оптимального многоголосия, «умеренного» мультикультурализма, может быть реализован в образовательной среде высшего образования через разделение и реализацию всеми участниками образовательной среды ценностей сохранения мультикультурности. Это должно проявляться прежде всего в воспитательной работе посредством создания землячеств, подготовки и проведения культурных мероприятий, приуроченных к этническим праздникам, проведения недель национальной культуры, фестивалей народной песни, танца, кухни. Возможность представлять свой этнос, культуру, с одной стороны, укрепляет идентичность, с другой — позволяет познавать, углублять знания и представления о других, находить общее и различное между своей и другой культурой, то есть развивать критерий доверия «знание» и «единство» в межкультурном взаимодействии.

Гипотеза «интеграции» подразумевает процесс аккультурации представителя «инакового» этноса, религии в другой культуре. В сегодняшнем европейском сообществе, погрузившемся в миграционный кризис, политики и социологи все больше склоняются к идее о «доминирующей культуре», язык и ценности которой должны, обязаны уважать, принимать и разделять живущие на одной территории представители разных культур (Канарш, 2011).

Показательным положительным примером нахождения интегрирующего «средства» при сохранении культурного многообразия служит выверенная не одним десятилетием традиция углубленного погружения в языковую среду, специальное обучение русскому языку, изучение истории и традиций России, реализуемые в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Это позволяет при сохранении этнокультурного многообразия создавать условия для активного социального взаимодействия студентов с использованием русского языка как объединяющего ресурса. Опыт университета доказывает необходимость вовлечения иностранных студентов в экскурсионные мероприятия, театральные постановки, постижение всех жанров искусства, приобщение к различной кружковой работе совместно со студентами из России, что ведет к более глубокому, осмысленному пониманию русскоязычного культурного мира.

Гипотеза «контакта», предполагающая сокращение пространственной дистанции между представителями разных культур, непосредственный контакт «лицом к лицу», тесные связи на межличностном уровне (Гулевич, 2004), может быть принята в поликультурной образовательной среде при определенных допущениях. Если студенты являются представителями культур, значительно отличающихся друг от друга системой ценностей, устоев, то кросс-культурная специфика повышает потенциал конфликтности при непосредственном субъект-субъектном контакте. Явно противоположные убеждения, взгляды на мироустройство, религиозные и другие установки, отношение к «своим» и «чужим», а также несовместимые элементарные установки ведения быта, приготовления пищи, режима активности и отдыха в условиях совместного проживания на разделяемой небольшой территории скорее приведет не к сглаживанию, а к обострению противоречий между студентами — выходцами из «далеких» культур, поскольку им сложно найти общее начало, объединяющее и несущее значимый личностный смысл для каждого из них. Именно разделяемые смыслы и ценности служат опорой для налаживания отношений доверия студентов — представителей разных культурных сообществ.

Целесообразнее, на наш взгляд, для профилактики межэтнических конфликтов заселять в одну комнату в общежитии студентов, имеющих близкие религиозные взгляды, принадлежащих к одной конфессии. Организовывая совместное проживание студентов, следует учитывать политические отношения между странами, которые представляют студенты — выходцы из этих социальных сообществ.

При создании организационно-педагогических благоприятных условий для повседневного контакта студентов необходимо учитывать различия, нередко весьма выраженные, в системе гендерных установок и стереотипов, отношения к противоположному полу, особенно к девушкам. Важно обеспечить безопасность и субъективное чувство комфорта студентов обоюбого пола в межкультурном взаимодействии.

Мы, опираясь на идеи концепции М. Фишбайна о факторах совпадения аттитюдов и поведения, где важными выступают элемент действия, непосредственно «что делается или предлагается делать»; элемент цели, смысла (для чего, зачем?); элемент, отражающий специфичность контекста (ситуации); хронологический элемент (временной промежуток) (Fishbein, Cappella, 2006), полагаем, что гипотеза контакта имеет право на существование и будет эффективна прежде всего при продуманном организованном взаимодействии, которое управляется независимым экспертом, ведущим, психологом, заместителем декана по социальной и воспитательной работе.

Исходя из этого важно продумывать содержание и форму межкультурного взаимодействия студентов, обращая внимание на то, какие виды активности по отношению друг к другу предлагаются, в чем смысл происходящего для представителей разных культур, какова личностная значимость участия, где, в какое время проводится мероприятие и т. д.

При организации межкультурного контакта также необходимо учитывать положения М. Рокича о закономерностях влияния аттитюдов на поведение субъекта (Rokeach, 2008). Он отстаивает идею о необходимости учета двух структурных критериев — обобщенного аттитюда на социальный объект (например, иную культурную группу) и аттитюда на конкретную ситуацию. В связи с этим следует тщательно продумывать воспитательные мероприятия, создавать такие образовательные ситуации, в решение задач которых включаются все студенты, независимо от социокультурной идентичности и позиции к другой культуре, поскольку сама ситуация, контекст, содержание события более значимы, чем общая установка, аттитюд, стереотипы к другой культуре.

Организация миссии мультикультурной среды предусматривает введение определенных правил, норм поведения студента в многонациональной образовательной среде с опорой на идеи теории И. Гоффмана о повседневном предъявлении собственной самости окружающим, самопрезентации, дополненной концепцией Д. Майерса о влиянии ролевого поведения, соответствующего имиджу, на аттитюды субъекта. Учитывается и положение Т. Хиггинса о механизмах и эффектах влияния ролевого поведения, паттерна «внутри» социальной роли на изменение, трансформацию прежних установок субъекта роли, так как при реализации, «проигрывании» той или иной социальной роли незаметно иногда для самого субъекта роли происходит самоубеждение. Так утверждение, которое было вначале, закономерно сменяется на феномен убеждения (Белинская, Тихомандрицкая, 2001).

Упомянутые теоретические положения, доказывающие, что в реализации поведения, соответствующего определенному социально-ролевому паттерну, субъект начинает постепенно формировать аттитюды, соответствующие имиджу и имеющие высокий практико-ориентированный потенциал. Посредством введения правил общения, норм политкорректности для студентов в поликультурной среде можно управлять формированием более толерантных аттитюдов к иным культурам и их представителям. Тогда студенты, начав от внешнего принятия определенного устава, социального норматива общения для реализации позитивного имиджа студента в мультикультурной среде вуза, постепенно начинают «присваивать» убеждения, способствующие толерантности и диалогу с представителями разных культур, пола, социального статуса.

Для формирования более высокого уровня отношений доверия студентов друг к другу надо опираться на методологию понимания и изучения социальных представлений, которые исходят не от индивидов, взятых изолированно друг от друга, но из их соединения. В феноменах доверия и недоверия находят отражение идеи, мысли о других группах, образы и знание конкретных представителей из разных сообществ, которыми совместно пользуются члены коллектива (общности). В студенческой среде — мультисоциальной и мультикультурной — существующие социальные представления о том, кому и в какой мере можно доверять или не доверять, выполняют функцию «здорового смысла», подобны мифам и религиозным убеждениям в первобытных сообществах (Янчук, 2005).

Для обоснования методики психологической коррекции убеждений, лежащих в основе критериев о доверии и недоверии у студентов, мы предлагаем структурный подход к пониманию социальных представлений (Янчук, 2005). Следует признать: чем меньше временной диапазон межкультурных отношений между студентами, тем менее вероятно изменение центрального ядра социальных представлений о доверии-недоверии, опосредованного коллективной памятью и историческими вехами в развитии культурной группы, поскольку оно обычно стабильно, связано и устойчиво, «питает» идентичность и не очень чувствительно к наличному контексту.

Более оптимистичной представляется возможность изменения структурного периферического компонента, который обеспечивает интеграцию индивидуального опыта конкретного студента и его индивидуальной истории межличностного взаимодействия с представителями разных культур. «Периферия» представлений о доверии диалектична и чувствительна к конкретному содержанию ситуации, наличному контексту (это особо значимо для целей коррекции), более по-

движна, гибка, допускает дифференциацию содержания, благодаря чему возможна адаптация к конкретной культуре и мультикультурному пространству, реальности (Янчук, 2005). Изменение периферического компонента представлений о доверии в межкультурной интеракции возможно в процессе организации системы воспитания, проведения занятий содержательного общения между представителями разных культур.

Необходимо также преодолевать через образовательный процесс ошибки атрибуции, негативные стереотипы и межэтнические предубеждения. Для этого следует обратиться к концепции социальной категоризации Г. Тэджфела (Turner, Tajfel, 1984), объясняющей явления внутригруппового фаворитизма: чем более значима для личности определенная социальная идентичность, связанная с принадлежностью к группе, тем более выражен внутригрупповой фаворитизм и больше предпосылок для формирования предубеждений в отношении аутгрупп.

Преодоление ингруппового фаворитизма в отношении культурных аутгрупп предложено и апробировано в подходе о социальной перекатегоризации Дж. Тернером (Turner, Tajfel, 1984). Перекатегоризация студентов, принадлежащих к разным культурам, в условиях образовательного процесса (на аудиторных занятиях, во внеучебных формах активности) позволит их заново дифференцировать по-иному критериальному значимому признаку и компенсирует имеющиеся до этого в их социальных представлениях предубеждения относительно доверия-недоверия по первоначальному критерию. Примерами перекатегоризации студентов из разных культурных групп служат создание мини-команд, микрогрупп для подготовки проектов, проработки кейсов, соревнования между группами, включение в мультикультурные кружковые формы научной работы, объединения творческой направленности.

В экспериментах М. Шерифа было тоже доказано, что снижение предубеждений происходит при нахождении, задании общих целей, спланированных людей. Успешное достижение общей цели снижает межгрупповую враждебность (Sherif, 1958). Таким образом, разделение миссии поликультурной образовательной среды высшей школы, формулирование преподавателем образовательных и развивающих целей, которые будут приняты студентами как лично значимые, способствуют большему взаимному доверию.

Гипотеза контакта основана на предположении, что недостаток общения с членами аутгруппы приводит к формированию неточных и негативных представлений о ее членах, которые и вызывают межгрупповую дифференциацию. Повторные контакты между членами разных групп приводят к формированию ими более полного представления друг о друге, персонализации межгруппового восприятия. Чем сложнее представления членов социальных групп о своих оппонентах, тем менее негативны суждения о них и меньше вероятность возникновения межгруппового конфликта (Гулевич, 2004).

Недостаток взаимодействия с членами аутгруппы порождает тревогу, которая, в свою очередь, приводит к ряду когнитивных (активный поиск информации, соответствующей негативным ожиданиям, которые касаются членов аутгруппы, внутренняя атрибуция их социально нежелательного поведения) и поведенческих (аутгрупповая дискриминация, враждебность или отказ от межгруппового взаимодействия, отсутствие друзей среди членов аутгруппы) последствий. Снятие тревоги улучшает отношение людей к отдельным представителям аутгруппы и аутгруппе в целом, облегчает персонализацию ее членов. Однако для того, чтобы межгрупповой контакт привел к персонализации членов аутгруппы, необходимо, чтобы партнер рассматривался как типичный представитель аутгруппы и одновременно своим поведением опровергал стереотипные представления о ней (Гулевич, 2004).

Противоречивые представления студентов об иных культурных мирах возможно и целесообразно переосмысливать в условиях специально организованного семинара-тренинга межкультурного общения, нацеленного на развитие критического мышления и рефлексивной культуры студентов, рефлексивных умений рассматривать ситуации с разных перспектив, позиций. Приведем примеры некоторых приемов, которые могут быть использованы в рамках такой коррекционно-развивающей работы.

Практическая техника «Интервью» развивает умения активного слушания, улучшает навыки, полезные и востребованные в межкультурной коммуникативной деятельности и сокращает социальную дистанцию между студентами. Ведущий произвольно создает диады из студентов разных культурных сообществ. Задача — в процессе беседы с партнером диады пытаться выявить главные черты, найти индивидуальное и общее. Затем каждый из диады представляет своего собеседника и то общее, что было найдено.

Практическая техника «Что помню?» актуализирует знания о другом человеке, его качествах. Один из студентов отворачивается от остальных. Ему дается задание охарактеризовать одного из участников группы. Чем больше информации о другом может припомнить студент, тем лучше.

Практическая техника в форме мозгового штурма может быть направлена на поиск ответа на вопрос: «Что приятно большинству людей, независимо от их культурной принадлежности?»

Практическая техника «Международное резюме» ориентирована на актуализацию студентами своих деловых и личностных качеств, достижений; умение представить свою личность, ценный опыт и достижения студентам — участникам мультикультурной студенческой группы.

Практическая техника «Путешествие на корабле, или Ковчег XXI века» проводится с целью формирования чувства единения с группой, развития межличностного доверия. Студентов просят вместе нарисовать корабль, на котором они будут путешествовать, а затем предлагается обсудить нарисованное, поделиться своими чувствами при рисовании общей картины и мнением о том, понравился ли им процесс и конечный результат.

Практическая техника «Толмач-Переводчик» развивает навыки понимания суждений собеседника и их интерпретации для повышения качества общения с представителями разных культур. Для выполнения упражнения ведущий выбирает участника, который будет представлять посла, и участника, который будет играть роль переводчика. Остальные участники группы — репортеры. Задача «посла» — отвечать на вопросы репортеров, а «переводчика» — перефразировать ответы посла, не теряя смысла сказанного. Вопросы послу могут быть следующими: «Откуда вы прибыли?», «С какой целью?», «Нравится ли вам наша страна?» и т. п. На выполнение упражнения отводится не более 10 мин. Затем может быть смена главных игроков техники. В конце в течение нескольких минут участники группы обсуждают возникшие сложности.

Приведенные примеры практических техник показывают возможности тренинговой работы с мультикультурным составом студенческой группы.

Выводы. Основными условиями, оказывающими позитивное влияние на взаимное доверие и стратегию диалога между студентами разных культур, являются специально организованный по содержанию и форме межличностный контакт, равный статус участников, общие цели, кооперативное взаимодействие и нормативная поддержка.

При выполнении этих условий контакт между студентами разных культурных групп приводит к следующим позитивным последствиям: получению новых сведений о представителях других культур; более точному пониманию ситуации межкультурного общения, уменьшению связанной с ней неопределенности; более точному распознаванию случаев дискриминации; обучению новым способам поведения с представителями иной культуры; снижению тревоги в межкультурном общении; переосмыслению участниками межгруппового контакта собственной социальной идентичности, формированию у них общей идентичности, к формированию и развитию опыта межкультурного взаимодействия.

Результатом перечисленных процессов является не только формирование новых, более сложных и позитивных эмоционально окрашенных представлений и стереотипов о конкретных студентах из разных культурных групп, но и «диффузия» стереотипов положительной модальности в сознании студентов на всех членов соответствующей культурной группы.

Список источников

1. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. — М.: Аспект-Пресс, 2001. — 300 с.
2. Гулевич О. А. Способы оптимизации межгруппового взаимодействия: направления и результаты исследования // Вопросы психологии. — 2004. — № 3. — С. 103–117.
3. Казаренков В. И., Ван Бовэнь. Доверие в межличностном взаимодействии студентов разных культурных групп // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 4. — С. 71–80.
4. Казаренков В. И., Ван Бовэнь. Особенности отношений доверия и недоверия между студентами разных культурных групп // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 2 (58). — С. 101–110.
5. Канарш Г. Ю. Мультикультурализм: социальная концепция и социальные практики // Знание. Понимание. Умение. — 2011. — № 1. — С. 87–95.
6. Карнелович М. М. Этническая идентичность студентов как фактор взаимодействия в поликультурной образовательной среде // Социокультурные проблемы современного высшего образования. — 2019. — С. 107–112.
7. Карнелович М. М., Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б. Эмпатийность и рефлексивность как детерминанты этнической толерантности студентов русской и белорусской общностей // Вестник университета. — 2020. — № 7. — С. 199–205.
8. Татарко А. Н., Лебедева Н. М. Методы этнической и кросс-культурной психологии. — М.: Высш. шк. экономики, 2011. — 240 с.
9. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию. — Мн.: АСАР, 2005. — 768 с.

10. Barry B. *Culture and equality: An egalitarian critique of multiculturalism*. — Cambridge : Harvard University Press, 2001. — 399 p.
11. Fishbein M., Cappella J. N. The role of theory in developing effective communications // *Journal of Communication*. — 2006. — N 56.— Pp. 1–17.
12. Rokeach M. *Understanding Human Values: individual and societal*. — N. Y. : Free Press, 2008. — 230 p.
13. Sherif M. Superordinate goals in the reduction of intergroup conflict // *American Journal of Sociology*. — 1958. — Pp. 349–356.
14. Turner J., Tajfel H. Social identification and psychological group formation // *The social dimension. European studies in social psychology*. — Cambridge : Cambridge University Press, 1984. — Vol. 2. — Pp. 518–538.

References

1. Belinskaya E. P., Tikhomandritskaya O. A. *Sotsialnaya psikhologiya lichnosti* [Social psychology of personality]. Moscow, Aspect-Press, 2001, 300 p. (In Russian).
2. Gulevich O. A. Methods for optimizing intergroup interaction: directions and results of research. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology]. 2004, iss. 3, pp. 103–117. (In Russian).
3. V. I. Kazarenkov and Wang Bowen. Trust in interpersonal interaction of students from different cultural groups. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and pedagogical search]. 2020, iss. 4, pp. 71–80. (In Russian).
4. V. I. Kazarenkov and Wang Bowen. Specifics of relations of trust and distrust among students of different cultures. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and pedagogical search]. 2021, iss. 2 (58), pp. 101–110. (In Russian).
5. Kanarsh G. Yu. Multiculturalism: social concept and social practices. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye* [Knowledge. Understanding. Skill]. 2011, iss. 1, pp. 87–95. (In Russian).
6. Karnelovich M. M. Ethnic identity of students as a factor of interaction in a multicultural educational environment. *Sotsiokulturnyye problemy sovremennogo vysshego obrazovaniya* [Sociocultural issues in modern higher education]. 2019, pp. 107–112. (In Russian).
7. Karnelovich M. M., Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B. Empathy and reflexivity as determinants of ethnic tolerance of students of the Russian and Belarusian communities. *Vestnik universiteta* [University Bulletin]. 2020, iss. 7, pp. 199–205. (In Russian).
8. Tatarko A. N., Lebedeva N. M. *Methods of ethnic and cross-cultural psychology*. Moscow, Higher School of Economics, 2011, 240 p. (In Russian).
9. Yanchuk V. A. *Vvedeniye v sovremennuyu sotsialnuyu psikhologiyu* [Introduction to modern social psychology]. Minsk, ASAR, 2005, 768 p. (In Russian).
10. Barry B. *Culture and equality: An egalitarian critique of multiculturalism*. Cambridge, Harvard University Press, 2001, 399 p.
11. Fishbein M., Cappella J. N. The role of theory in developing effective communications. *Journal of Communication*. 2006, iss. 56, pp. 1–17.
12. Rokeach M. *Understanding Human Values: individual and societal*. N. Y., Free Press, 2008, 230 p.
13. Sherif M. Superordinate goals in the reduction of intergroup conflict. *American Journal of Sociology*. 1958, pp. 349–356.
14. Turner J., Tajfel H. Social identification and psychological group formation. *The social dimension. European studies in social psychology*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, vol. 2, pp. 518–538.

Сведения об авторах

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

Ван Бовэнь — аспирант филологического факультета специальности «психология» Российского университета дружбы народов.

Information about the authors

Kazarenkov Vyacheslav Ilyich — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia.

Wang Bowen — post-graduate student of the Faculty of Philology, majoring in Psychology, Peoples' Friendship University of Russia.

Статья поступила в редакцию 06.07.2023; одобрена после рецензирования 14.07.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 06.07.2023; approved after reviewing 14.07.2023; accepted for publication 19.07.2023.

Научная статья

УДК 159.9:378.147

DOI 10.37724/RSU.2023.67.3.012

Педагогические возможности диагностики и профилактики кризисов профессионального самоопределения для личностного развития будущих учителей

Мартишина Нина Васильевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

n.martishina@365.rsu.edu.ru

Еремкина Ольга Васильевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

o.ermkina@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические возможности выявления и профилактики кризисов профессионального самоопределения, оказывающих значительное влияние на процесс формирования личности будущих учителей.

Наивысшие результаты в будущей профессиональной деятельности возможны только при совпадении основных характеристик личности и особенностей профессии, а их рассогласование приводит к кризисам профессионального самоопределения. Анализ причин возникновения кризисов, кроющихся в противоречиях и борьбе ценностных установок, операционных и мотивационных линий развития личности, принятия «взрослых решений», позволил выявить основные критерии и показатели проявления кризисов профессионального развития будущих учителей.

Наиболее значимые признаки этих кризисов могут быть выявлены в процессе диагностики уровня профессиональной готовности, психологической устойчивости и адаптивности студентов, проявляющихся в развитии их коммуникативной социальной и рефлексивной компетентности.

Исследование причин кризисов профессионального самоопределения у студентов в течение нескольких лет показало, что у них проявлялись разные варианты мотивационных и ценностных кризисов, которые сопровождались неуверенностью, психологическим дискомфортом, особенно у тех, кто имел низкий уровень субъективного контроля (экстерналов) и рефлексивной культуры.

Преодолению кризисов профессионального самоопределения способствовали система обучения студентов педагогике и психологии, прохождение ими разного вида технологических практик, предполагавших самопознание и стимулирование саморазвития. Не меньшую значимость имели профилактические разноплановые проекты профессиональной ориентации: «педагогические классы»; выездные занятия, организованные на площадках детских оздоровительных лагерей, загородных центров и туристических баз; встречи с успешными представителями профессии, например победителями конкурса «Учитель года».

Исследование имеет теоретическую и практическую значимость, так как служит совершенствованию педагогического образования, а его прогностический потенциал заключается в продолжении дифференциации кризисов профессионального самоопределения школьников и студентов, конкретизации содержания и разработке педагогических технологий преодоления этих проблем.

Ключевые слова: кризисы профессионального самоопределения, личностное развитие будущих учителей, причины кризисов профессионального развития, диагностика и профилактика кризисов.

Для цитирования: Мартишина Н. В., Еремкина О. В. Педагогические возможности диагностики и профилактики кризисов профессионального самоопределения для личностного развития будущих учителей // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 95–103. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.012.

Original article

Pedagogical Possibilities of Diagnostics and Prevention of Crises in Professional Self-determination for Personal Development of Future Teachers

Martishina Nina Vasilyevna

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

Eremkina Olga Vasilyevna

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

Abstract. The article discusses the pedagogical possibilities of identifying and preventing crises in professional self-determination, which have a significant impact on the process of shaping the personality of future teachers.

The highest results in future professional activity are made possible only if the main characteristics of the individual and the characteristics of the profession coincide, and their mismatch may lead to crises in professional self-determination. An analysis of the causes of such crises lie in the contradictions and struggle of value attitudes, operational and motivational lines of personal development, adoption of “adult decisions,” makes it possible to identify the main criteria and indicators for the manifestation of crises in the professional development of future teachers.

The most significant signs of these crises can be identified in the process of diagnosing the level of professional readiness, psychological stability and adaptability of students, manifested in the development of their communicative social and reflective competence.

A study of the causes of crises of professional self-determination among students over several years showed that they manifested different variants of motivational and value crises, which were accompanied by uncertainty, psychological discomfort, especially among those who had a low level of subjective control (externals) and reflective culture.

Overcoming the crises of professional self-determination was facilitated by the system of teaching students pedagogy and psychology, their passage of various types of technological practices that implied self-knowledge and stimulation of self-development. Of no less importance were diverse preventive projects of vocational guidance: “pedagogical class groups;” off-site classes organized at children’s recreation camps, out-of-town centers and tourist camps; meetings with successful representatives of the pedagogical profession, for example, winners of the *Teacher of the Year* contest.

The study has theoretical and practical significance, because it helps to improve teacher education, and its prognostic potential lies in continuous support of crises in professional self-determination of schoolchildren and students, the specification of the content and the development of pedagogical technologies to overcome these problems.

Key words: crises in professional self-determination, personal development of future teachers, causes of professional development crises, diagnostics and prevention of crises.

For citation: Martishina N. V., Eremkina O. V. Pedagogical Possibilities of Diagnostics and Prevention of Crises in Professional Self-determination for Personal Development of Future Teachers // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 3 (67), pp. 95–103. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.012.

Введение. Проблема профессионального самоопределения личности является вечной, так как важна для любого человека, а особенно для будущего учителя в силу его значимости для развития подрастающего поколения.

К сожалению, не все студенты вузов, поступившие на педагогическое направление, имеют достаточный уровень профессиональной готовности, а некоторые в процессе включения в новые условия остро переживают кризисы профессионального выбора, неуверенность в своих профессиональных намерениях. Таких студентов на первом курсе можно определить по внешнему неуверенному поведению, отстраненности на занятиях, заторможенности или, наоборот, возбужденному состоянию. Однако не всегда выделяющееся поведение свидетельствует о неблагоприятном психологическом самочувствии первокурсника. Наши длительные наблюдения за процессом адаптации бывших школьников к процессу вузовского обучения, результаты диагностики формирования личности будущих учителей

привели к необходимости более глубокого анализа природы кризисов профессионального самоопределения в период выбора профессии и обучения в новых условиях вуза.

Переживание кризисов, возникновение и разрешение противоречий в формировании личности будущих учителей при освоении профессии закономерны в силу включения их в процесс профессионального формирования и перестройки отношений. В студенческие годы меняется *когнитивная* составляющая образа Я студентов, то есть образ их качеств, профессиональных способностей, внешних данных, социальной значимости; его *эмоциональная* (самоуважение, удовлетворенность отношениями с другими субъектами — студентами и преподавателями) и *оценочная* (стремление завоевать уважение и повысить самооценку) составляющие. Неосознанно для студента происходит включение в процесс создания «образа Я в профессии», в котором отражается взаимопроникновение и установление соответствия личности и профессии.

Наивысшие результаты в будущей профессиональной деятельности возможны только при соответствии основных характеристик личности требованиям профессии. Их рассогласование, полное или частичное отсутствие соответствия свидетельствуют о наличии кризисов профессионального самоопределения.

Нами была предпринята попытка определить, какое значение вышеназванное несоответствие имеет для формирования личности будущих педагогов, как зафиксировать наличие кризиса профессионального самоопределения, что способствует его профилактике и преодолению.

Цели исследования заключались в теоретической характеристике кризисов профессионального самоопределения, выявлении их природы, определении возможностей своевременной диагностики основных составляющих, профилактических путей и средств, способных минимизировать их губительное влияние на развитие личности будущих учителей.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что понимание сущности, причин возникновения кризисов профессионального самоопределения позволяет составить представление об их компонентной структуре и на этой основе выявить возможности диагностики кризисов профессионального становления студентов — будущих педагогов и определить возможности профилактики и пути их преодоления.

Методы и методики исследования. В работе 2016–2021 годов были использованы методы анализа результатов исследований, проведенных в рамках кафедральных научных тем «Диагностическое сопровождение процесса формирования будущего педагога» и «Профессионально-личностное становление и развитие специалистов в сфере образования»; собственный педагогический опыт работы авторов со студентами; наблюдение за процессом адаптации студентов младших курсов к процессу обучения в вузе в рамках изучения «дисциплины» Педагогика (модуль «Введение в профессиональную деятельность с элементами тайм-менеджмента»), тестирования. Применены также следующие методики: «Профессиональная готовность» А. П. Чернявской; тест-опросник субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голькина, А. М. Эткинды); тест определения уровня коммуникативной компетентности Л. Михельсона; методика определения индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова; методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко и методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении В. В. Бойко, которые позволили определить уровень психологической устойчивости и адаптивности, коммуникативной и рефлексивной компетентности и профессиональной готовности (осведомленность о профессии, самостоятельность профессионального выбора, эмоциональное отношение к будущей профессиональной деятельности и т. п.) студентов.

В исследовании уровня профессионального самоопределения и признаков наличия кризисов профессионального самоопределения студентов первых и вторых курсов, участвовали 80 студентов, среди которых 15 обучались в институте психологии, педагогики и социальной работы (ИППСР), 24 — в институте истории, философии и политических наук (ИИФПН), 41 — в институте физико-математических и компьютерных наук (ИФМКН) Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (РГУ имени С. А. Есенина) по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Результаты исследования. Профессиональное самоопределение — сложный процесс выбора подходящего вида деятельности для человека, которую он рассматривает как свою, на основе индивидуального и избирательного (селективного) отношения к нормам, ценностям общества (Леонтьев, 1972); свободного избрания личностью своей судьбы (Рубинштейн, 2000). Этот процесс проходит в активном и осознанном стремлении занять определенную позицию, формирующуюся внутри системы отношений: к миру, к себе, к людям и людей к себе (Абульханова-Славская, 1989). Человек как активный деятель не только принимает определенные внешние факторы взаимодействия с миром и людьми, но и сам формирует отношение окружающих к себе.

В процессе профессионального самоопределения возможно возникновение «кризисов развития» будущих профессионалов, особенно у обучающихся первых и вторых курсов, которые переживают существенные изменения сознания, информированности, направленности личности и многих других сторон индивидуальности (Климов, 1998).

В психологии сложилась определенная классификация кризисов личностного и профессионального самоопределения и причин их возникновения, которые сложны и многообразны.

Остановимся на наиболее значимых причинах кризисов профессионального самоопределения.

У старшеклассников в период принятия решения о выборе профессионального учебного заведения может возникать *кризис противоречий ценностей*, например, при попытке сохранить ценности дружеских отношений или добрых отношений с родителями (следование их советам) и ценностей профессионального самоопределения (Леонтьев, 1972; Леонтьев, 2003). В период оптации может возникнуть кризис, основанный на противоречии большого желания совершить осознанный профессиональный выбор и незнания, что для этого необходимо сделать, или на противоречии операционной и мотивационной линии развития личности (Эльконин, 1971).

Кризис ценностей может проявляться при принятии «взрослых решений» субъектом в период оптации и в процессе профессионального обучения, когда, например, выпускник школы совершает выбор профессии, который противоречит мнению и желаниям родителей, или студент решает сменить факультет или вуз при потере смысла профессионального образования и необходимости формировать новые смысловые отношения к своему профессиональному будущему (Super, 1980; Ливехуд, 2005).

К концу первого или второго года обучения у будущих учителей могут возникать переживания, связанные с рассогласованием требований профессии и особенностей личности (Роджерс, 2015), например, в связи с осознанием необходимости в постоянном взаимодействии с людьми и недостаточным развитием коммуникативных свойств и умений; несопадением профессиональных намерений, наличного уровня способностей и реальных потребностей государства в профессиях (Климов, 1998). Любое противоречие, а кризисы профессионального развития основаны на противоречиях и рассогласованиях, сигнализирует о стремлении личности разрешить его и на основе анализа сделать правильный выбор.

Рассогласование может быть одновременным или частичным, но в любом случае данный кризис в период выбора профессии, как и любой другой, становится движущей силой профессионального самоопределения, если оптанту или студенту будет оказана своевременная педагогическая помощь.

В настоящее время причины кризисов будущих педагогов могут быть связаны с изменениями сущности профессионально-педагогической деятельности, которая все больше начинает интегрировать в себя проявления иных профессиональных сфер. Например, с развитием дистанционного обучения и использования образовательного пространства социальных сетей педагогам необходимо владение ИТ-компетенциями и умение создавать медийный контент. Подобные изменения, связанные с сочетанием в профессии элементов из разных профилей и потерей «жесткости описаний» своих характеристик (Константинова, Гагиев, Штырно, 2022), порождают новый тип кризиса профессионального самоопределения, определяемый мотивационно-операционным диссонансом, рассогласованностью личностных свойств обучающихся. Он проявляется в том, что существуют интерес, желание, готовность и способность заниматься одной составляющей выбираемой профессии и отсутствие интереса, нежелание, неготовность и неспособность заниматься ее другой составляющей. Некоторые студенты в процессе обучения в вузе сконцентрированы на специальном предмете и не проявляют интерес к педагогике и психологии. Часто они становятся преподавателями вуза, которые заиклены только на своем предмете, что приводит к возникновению профессиональных деформаций.

Еще одним кризисным проявлением в профессиональном самоопределении является *разность в восприятии современной профессиональной реальности подростками и взрослыми*.

Подростки спокойно воспринимают, а многие и приветствуют, ситуацию неоднократной смены в течение жизни вектора и области своей будущей деятельности, отсутствия обязательной привязки к фиксированному рабочему графику и месту. Нередко старшеклассники высказываются за более современные модели профориентации в школьные годы, за появление и совершенствование моделей, альтернативных существующей схеме прямой последовательности «школа — вуз». Например, они выступают за модель «школа — колледж — вуз» с разным сроком обучения на стадии колледжа, его учетом при поступлении в высшую школу с условием сохранения результатов или возможной пересдачи ЕГЭ; за предвузовский год, в течение которого выпускники школы могли бы попробовать себя в разных областях деятельности в течение 2–4 месяцев; за идею возможной смены профессионального вектора после первых двух курсов вуза, обеспечивающих общекультурное и общепрофессиональное развитие студентов.

Многие взрослые, особенно представители старшего поколения, требуют при этом от своих детей и внуков обязательного выбора пути, желательно на долгосрочную перспективу, к концу обучения в школе. Используя свое влияние, они стараются скорректировать профессиональное самоопределение школьников в соответствии с собственным представлением.

Кроме того, существует кризис повторного самоопределения, когда студенты, по желанию пришедшие обучаться по тому или иному направлению с учетом своих способностей, даже имея некоторый опыт в выбранной сфере и пройдя весь цикл профессиональной подготовки, приходят к выводу об ошибочности сделанного когда-то выбора и необходимости заново осуществлять его (Рукавицына, Колпецкая, Холодова, 2021).

Таким образом, наиболее значимыми критериями и показателями кризиса профессионального самоопределения студентов младших курсов педагогического направления являются низкий уровень сформированности профессиональной готовности, свидетельствующий о несостоявшемся самостоятельном и осознанном (на субъектном уровне) профессиональном выборе на основе осведомленности о профессии и позитивном (эмоциональном) отношении к ней; переживание дискомфорта, проявляющегося в тревожности, неадекватном способе психологической защиты в общении (агрессии или избегании), пассивности, эмоциональной отстраненности от сокурсников, а также такие особенности их личности, как низкий уровень субъективного контроля, повышенная тревожность, низкие адаптивность и активность личности, неуверенность в себе, недостаточные эмоциональная устойчивость, ответственность, независимость, рефлексивные умения, способности анализировать прошлый и настоящий опыт, результаты осуществленного взаимодействия.

Первичная диагностика уровня профессионального самоопределения (профессиональной готовности, психологической устойчивости, адаптивности, коммуникативной и рефлексивной компетентности) студентов первого курса педагогического направления показала, что большинство (80 %) студентов имели средний или высокий уровень профессиональной готовности, общий показатель которой складывался из пяти характеристик: осведомленности, автономности и самостоятельности принятия решения, видения перспектив профессионального роста, эмоционального отношения к профессии. 20 % студентов первого курса с низким уровнем профессиональной готовности при достаточном уровне эмоционального отношения к профессии демонстрировали низкие осведомленность об особенностях профессии педагога или психолога, самостоятельность принятия решения и способность планировать свое профессиональное развитие. У 25% первокурсников была низкая психологическая устойчивость и способность адаптироваться в новых условиях, которая проявлялась в тревожности, стрессовом состоянии, неуверенности, неадекватном способе психологической защиты в общении (проявление агрессии или избегание). Еще более ярко кризисные состояния проявлялись примерно у трети (от 20 до 33 %) студентов, не умевших строить отношения со сверстниками и преподавателями, учитывать прошлый неудачный опыт взаимодействия и имевших низкие показатели коммуникативной и рефлексивной компетентности (табл.).

Таблица

Первичная диагностика профессиональной готовности, психологической устойчивости, адаптивности и коммуникативной социальной компетентности студентов первых и вторых курсов, в % (n = 80)

Уровень развития / Параметры исследования	Профессиональная готовность		Психологическая устойчивость, адаптивность		Коммуникативная и рефлексивная компетентность	
	1-й	2-й	1-й	2-й	1-й	2-й
Курсы						
Высокий	30	45	33	45	30	43
Средний	50	42	42	43	37	37
Низкий	20	13	25	12	33	20

Студенты испытывали кризис профессионального самоопределения, который проявлялся в формах «кризисов развития», «кризисов взрослых решений», борьбы мотивов, кризиса необходимости формирования новых смысловых отношений по отношению к своему профессиональному будущему. На занятиях эти студенты проявляли тревожность, неумение быстро включаться в групповые формы работы, неуверенность в своих силах.

У 85 % студентов, отнесенных к группе кризисного развития профессионального самоопределения, был низкий уровень субъективного контроля. Их экстернальность, то есть зависимость от внешних событий и влияний других людей, во многом определяла несамостоятельность профессионального выбора, а затем и неуверенность в своих возможностях, вызывавшую тревогу и психологический дискомфорт.

Преодолению кризисов способствовала своевременно оказанная студентам психолого-педагогическая помощь, внимательное отношение преподавателей к их проблемам.

В процессе преподавания студентам первого курса очного отделения направления подготовки «Педагогическое образование» дисциплины «Педагогика» (модуль «Введение в профессиональную деятельность с элементами тайм-менеджмента»), программа которой предполагала организацию самопознания студентов и создание программ их личностного и профессионального развития, учитывались особенности студентов, переживавших кризис профессионального самоопределения. Это проявлялось в недостаточной осведомленности об особенностях выбранной профессии; несамостоятельности в осуществлении профессионального выбора (навязанный выбор); интересе только к специальности, а не к профессии педагога в целом; неуверенности, психологическом дискомфорте.

Организация самопознания студентов для дальнейшего создания программ своего личностного и профессионального развития создавала предпосылки для понимания своих личностных особенностей, возможности их коррекции в процессе самовоспитания, соотнесения с требованиями будущей профессии, которые подробно изучались в рамках предмета «Педагогика».

В процессе изучения всех модулей дисциплины «Педагогика» студентам предлагались задания по самоанализу своих особенностей и установлению их соответствия требованиям профессии (например, структурированное сочинение «Я-профессия»), помогающие создать программы саморазвития и, несомненно, способствующие повышению уровня рефлексивной компетентности.

Интерес студентов к занятиям по психолого-педагогическим дисциплинам увеличивался с помощью таких активных и интерактивных инновационных технологий обучения, как ситуативные методы, технологии кейсов, критического мышления, мыслительный штурм, блиц-игра. Они предполагали работу в малых группах, взаимодействие в которых в процессе решения проблемных учебных задач побуждало к активному поиску ответов в споре, оценке любых предположений и творческих идей, отстаиванию лидерских позиций, проявлению себя, доказательству правильности своего мнения, сближало и раскрепощало студентов.

Становлению профессионального самоопределения студентов и преодолению ими кризисов развития, мотивационных кризисов способствовало, помимо изучения дисциплин «Психология» и «Педагогика», прохождение педагогических (тьюторской и вожатской), производственных (преподавательских) практик, которые постепенно включали их в освоение основ профессиональной педагогической деятельности.

В сложных ситуациях студентам оказывал помощь Центр практической психологии РГУ имени С. А. Есенина.

К концу второго курса большинство студентов, как правило, преодолевали кризисные состояния. Большинство (от 82 до 85 %) студентов после завершения изучения предмета «Педагогика» и прохождения производственных практик показали высокий или средний уровень профессионального самоопределения. К сожалению, у 15 % студентов оставались проявления характеристик кризисов.

Результаты диагностики профессиональной готовности, психологической устойчивости, адаптивности и коммуникативной социальной компетентности студентов второго курса показали низкий уровень профессиональной готовности, психологической устойчивости и адаптивности у 12–13 %, коммуникативной компетентности и рефлексивности — у 20 % из них (см. табл.).

У студентов — будущих физиков, математиков и историков отмечалась узкая направленность профессиональных интересов на свой предмет, на свою специальность: обычно они получали высокие отметки по специальным дисциплинам, участвовали в предметных межвузовских олимпиадах и имели низкие отметки по психолого-педагогическим дисциплинам и методике преподавания предмета; многие поступали в аспирантуру по специальности и приходили работать преподавателями в вузы. В процессе обучения в аспирантуре и преподавания их отношение к психолого-педагогическим дисциплинам могло меняться и возникали новые кризисы противоречий ценностей и необходимости формировать новые смысловые отношения к своему профессиональному будущему.

На наш взгляд, серьезную помощь в формировании профессиональной готовности студентов может и должна оказать целенаправленная работа со старшеклассниками на этапе профессионального выбора до поступления в вуз. С этой целью в последнее время для школьников в канику-

лярное время были организованы разноплановые проекты профессиональной ориентации: «педагогические классы» с фиксированным сроком профессионального погружения, работавшие на базе вузов в течение дня или организованные на площадках детских оздоровительных лагерей, загородных центров, туристических баз, которые способствовали правильному самоопределению школьников в мире профессий и предотвращению рассматриваемых кризисов.

Так, в апреле 2023 года под эгидой Министерства образования Рязанской области на базе кампуса «Солнечный» регионального центра одаренных детей «Гелиос» была организована первая профильная смена для учеников классов психолого-педагогической направленности. В реализации этого масштабного, содержательного, яркого проекта были задействованы представители всех институтов и факультетов Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. Большую роль в его организации и проведении сыграли преподаватели кафедры педагогики и менеджмента в образовании, которые были ведущими дискуссионных площадок, круглых столов, мастер-классов, практикумов; начальник ресурсного центра РГУ имени С. А. Есенина; студенты разных курсов профиля «История и Организация детского движения». Школьники смогли с разных сторон увидеть особенности деятельности педагога в современных условиях и (что не менее значимо) получить консультационную помощь психологов и педагогов, в том числе по вопросам профессионального самоопределения.

Многими российскими вузами по заявкам школ в течение года по несколько раз реализовался популярный проект «Студент на один день» («Стань студентом на один день», «Я сегодня — студент» и др.), суть которого заключалась в приглашении старшеклассников к однодневному участию в жизни вуза или факультета, представлявших для них интерес, что давало возможность погрузиться в жизнь и атмосферу разных направлений подготовки в вузах.

Как показала практика, востребованным и действенным являлся инновационный федеральный проект ранней профориентации учащихся «Билет в будущее», который был инициирован в 2018 году. Президентом Российской Федерации В. В. Путиным по итогам работы Всероссийского форума «Наставник» и начал реализовываться в стране в 2019 году. Он предоставляет школьникам самую современную информацию о существующих профессиях, позволяет пройти профориентационное тестирование, в онлайн-формате принять участие в самых разных делах и т. д. В проекте выделены восемь направлений (тематических сред), отражающих укрупненные группы специальностей по сферам деятельности: здоровая среда, комфортная среда, безопасная среда, умная среда, креативная среда, социальная среда, деловая среда, индустриальная среда, аграрная среда. Важнейшими характеристиками проекта являются практико-ориентированный характер, возможности погружения в выбранную профессиональную среду под руководством опытных наставников, осуществление «профессиональной пробы» в условиях продуманных практикумов, профориентационные консультации, рекомендации по выстраиванию индивидуального образовательного маршрута обучающегося (Рукавицына, Колпецкая, Холодова, 2021).

Актуальна в школьной и студенческой среде была и такая форма профессиональной ориентации, как встреча с яркими представителями профессии зрелого и молодого возраста, которых отличали профессиональные достижения, харизма, коммуникабельность, творческие черты, мобильность. Например, в 2023 году студенты педагогических направлений подготовки института истории, философии и политических наук и института иностранных языков встречались с Екатериной Скакуновой — победителем регионального этапа конкурса «Учитель года — 2023». Молодая, но уже имеющая опыт педагогической деятельности, яркая, креативная, открытая к диалогу учительница с первых минут встречи расположила к себе будущих педагогов, ответила на вопросы, связанные со сложностями профессионального самоопределения, с кризисом восприятия педагогической профессии, показала привлекательные особенности педагогического труда современного педагога, на которого хочется ровняться.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, в процессе обучения некоторые из будущих педагогов переживают кризисы профессионального самоопределения. Наиболее значимыми, влияющими на профессиональное становление являются «кризисы развития», которые проявляются в непонимании сущности и особенностей профессиональной деятельности; кризисы противоречий ценностей, кризисы принятия «взрослых решений» продолжать обучение по данной профессии или поменять вуз или факультет, которые сопровождаются борьбой мотивов, стремлением обрести смысл профессионального образования или формировать новые смысловые отношения к своему профессиональному будущему.

Преодолению кризисов профессионального самоопределения студентами педагогического направления способствует освоение психолого-педагогических дисциплин «Педагогика» (особенно модуль «Введение в профессиональную деятельность с элементами тайм-менеджмента»), «Психология», в рамках которых организуется самопознание студентов с последующим анализом

результатов, самоанализ своих способностей, способствующий развитию рефлексивной компетентности; консультации и программы личностного и профессионального развития, общение со сверстниками и преподавателями в рамках инновационных интерактивных технологий, что формирует коммуникативную компетентность.

Значительную роль в профилактике кризисов профессионального самоопределения играют разноплановые проекты профессиональной ориентации: «педагогические классы»; выездные занятия, организованные на площадках детских оздоровительных лагерей, загородных центров и туристических баз; встречи с яркими представителями профессии (например, победителями конкурса «Учитель года»).

Результаты исследования педагогических возможностей профилактики кризисов профессионального самоопределения для личностного развития будущих учителей имеют несомненную теоретическую и практическую значимость и служат совершенствованию педагогического образования, способствуя пониманию сущности, причин возникновения кризисов профессионального самоопределения, критериев его проявления и определению возможностей преодоления.

Прогностическим потенциалом выполненного исследования является продолжение дифференциации кризисов профессионального самоопределения школьников и студентов, конкретизация содержания и разработка педагогических технологий их преодоления.

Список источников

1. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. — М. : Наука, 1989. — 183 с.
2. Билет в будущее // Официальный сайт проекта. — URL : <https://site.bilet.worldskills.ru> (дата обращения: 01.01.2023).
3. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. — 1978. — № 4. — С. 23–35.
4. Еремкина О. В. Формирование психодиагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования : моногр. — М. : Рос. акад. образования ; Моск. психол.-соц. ин-т, 2006. — 332 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М. : Университетская книга : Логос, 2009. — 384 с.
6. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учеб. для вузов. — М. : Культура и спорт, 1998. — 349 с.
7. Константинова Л. В., Гагиев Н. Н., Штырно Д. А. Деинституционализация образования в условиях глобального профессионального сдвига // Открытое образование. — 2022. — Т. 26, № 4. — С. 66–74.
8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М. : Моск. ун-т, 1972. — 575 с.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — 2-е изд., испр. — М. : Смысл, 2003. — 487 с.
10. Ливехуд Б. Человек в обществе: формы совместной работы на примере лечебно-педагогических учреждений. — Калуга, 2005. — 196 с.
11. Мартишина Н. В., Гречушкина Н. В., Тихонова О. В. Профессиональное самоопределение старшеклассников: форматы педагогической поддержки // Школа будущего. — 2023. — № 1. — С. 16–32.
12. Платонов К. К. Структура и развитие личности. — М. : Наука, 1986. — 255 с.
13. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Случай Герберта Брайена. — М. : ИОИ, 2015. — 185 с. — URL : <https://psyfactor-self.ru/archives/3830?ysclid=lkcldcivuw811868037> (дата обращения: 09.06.2023).
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.
15. Рукавицына Е. А., Колпецкая О. Ю., Холодова М. В. Профессиональная ориентация молодежи: теория, история, практика // Образование и право. — 2021. — № 1. — С. 189–194.
16. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М. : Просвещение, 1979. — 160 с.
17. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. — М. : Педагогика, 1988. — 205 с.
18. Харламов И. Ф. Активизация учения школьников : дидакт. очерки. — Мн. : Нар. асвета, 1970. — 158 с.
19. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 23–27.
20. Super D. E. A Life-span, Life-space Approach to Career Development // Journal of Vocational Behavior. — 1980. — N 16. — Pp. 282–298.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A. Activity and consciousness of the individual as a subject of activity. *Psikhologiya lichnosti v sotsialisticheskom obshchestve: Aktivnost i razvitiye lichnosti* [Psychology of the individual in a socialist society: Activity and development of the individual]. Moscow, Nauka, 1989, 183 p. (In Russian).
2. Bilet v budushcheye [Ticket to the future]. *Official website of the project*. Available at: <https://site.bilet.worldskills.ru> (accessed: 01.01.2023). (In Russian).

3. Bozhovich L. I. Stages of personality formation in ontogenesis. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology]. 1978, iss. 4, pp. 23–35. (In Russian).
4. Eremkina O. V. *Formirovaniye psikhodiagnosticheskoy kultury uchitelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: monogr.* [Formation of teacher's psychodiagnostic culture in the system of continuous pedagogical education: monograph]. Moscow, Russian Academy of Education Publ., Moscow Psychology and Social Science Institute, 2006, 332 p. (In Russian).
5. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow, Universitetskaya Kniga: Logos, 2009, 384 p. (In Russian).
6. Klimov E. A. *Vvedeniye v psikhologiyu truda: ucheb. dlya vuzov* [Introduction to psychology of work: textbook for universities]. Moscow, Kultura i Sport: UNITI, 1998, 349 p. (In Russian).
7. Konstantinova L. V., Gagiev N. N., Shtykho D. A. Deinstitutionalization of education in the context of a global professional shift. *Otkrytoye obrazovaniye* [Open Education]. 2022, vol. 26, iss 4, pp. 66–74. (In Russian).
8. Leontiev A. N. *Problemy razvitiya psikhiki* [Issues of development of the psyche]. Moscow, Moscow University Publ., 1972, 575 p. (In Russian).
9. Leontiev D. A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroeniye i dinamika smyslovoy realnosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow, Smysl, 2003, 487 p. (In Russian).
10. Livehud B. *Chelovek v obshchestve: formy sovместной работы na primere lechebno-pedagogicheskikh uchrezhdeniy* [Man in society: forms of team work in medical and pedagogical institutions]. Kaluga, 2005, 196 p. (In Russian).
11. Martishina N. V., Grechushkina N. V., Tikhonova O. V. Professional self-determination of high school students: formats of pedagogical support. *Shkola budushchego* [School of the future]. 2023, iss. 1, pp. 16–32. (In Russian).
12. Platonov K. K. *Struktura i razvitiye lichnosti* [Structure and development of personality]. Moscow, Nauka, 1986, 255 p. (In Russian).
13. Rogers C. Counseling and psychotherapy. *The case of Herbert Bryan*. Moscow, IOI, 2015, 185 p. Available at: <https://psyfactor-self.ru/archives/3830?ysclid=lkldcivuw811868037> (accessed 09.06.2023). (In Russian).
14. Rubinshtein S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, Piter, 2000, 712 p. (In Russian).
15. Rukavitsyna E. A., Kolpetskaya O. Yu., Kholodova M. V. Professional orientation of youth: theory, history, practice. *Obrazovaniye i pravo* [Education and law]. 2021, iss. 1, pp. 189–194. (In Russian).
16. Shchukina G. I. *Aktivizatsiya poznavatelnoy deyatel'nosti uchashchikhsya v uchebnoy protsesse* [Activation of cognitive activity of students in the educational process]. Moscow, Prosveshcheniye, 1979, 160 p. (In Russian).
17. Shchukina G. I. *Pedagogicheskiye problemy formirovaniya poznavatelnykh interesov uchashchikhsya* [Pedagogical problems of formation of cognitive interests of students]. Moscow, Pedagogika, 1988, 205 p. (In Russian).
18. Kharlamov I. F. *Aktivizatsiya ucheniya shkolnikov: didakticheskiye ocherki* [Activation in teaching schoolchildren: didactic essays]. Minsk, Narodna Asveta, 1970, 158 p. (In Russian).
19. Elkonin D. B. On the problem of periodization of mental development in childhood. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology]. 1971, iss. 4, pp. 23–27. (In Russian).
20. Super D. E. A Life-span, Life-space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*. 1980, iss. 16, pp. 282–298.

Информация об авторах

Мартышина Нина Васильевна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Еремкина Ольга Васильевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Martishina Nina Vasilyevna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Management in Education, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Eremkina Olga Vasilyevna — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Management in Education, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 20.06.2023; одобрена после рецензирования 07.07.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 20.06.2023; approved after reviewing 07.07.2023; accepted for publication 19.07.2023.



Современные социально-психологические исследования

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 104–112.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 3 (67), pp. 104–112.

Научная статья

УДК 159.922.6-053.6

DOI 10.37724/RSU.2023.67.3.013

Социально-психологическая проблематика и характеристика гаджет-зависимости в подростковом возрасте

Крючкова Ирина Михайловна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

i.kryuchkova@365.rsu.edu.ru

Игнатова Анна Андреевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

ignat0waa@yandex.ru

Аннотация. В настоящее время в один ряд с такими видами аддикционного поведения, как зависимость от чрезмерного и неконтролируемого нахождения в интернете, компьютерная и игровая зависимости, становится такое мало изученное социально-психологическое явление, как гаджет-зависимость, которая получает все большее распространение в связи с масштабной компьютеризацией и технологизацией общества и оказывает крайне негативное воздействие на психику человека и общество в целом.

В статье теоретически обоснована проблема гаджет-зависимости современных подростков, признаки которой проявляются у каждого второго подростка.

Представлены типологии зависимого поведения современных людей, в том числе аддикций от интернета и их разновидности (гаджет-зависимости) от легкой увлеченности до полной привязанности.

Указано на преобладающие виды зависимостей от гаджетов, среди которых зависимость от онлайн-игр, зависимость от социальных сетей, «информационный голод» (постоянный поиск новой информации).

Обозначены мотивы развития зависимостей: стремление убежать от реалий мира и самоутвердиться провоцирует у подростков зависимость от онлайн-игр, потребность в общении вызывает зависимость от социальных сетей и форумов, познавательный интерес провоцирует «информационный голод».

Описаны основные факторы, детерминирующие развитие гаджет-зависимости у лиц подросткового возраста, к которым относятся раннее знакомство и длительное взаимодействие с гаджетами, сложные взаимоотношения с близкими и сверстниками, невозможность самореализации и отсутствие других форм досуга и др.

Дана характеристика социально-психологических и физиологических симптомов данной аддикции среди подростков, главными из которых являются синдром отмены (дискомфорт в случае отсутствия возможности воспользоваться гаджетом), неспособность контролировать время своего «нахождения в телефоне», замена реальности и усугубляющиеся конфликты из-за гаджетов.

Описаны результаты эмпирического исследования гаджет-аддикции у современных подростков, осуществленного с помощью методов теоретического анализа социально-психологической литературы, наблюдения, беседы, анализа деятельности подростков, экспертных оценок педагогов и тестирования.

Результаты исследования расширяют знания о проблеме гаджет-аддикции и указывают на необходимость разработки социально-психологических рекомендаций по профилактике и преодолению данной зависимости у лиц подросткового возраста.

Ключевые слова: зависимость от социальных сетей, зависимость от онлайн-игр, гаджет-зависимость, гаджет-аддикция, подростки, социально-психологические проблемы, познавательная зависимость, синдром отмены, типология, мотивы и факторы развития зависимостей.

Для цитирования: Крючкова И. М., Игнатова А. А. Социально-психологическая проблематика и характеристика гаджет-зависимости в подростковом возрасте // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 104–112. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.013.

Original article

Socio-psychological Problems and Symptoms of Gadget Addiction among Adolescents

Kryuchkova Irina Mikhailovna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
i.kryuchkova@365.rsu.edu.ru

Ignatova Anna Andreevna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
ignat0waa@yandex.ru

Abstract. Currently, the poorly studied socio-psychological phenomenon of addiction to gadget s(together with personal overtime at Internet surfing) is becoming more widespread, due to large-scale computerization and technologization of society. This addiction has an extremely negative impact on the human psyche and society as a whole.

The article theoretically substantiates the problem of gadget addiction of modern teenagers, as we observe symptoms of this practically in half of teenagers nowadays.

The research defines a typology of addictive behavior manifestations, including addictions to the Internet and other varieties (addictions to gadgets) ranging from mild enthusiasm to complete dependence.

The prevailing types of addictions to gadgets are indicated, including addiction to online games, to social networks, and “informational hunger” (constant search for new information).

The motives for development of such addictions are indicated as: a desire to escape from the world’s realities and to assert oneself provokes addiction to online games in adolescents, their need for communication causes dependence on social networks and forums, cognitive interest provokes “informational hunger.”

The paper points out the main factors that determine the development of gadget addiction in adolescents. These include much too early introduction into the field and lasting interaction with gadgets, problems in relationships with relatives and peers, impossibility of self-realization, lack of other forms of leisure, etc.

We list the socio-psychological and physiological symptoms of this addiction among adolescents. The most widely spread of these are the “withdrawal syndrome” (discomfort caused by impossibility to use the gadget), the inability to control the time of one’s ‘hanging on the phone,’ replacement of reality, and conflicts arising from extensive use of gadgets.

We summarize the results of this empirical study of gadget addiction in modern adolescents, carried out using methods of theoretical analysis of social and psychological literature, observation, conversation, analysis of adolescents’ activities, expert assessment of teachers and testing.

The results of the study expand our knowledge about the issues of gadget addiction and indicate the need to develop socio-psychological recommendations for prevention and overcoming of this addiction in adolescents.

Key words: addiction to social networks, addiction to online games, gadget addiction, adolescents, socio-psychological problems, cognitive addiction, withdrawal syndrome, typology, motives and factors of addiction development.

For citation: Kryuchkova I. M., Ignatova A. A. Socio-psychological Problems and Symptoms of Gadget Addiction among Adolescents // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 3 (67), pp. 104–112. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.013.

Введение. Достижения научно-технического прогресса XX–XXI веков способствовали изменению условий жизни людей. Нынешний век — период новых информационных и коммуникационных технологий, без которых невозможно представить экономическую и социальную жизнь в развитых странах. Деятельность во многих сферах человеческой жизни в настоящее время связана с использованием персональных компьютеров и других устройств. Многие взрослые не могут нормально работать, если забыли дома телефон или он не имеет доступа к сети; они буквально контролируют по телефону передвижение и занятость своих детей, а при отсутствии связи с ними «теряют от переживания голову».

Вместе с тем информатизация общества повлекла за собой серьезные проблемы, и возникла необходимость в защите людей от ее негативных последствий, влияющих на их социально-психологическое здоровье.

В конце XX века появилась так называемая компьютерная зависимость, которой подвержены в первую очередь дети и подростки, а также взрослые, вполне состоявшиеся люди. Гаджет-зависимость («гаджет-аддикция») становится в один ряд с такими видами аддиктивного поведения, как зависимость от длительного нахождения в сети, компьютерная и игровая зависимости. Поскольку эта зависимость оказывает негативное воздействие на психику человека, провоцирует возникновение социофобии, социальной дезадаптации, панических атак, навязчивых мыслей, ее профилактика и ликвидация имеют большое значение для общества. Гаджет-аддикцию в детской, подростковой и молодежной среде проще превентивными методами предупредить, для чего необходимо разрабатывать и использовать разнообразные социально-психологические технологии.

Цель — провести теоретико-методологическое и эмпирическое изучение гаджет-зависимости как социально-психологического явления современности и ее влияния на личность подростков.

Методы и методики исследования. В ходе исследования применены методы теоретического анализа социально-психологической литературы, наблюдения, беседы, анализа деятельности подростков, экспертной оценки педагогов и тестирования (авторская методика «Уровень гаджет-аддикции», разработанная на основе теста Кимберли Янг «Интернет-зависимость», «Ценностные ориентации» М. Рокича, методика предельных смыслов Д. А. Леонтьева, опросник САН).

Гипотеза исследования — предположение о том, что значительная часть современных подростков, чрезмерно увлеченная жизнью в интернете, имеет высокий уровень гаджет-зависимости, а определяющими факторами, способствующими ее формированию, являются социальные обстоятельства жизни и индивидуально-психологические особенности личности.

Обсуждение результатов. Некоторые результаты исследования были представлены на научной конференции (Игнатова, 2022). Социально-психологическая проблематика компьютерной и интернет-зависимости уже несколько десятков лет выступает одной из ведущих тем научных исследований в области возрастной и специальной психологии, педагогики и девиантологии, медицины и психопатологии (А. Е. Войскунский, И. Голдберг, Ц. П. Короленко, Д. Маркоф, К. Мюррей, К. Хефнер, К. Янг).

Изучением сущности феномена зависимости занимались Ц. П. Короленко, С. А. Куликов, Е. В. Мельник, В. Д. Менделевич, К. В. Сельченко; специфики гаджет-зависимости — М. Гриффитс, М. С. Иванов и др.; причин компьютерной и интернет-зависимости — А. Е. Жичкина, В. В. Зайцев, И. С. Кон, Ю. А. Малыгина, Ш. Текл, А. Ф. Шайдулина; проблемы профилактики зависимого поведения от компьютеров и гаджетов — В. И. Бондарчук, Н. И. Дереклеева, Е. В. Змановская, Н. Е. Завацкая, И. П. Лысенко, А. Е. Личко, В. Д. Москаленко, Н. Ю. Максимова, В. А. Никитин, Э. М. Наумова, П. Д. Павленок, Т. Ю. Студенова.

Гаджет-зависимость представляет собой особую форму зависимого поведения от использования разнообразных гаджетов и подразумевает зависимость человека от интернета, различных социальных сетей и онлайн-игр, которые при желании и отсутствии внешнего и внутреннего контроля он может найти в своем телефоне, планшете и иных технических устройствах.

Группу риска по формированию гаджет-зависимости составляют современные взрослеющие дети — подростки старшего возраста, чаще юноши, испытывающие ощущение одиночества (Качан, Гаврилова, 2017).

Биолого-физиологическими и социальными предпосылками этого выступают следующие: 1) активное физическое, половое, психическое и социальное формирование личности происходит одновременно с растущим стремлением быть причастными к определенной группе сверстников, а также к самоутверждению и самопознанию и удовлетворяется в основном через коммуникативные практики; 2) родители в эту пору взросления детей редко могут в полной мере держать под своим контролем их поведение и порой даже рады, если они «сидят дома, не общаясь с сомнительными компаниями на улицах», что приводит к запоздалому обнаружению у подростков опасных форм проявления увлечений, в том числе гаджет-зависимости.

Рассмотрим факторы, провоцирующие возникновение зависимости от гаджетов в подростковом возрасте.

Одним из факторов является раннее начало увлечения современных детей «электронными игрушками». Современные дети знают, что такое смартфон и как им можно пользоваться, поскольку родители часто дают им свой телефон или планшет для того, чтобы занять детей и освободить себе время для решения личных или рабочих дел. Ребенок увлекается, привыкает и в дальнейшем уже требует доступными ему приемами желаемую «игрушку». При этом родители

считают, что подобное невинное увлечение ребенка легко можно остановить, просто отняв телефон, когда им потребуется, и не задумываются о негативном влиянии гаджета на организм, которое проявляется в нарушении сна, проблемах со зрением и в эмоциональном развитии, искривлении позвоночника, рассеянности внимания, перегрузке сенсорной системы и т. п.).

На возникновение зависимости от гаджетов в подростковом возрасте также влияют длительность и «стаж» работы с гаджетом. Раннее приучение к смартфону или планшету вызывает у ребенка сначала привыкание к гаджету, в старшем возрасте перерастающее в серьезную форму зависимости.

Сказываются и сложные взаимоотношения подростков с близкими людьми в семье, дисгармоничный стиль семейного воспитания, который характеризуется нехваткой внимания со стороны взрослых, отсутствием или депривацией психологической помощи и эмоциональной поддержки со стороны близких людей; ощущение одиночества, покинутости и тревоги, детские травмы, деспотичное обращение с подростком в семье или, напротив, гиперопека. Использование гаджетов является копинг-стратегией, необходимой для совладания со стрессовой ситуацией, обеспечивающей изоляцию от травмирующего реального мира.

Со сверстниками у подростков тоже могут выстраиваться сложные взаимоотношения: травля, буллинг, бойкотирование, нехватка нормального общения в реальности, делающие привлекательным для них виртуальный мир, где гаджет — проводник и средство спасения от вполне ощутимых неприятных событий в реальности.

Кроме того, возникновение гаджет-зависимостей могут провоцировать отсутствие любимого и доступного досуга, невозможность самореализации, «найти себе применение», при которых свободное время заполняется использованием гаджета, а также психосоматические и поведенческие особенности подросткового возраста (Качан, Гаврилова, 2017). При этом в зависимости от назначения и использования самого гаджета выделяют различные виды аддикции.

Одной из наиболее распространенных среди молодых людей подросткового возраста является зависимость от мобильных и онлайн-игр как действенный способ компенсации личностных проблем и трудностей во взаимоотношениях с родителями или друзьями, механизм формирования зависимости от которых основан на стремлении подростка отдалиться от реального мира, где его субъективно «никто не понимает» и не воспринимает всерьез, а также на потребности в самоидентификации. Такие игры помогают скоротать свободное время, расслабиться после учебы, не замечать обидное и несправедливое в реальной жизни, самоутвердиться, поскольку в играх можно без последствий и наказаний делать то, что недопустимо в реальной жизни, быть другим (сильным, решительным, бесстрашным) и общаться (Михайлина, 2017).

Коммуникативный мотив лежит в зависимости подростков от социальных сетей, которая предполагает чрезмерное увлечение общением в различных социальных сетях, позволяющее им легче проявить свою индивидуальность, высказывать мнение, достичь популярности и успеха, всегда оставаться на виду, снижая уровень тревоги. Отдельные нейрофизиологические исследования (Шабанов, Лебедев, Мещеров, Павленко, Стрельцов, 2003) доказывают, что постоянное присутствие в социальных сетях вызывает у человека выработку дофамина, нейромедиатора, обеспечивающего на клеточном уровне ощущение радости и удовольствия. Организм, испытав несколько раз особое ощущение от присутствия этого вещества, в дальнейшем будет ожидать, что снова получит дозу дофамина от закрепляемого действия. Гаджет-зависимость — своего рода боязнь живого общения с окружающими людьми, которая характеризуется недостатком или полным отсутствием в жизни подростка положительных эмоций и определяет активность, направленную на компенсацию недостающей потребности в них.

В меньшей степени распространена познавательная зависимость. В ее основе лежит познавательный мотив — ярко выраженное стремление узнавать все больше нового. Она позволяет подростку легко оставаться в курсе событий из жизни друзей или каких-то известных людей, а также быстро найти любую необходимую информацию (Шабанов, Лебедев, Мещеров, Павленко, Стрельцов, 2003).

Формирование гаджет-зависимости — длительный процесс, включающий в себя три стадии.

На первой стадии возникает «легкая увлеченность», и у подростка появляется небольшой интерес к гаджетам. Например, ему начинает нравиться игра своей графикой, яркими цветами, звуками, которые создают очень правдоподобную иллюзию реальной жизни или фантастического сюжета. Находясь вдали от гаджета или не имея к нему доступа, ребенок не выражает негативных эмоций.

Вторая стадия характеризуется стойкой увлеченностью, возрастанием желания проводить все больше и больше времени, держа в руках гаджет, и нахождением в игре или сети более двух часов в день. На фоне сильной увлеченности игрой у подростка снижается учебная мотивация, потребность физической активности и повышается эмоциональная зависимость от гаджета.

На третьей стадии зависимости наблюдается полная привязанность подростка к гаджету без контроля времени и разрыв контактов с окружающими близкими людьми (Юрьева, Бальбот, 2006).

Основными, наиболее частыми признаками (симптомами) гаджет-зависимости, встречающимися среди подростков, считаются следующие:

- синдром отмены (отсутствие доступа к своему гаджету, возможности зарядить его вызывает отрицательные эмоции, к которым присоединяются физические проявления: головная боль, бессонница, тревожность, раздражительность);
- неспособность контролировать время своего «нахождения в телефоне» и свое поведение во время его использования;
- замена реальности (признание необходимости и большей значимости гаджета, игр и социальных сетей по сравнению с другими сферами жизнедеятельности);
- усугубляющиеся конфликты с родственниками по поводу гаджетов, сокращение реального круга общения и сужение интересов (Ермоленко, Решенок, Северин, 2013).

Неконтролируемое злоупотребление гаджетами может негативно воздействовать на психическое, эмоциональное, физиологическое здоровье человека и на социальную составляющую его жизни.

Физические признаки гаджет-зависимости у подростков характеризуются общим истощением организма — хронической усталостью, которую при взаимодействии с гаджетами могут маскировать состояние эйфории и возбужденности, что становится причиной еще большего утомления организма. Большинство из них пренебрегают сном и отдыхом, игнорируют питание, на фоне чего часто возникают различные заболевания желудочно-кишечного тракта.

Кроме того, гаджет-аддикция может повлечь за собой становление иных форм девиантного поведения у подростков. Находясь в режиме онлайн, молодые люди могут столкнуться с серьезными опасностями, поскольку получают доступ к порнографии (программное обеспечение сайтов, направленное на ограничение доступа для лиц, не достигших восемнадцатилетнего возраста, не всегда срабатывает, а зачастую совершенно отсутствует); контенту с деструктивным или экстремистским содержанием, например с инструкциями по изготовлению бомбы или наркотических веществ; мобильным или сетевым играм, содержащим элементы насилия, которые приводят к повышению уровня агрессивности, формируют привычку решать возникающие и в жизни трудности при помощи агрессивных и конфликтных действий.

На базе одного из муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений Рязанской области совместно с педагогом-психологом и классными руководителями было проведено исследование склонности и патологического пристрастия к гаджетам 25 подростков в возрасте от 13 до 15 лет с помощью адаптированного нами опросника К. Янг «Уровень гаджет-зависимости».

Установлено, что почти половина (48 %) опрошенных подростков имели проблемы, связанные с увлечением гаджет-устройством; у 16 % из них имелась гаджет-аддикция и только у трети (36 %) зависимости от гаджетов не было обнаружено (рис. 1).

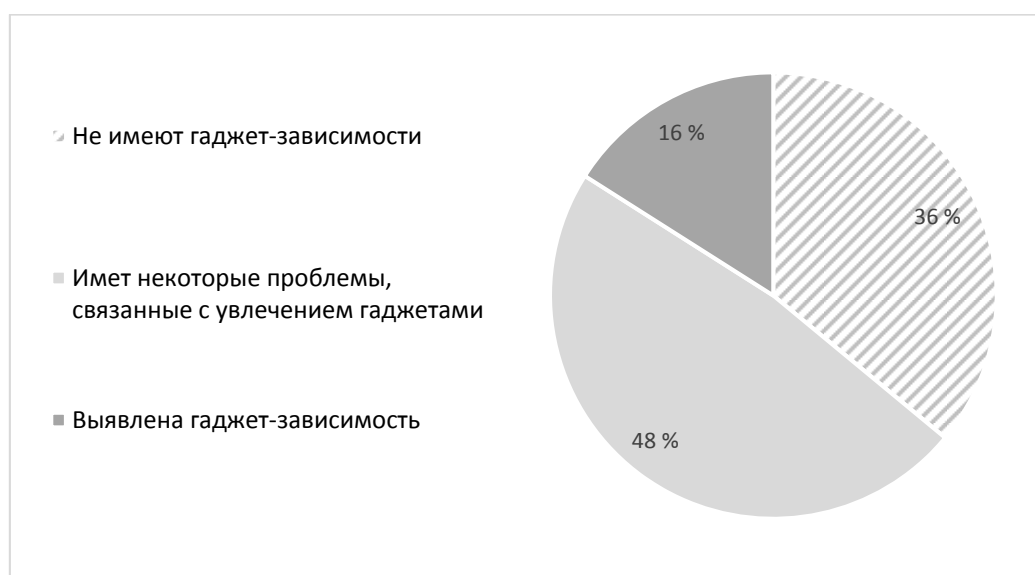


Рис. 1. Сформированность у подростков гаджет-аддикции, в %

В ходе бесед с преподавателями и наблюдением за подростками выводы о сформированности у них гаджет-зависимости, их основных симптомах и причинах возникновения, полученные в процессе тестирования, подтвердились.

Подростки с установленной гаджет-зависимостью неоднократно получали замечания за использование телефона во время уроков, не выпускали его из рук на переменах, а после сделанных в их адрес замечаний и при попытках забрать телефон до конца уроков выражали недовольство, несогласие с решением взрослых, даже вступали в конфликты с учителями. Педагоги характеризовали их как малообщительных, не мотивированных на работу в группах, не участвующих в школьных мероприятиях и имеющих плохую успеваемость. В беседах с учениками установлено, что они пользовались телефонами с малых лет и родители не ограничивали доступ к устройствам.

Многие из тех, у кого выявлены некоторые проблемы, связанные с увлечением гаджетами, по мнению педагогов, также были малообщительны, мало интересовались школьной и классной жизнью, чаще всего стараясь избежать участия в какой-либо внеучебной деятельности. Также они не отличались хорошей успеваемостью, у некоторых она была ниже средней. Родители не позволяли таким детям проводить много времени за компьютером или в телефоне, запрещая и отбирая гаджеты, зарядные шнуры, блокируя доступ к ним с использованием паролей, однако в моменты использования гаджетов ученики испытывали радостное чувство наслаждения.

Подростки, у которых в ходе тестирования не было выявлено признаков гаджет-зависимости, по словам учителей, хорошо учились, внимательно слушали на уроке и выполняли все требования педагогов. На переменах и за пределами образовательного учреждения больше предпочитали живое общение, принимали активное участие во внеучебной деятельности, самостоятельности, посещали кружки и спортивные секции. В ходе беседы с ними было установлено, что чаще всего телефон или компьютер они использовали для учебы, общения с друзьями, проживавшими далеко, или срочного решения вопросов. В свободное время они предпочитали заниматься своими хобби, например чтением книг или занятиями в спортивных секциях, а за компьютером работали в течение определенного заранее времени или в соответствии с программой кружковой работы. Такие подростки были в хороших отношениях с родителями, рассказывали о своих совместных увлечениях и веселом проведении досуга совместно с семьей.

На основе полученных результатов сделано заключение о том, что большинству современных подростков свойственна гаджет-зависимость. К наиболее характерным ее симптомам были отнесены снижение успеваемости в школе и познавательной мотивации; систематические необоснованные прогулы учебных и внеучебных занятий; ухудшение памяти, концентрации внимания, координации отдельных действий; резкие беспричинные смены настроения, импульсивность или безразличие к окружающим событиям; повышенная тревожность, рост невербальной агрессии; ограничение общения с друзьями и родственниками (рис. 2).

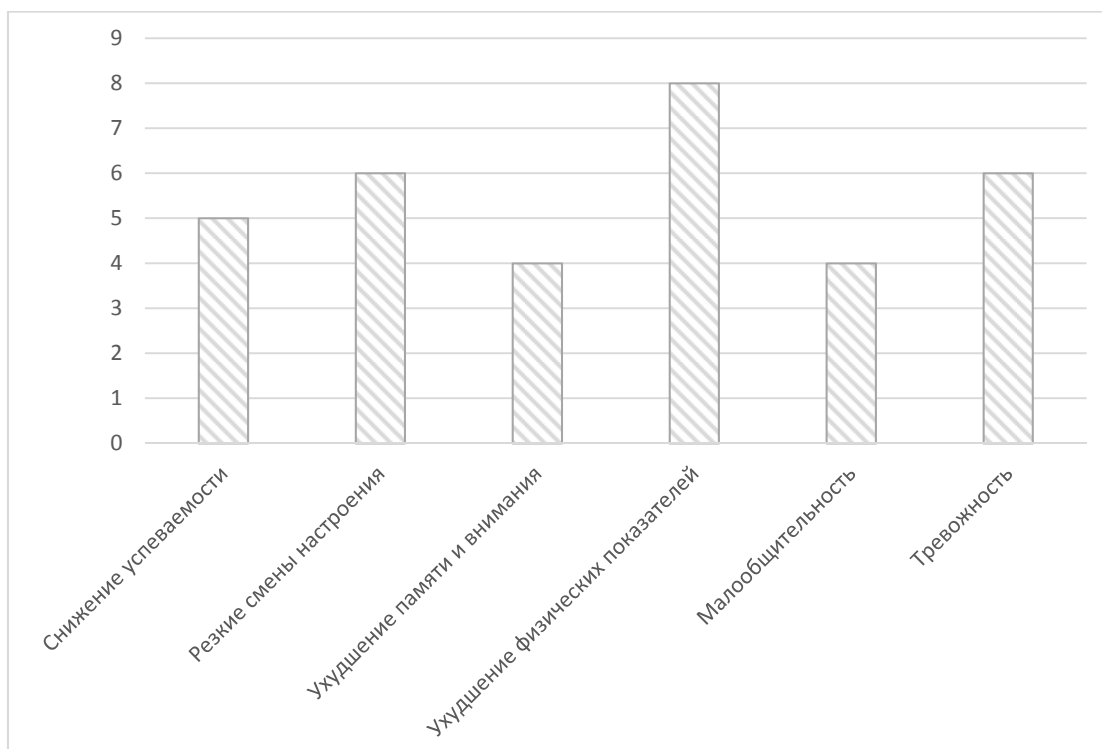


Рис. 2. Выраженность у подростков симптомов гаджет-аддикции

С помощью методик на выявление социальных и индивидуально-психологических особенностей подростков («Ценностные ориентации» М. Рокича, методика предельных смыслов Д. А. Леонтьева, опросник САН), а также беседы с ними, наблюдения за их поведением в естественных условиях и экспертных оценок педагогов были определены причины, провоцировавшие возникновение у них зависимости от гаджетов.

Среди наиболее характерных факторов были названы отсутствие или недостаток общения и доверительных отношений в семье, социальное одиночество; отсутствие увлечений, развивающих способности подростков (соответствовавших интересам культурно-досуговых развивающих центров или финансовая недоступность кружков); влияние других подростков из референтных групп и желание принадлежать к конкретной группе, легкость подчинения чужому влиянию; склонность быстро «впитывать» что-то новое и интересное, участвовать в модном развлечении; протестная реакция на гиперопеку родственников или на запреты с их стороны; количество детей в семье и возрастная разница между детьми; кризисные явления и иные причины.

Необходимо учесть социально-экономические и социокультурные факторы, существенно влиявшие на формирование гаджет-зависимости у обследованных подростков, так как они жили и обучались в районной школе, удаленной от областного центра. Эти факторы требовали отдельного изучения и не были предметом данного исследования.

Наибольшее количество подростков причинами собственной гаджет-аддикции называли социальные факторы и индивидуально-психологические особенности, присущие возрасту (рис. 3).

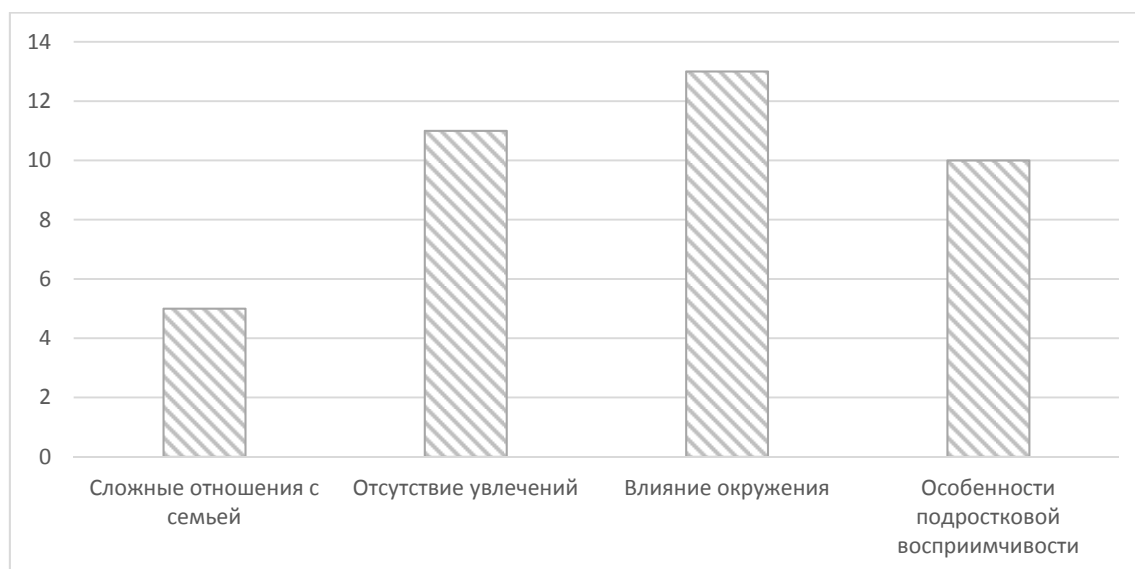


Рис. 3. Причины гаджет-аддикции у подростков

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, при возникновении нарушений в личностно-эмоциональной, потребностно-мотивационной сферах, при наличии неблагоприятных жизненных условий подростки все чаще начинают использовать смартфоны, телефоны и прочие гаджеты, меньшее внимание уделяя иным видам деятельности. При невозможности использовать гаджет они испытывают чувства дискомфорта, тоски, тревоги и проявляют деструктивные модели поведения.

При чрезмерно частом использовании современных устройств связи формируется стойкая гаджет-зависимость: гаджет превращается в средство ухода от реальной жизни с целью снятия напряжения (к примеру, после конфликта, ссоры и т. п.).

Долгое использование смартфона или планшета деструктивно влияет на личность человека и приводит к негативным физиологическим и эмоционально-психологическим последствиям, поведенческим расстройствам, проблемам в социальной жизни.

Результаты эмпирического исследования подтвердили гипотезу о том, что у многих современных подростков выражена гаджет-аддикция, которая определяется различными факторами и мотивами, имеет различные проявления и симптомы стойкого негативного влияния на личность.

Все вышеотмеченное определяет необходимость целенаправленной социально-психологической работы по предупреждению и снижению гаджет-зависимости у подростков.

На данном этапе развития общества одной из актуальных проблем в областях общей, возрастной, психологической, социальной и клинической психологии, психиатрии, наркологии, социальной работы является разработка практических рекомендаций по профилактике и преодолению гаджет-аддикции, в том числе у лиц подросткового возраста.

Список источников

1. Ермоленко А. В. Компьютерная зависимость как феномен отклонения в когнитивном развитии личности // Психология. — 2011 — № 2. — С. 22–26.
2. Ермоленко И. А., Решенок Д. Н., Северин А. В. Влияние информационно-компьютерных технологий на когнитивное развитие личности подростка // Философия и социальные науки. — 2013. — № 2. — С. 85–89.
3. Ефимова М. В. Психологические аспекты формирования компьютерной зависимости // Молодой ученый. — 2015. — № 7 (87). — С. 678–680. — URL : <https://moluch.ru/archive/87/16866/> (дата обращения: 14.05.2023).
4. Игнатова А. А. Социально-психологическая проблема гаджет-зависимости в подростковом возрасте // Социальное благополучие человека в условиях новой общественной реальности : сб. материалов XIV студенч. науч.-практ. конф. / под общ. ред. З. П. Замараевой, Т. А. Топеха, М. И. Григорьевой. — Пермь : Перм. гос. нац. исслед. ун-т, 2022. — 279 с. — URL : http://www.psu.ru/files/docs/science/books/sborniki/Soc_blagopoluchie_cheloveka_v_usloviyah_novoi_realnosti_2022.pdf (дата обращения: 14.05.2023).
5. Качан Г. А., Гаврилова Н. Л. Факторы риска формирования гаджет-зависимости в подростковом возрасте // Наука — образованию, производству, экономике. — Витебск : Витеб. гос. ун-т им. П. М. Машерова, 2017. — С. 52–53.
6. Михайлина А. В. Гаджет-аддикция: причины возникновения, методы борьбы // Аллея науки. — 2017. — Т. 1, № 12. — С. 116–122.
7. Олейникова В. А. К вопросу о сущности подростковой аддиктивности // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. — 2014. — № 4. — С. 79–83.
8. Трафимчик Ж. И. Интегративный подход к проблемам Я-концепции личности с игровой компьютерной зависимостью // Психология. — 2011. — № 4. — С. 24–28.
9. Фельдштейн Д. Н. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. — 2010. — № 2 (4). — С. 6–11.
10. Шабанов П. Д., Лебедев А. А., Мещеров Ш. К., Павленко В. П., Стрельцов В. Ф. Роль дофамина в формировании эмоционального поведения // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии. — 2003. — № 2. — С. 23–25.
11. Юрьева Л. Н., Больбот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика : моногр. — Днепропетровск : Пороги, 2006. — 196 с.

References

1. Ermolenko A. V. Computer addiction as a phenomenon of deviation in the cognitive development of personality. *Psikhologiya* [Psychology]. 2011, iss. 2, pp. 22–26. (In Russian).
2. Ermolenko I. A., Reshenok D. N., Severin A. V. Influence of information and computer technologies on the cognitive development of a teenager's personality. *Filosofiya i sotsialnyye nauki* [Philosophy and social sciences]. 2013, iss. 2, pp. 85–89. (In Russian).
3. Efimova M. V. Psychological aspects of the formation of computer addiction. *Molodoy uchenyy* [Young scientist]. 2015, iss. 7 (87), pp. 678–680. Available at: <https://moluch.ru/archive/87/16866/> (accessed: 14.05.2023). (In Russian).
4. Ignatova A. A. Socio-psychological problem of gadget addiction in adolescence. *Sotsialnoye blagopoluchie cheloveka v usloviyakh novoy obshchestvennoy realnosti: sb. materialov XIV studench. nauch.-prakt. konf.* [Social well-being of a person in a new social reality: Collection of materials of XIV students' scientific-practical conference. Perm, Perm State National Research University, 2022, 279 p. Available at: http://www.psu.ru/files/docs/science/books/sborniki/Soc_blagopoluchie_cheloveka_v_usloviyah_novoi_realnosti_2022.pdf (accessed: 14.05.2023). (In Russian).
5. Kachan G. A., Gavrilova N. L. Risk factors for the formation of gadget addiction in adolescence. *Nauka — obrazovaniyu, proizvodstvu, ekonomike* [Science for education, production, economics]. Vitebsk, Vitebsk State University named after P. M. Masherov, 2017, pp. 52–53. (In Russian).
6. Mikhailina A. V. Gadget addiction: causes and methods of prevention. *Alleya nauki* [Alley of Science]. 2017, vol. 1, iss. 12, pp. 116–122. (In Russian).
7. Oleinikova V. A. About the essence of adolescent addictions. *Vestnik Soveta molodykh uchenykh i spetsialistov Chelyabinskoy oblasti* [Bulletin of the Council of Young Scientists and Specialists of Chelyabinsk Region]. 2014, iss. 4, pp. 79–83. (In Russian).
8. Trafimchik Zh. I. An integrative approach to the problems of the self-concept of a person with a gaming computer addiction. *Psikhologiya* [Psychology]. 2011, iss. 4, pp. 24–28. (In Russian).

9. Feldstein D. N. A changing child in a changing world: psychological and pedagogical problems of the new school. *Natsionalnyy psikhologicheskiy zhurnal* [National Psychological Journal]. 2010, iss. 2 (4), pp. 6–11. (In Russian).

10. Shabanov P. D., Lebedev A. A., Meshcheroov Sh. K., Pavlenko V. P., Streltsov V. F. The role of dopamine in the formation of emotional behavior. *Obzory po klinicheskoy farmakologii i lekarstvennoy terapii* [Reviews of clinical pharmacology and drug therapy]. 2003, iss. 2, pp. 23-25.

11. Yuryeva L. N., Bolbot T. Yu. *Kompyuternaya zavisimost: formirovaniye, diagnostika, korrektsiya i profilaktika: monogr.* [Computer addiction: formation, diagnostics, correction and prevention : monograph. Dnepropetrovsk, Porogi, 2006, 196 p. (In Russian).

Информация об авторах

Крючкова Ирина Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Игнатова Анна Андреевна — студентка Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Kryuchkova Irina Mikhailovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Social Psychology and Social Work of Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Ignatova Anna Andreevna — student of Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 10.06.2023; одобрена после рецензирования 18.07.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 10.06.2023; approved after reviewing 18.07.2023; accepted for publication 19.07.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 113–122.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 3 (67), pp. 113–122.

Научная статья
УДК 159.922.1
DOI 10.37724/RSU.2023.67.3.014

Психологическая сепарация от родителей как фактор построения успешных отношений в паре

Козинцева Полина Александровна
Российский новый университет
Москва, Россия
polina-soul@mail.ru

Гранич Анжелика Георгиевна
Российский новый университет
Москва, Россия
granichAG@stud.rosnou.ru

Григорьева Ирина Владимировна
Российский новый университет
Москва, Россия
iragrig_psy@mail.ru

Феоктистова Светлана Васильевна
Российский новый университет
Москва, Россия
svfeoktistova@mail.ru

Приходько Елена Викторовна
Школа № 1579
Москва, Россия
lenlar@inbox.ru

Аннотация. В статье рассмотрена актуальная проблема психологической сепарации от родителей как фактора построения успешных отношений в паре. Ее актуальность обусловлена, с одной стороны, частым распадом супружеских отношений в настоящее время, с другой — широким распространением в современном обществе зависимых партнерских отношений, а также увеличением количества гиперопекающих родителей и их гиперопекаемых детей, которые во взрослом возрасте либо продолжают жить наставлениями родителей, либо теряют связь с ними.

Представлены особенности психологической сепарации взрослых женщин от родителей и параметры построения ими отношений с партнерами.

Описаны эмпирически выявленные авторами уровень независимости и сепарационной тревоги у женщин как показатели успешности их сепарации от родителей; степень их удовлетворенности/неудовлетворенности браком или отношениями в паре; типы зависимости партнеров, состоящих в отношениях; особенности общения в парах.

Материалы исследования могут быть использованы в практической психологии при реализации специалистами, работающими с семейными проблемами, развивающих, тренинговых и коррекционных программ, а также стать опорной точкой для дальнейших исследований психологии семейных отношений.

Ключевые слова: психологическая сепарация, независимость, отношения, зависимые отношения, тревожность, удовлетворенность браком, сложные жизненные ситуации, благополучие, гиперопекаемые дети, возрастные особенности.

Для цитирования: Козинцева П. А., Гранич А. Г., Григорьева И. В., Феоктистова С. В., Приходько Е. В. Психологическая сепарация от родителей как фактор построения успешных отношений в паре // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 113–122. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.014.

Original article

Psychological Separation from the Parents as a Factor in Building Successful Relationships

Kozintseva Polina Aleksandrovna

Russian New University
Moscow, Russia
polina-soul@mail.ru

Granich Anzhelika Georgievna

Russian New University
Moscow, Russia
granichAG@stud.rosnou.ru

Grigoryeva Irina Vladimirovna

Russian New University
Moscow, Russia
iragrig_psy@mail.ru

Feoktistova Svetlana Vasilyevna

Russian New University
Moscow, Russia
svfeoktistova@mail.ru

Prikhodko Elena Viktorovna

School N 1579
Moscow, Russia
lenlar@inbox.ru

Abstract. The article deals with the urgent problem of psychological separation from parents as a factor in building gender relationships. On the one hand, the issue is relevant, as breakdowns of marital relations occur quite frequently at the present time, and on the other hand, there are all too many co-dependent partnerships in modern society, as well as an increase in the number of overprotective parents and their overprotected children, who in adulthood either continue to follow the instructions of their parents, or lose touch with them.

We define features of the psychological separation of adult women from their parents and the specific of their relationships with partners.

The authors describe the level of independence and separation anxiety in women empirically identified by the authors as indicators of the success of their separation from their parents; and the degree of their (dis)satisfaction with marriage or relationship; types of dependence of partners in a relationship; features of communication.

The research materials can be used in practical psychology in the implementation of developmental, training and correctional programs by specialists dealing with family issues, as well as a reference point for further research into the psychology of family relations.

Keywords: psychological separation, independence, relationships, co-dependent relationships, anxiety, marital satisfaction, difficult life situations, well-being, overprotective children, age characteristics.

For citation: Kozintseva P. A., Granich A. G., Grigoryeva I. V., Feoktistova S. V., Prikhodko E. V. Psychological Separation from the Parents as a Factor in Building Successful Relationships // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 3 (67), pp. 113–122. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.014.

Введение. В современном обществе частым является распад супружеских отношений. Статистика показывает, что вслед за некоторым снижением количества разводов в России в 2020 году, обусловленным пандемией, в настоящее время возобновился его резкий рост (Федеральная служба государственной статистики, 2020). При этом 30 % распавшихся семей имеют детей, что является крайне тревожным показателем общего семейного неблагополучия и прямым следствием неуспешных стратегий построения взаимоотношений супругами (Прокофьева, Корчагина, 2020; Феоктистова, Григорьева, 2019).

Риск распада семьи повышает распространенность зависимых партнерских отношений: 42 % людей наблюдают такие отношения в реальной жизни (Полушкина, Алаторцева, 2016). Женщины сталкиваются со сложными жизненными ситуациями, часто возникающими конфликтами и трудностями в общении (Григорьева, 2020), и каждая пятая (17,7 %) из них вовлечена в партнерские отношения зависимого типа (Васягина, Адушкина, 2012, 2015), в которых не может быть полноценного эмоционального обмена, а один из партнеров (чаще — женщина) оказывается в перманентно уязвимой позиции.

Существует проблема увеличения «гиперопекающих родителей» (Сноб, 2017), ставших символом современного общества, как и взрослые «гиперопекаемые дети» (Бандура, 2019), которые, уже отправившись в самостоятельную жизнь, либо продолжают жить наставлениями родителей, либо слишком резко отделяются от родителей, утрачивают с ними связь, что представляет собой нарушение в процессе гармоничной сепарации.

Целью исследования являлось изучение связи между результатом психологической сепарации современных женщин от родителей и успешностью построения ими отношений в паре.

В исследовании участвовали 60 женщин ранней взрослости от 20 до 30 лет, 50 % из которых состояли в официально зарегистрированном браке и столько же — в официально незарегистрированных отношениях. Ограничивающими критериями выборки, которые могли влиять на результаты процесса сепарации от родителей и требовали дополнительного самостоятельного изучения, выступали отсутствие детей в паре, совместное проживание с партнером, воспитание в полных семьях родными родителями.

Гипотеза: успешность построения женщинами отношений в паре зависит от особенностей и степени их психологической сепарации от родителей.

Методики исследования. При проведении исследования для определения социально-демографических данных респондентов (возраст, национальность, тип семьи и др.) была использована авторская анкета; для определения уровня независимости как показателя успешности сепарации от родителей — Опросник психологической сепарации (Psychological Separation Inventory, PSI) в адаптации В. П. Дзукаевой; сепарационной тревоги — «Тест сепарационной тревоги взрослых» (Adult Separation Anxiety Questionnaire, ASA-27) в адаптации А. А. Дитюк; удовлетворенности/неудовлетворенности браком или отношениями в паре — Опросник удовлетворенности браком (ОУБ) В. В. Столина, Т. Л. Романовой и Г. П. Бутенко; типа зависимости состоящих в отношениях партнеров — Тест профиля отношений (RPT) в модификации О. П. Макушиной; особенностей общения в паре — Опросник общения в семье Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовской.

Обсуждение основных результатов. С помощью Опросника психологической сепарации было установлено, что для женщин был характерен высокий уровень независимости от родителей по большинству признаков, в том числе по шкалам конфликтологической независимости от отца и матери, которые характеризуют стиль сепарации (4,19 и 4,04 балла соответственно). Коэффициент вариации по данным шкалам на уровне от 10 до 15 % свидетельствовал об умеренной вариативности признака в масштабах выборки, что позволило охарактеризовать стиль сепарации от родителей как бесконфликтный. Значит, большинство женщин в возрасте от 20 до 30 лет гармонично прошли процесс психологической сепарации от родителей и благополучно его завершили (завершали). При этом стиль их сепарации от отца более гармоничен, нежели от матери.

На рисунке 1 представлена выраженность когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов психологической сепарации независимости от родителей обследованных женщин.

Выявлены более низкие показатели эмоционального, по сравнению с другими, компонента психологической сепарации как от матери, так и от отца (3,07 и 3,27 балла соответственно), что указывало на проблемность их эмоциональной независимости от родителей. Высокий коэффициент вариации по данным шкалам превышал 30 %, свидетельствуя о высокой вариативности признака в масштабах выборки, где были представлены женщины с различным уровнем эмоциональной независимости от родителей.

Показатели когнитивного и поведенческого компонентов были схожи. Уровень достигнутой женщинами аттитудной независимости от матери и отца составлял 3,52 и 3,69 балла соответственно. Они были достаточно независимы в представлениях, убеждениях и суждениях, не склонны ориентироваться на мнение родителей, однако готовы прислушиваться к нему в ряде вопросов.

Показатели функциональной независимости женщин от матери (3,53 балла) и от отца (3,61 балла) указывали на то, что женщины были функционально самостоятельны и готовы решать многие задачи самостоятельно, лишь иногда обращаясь за помощью к родителям, чаще — к матери.

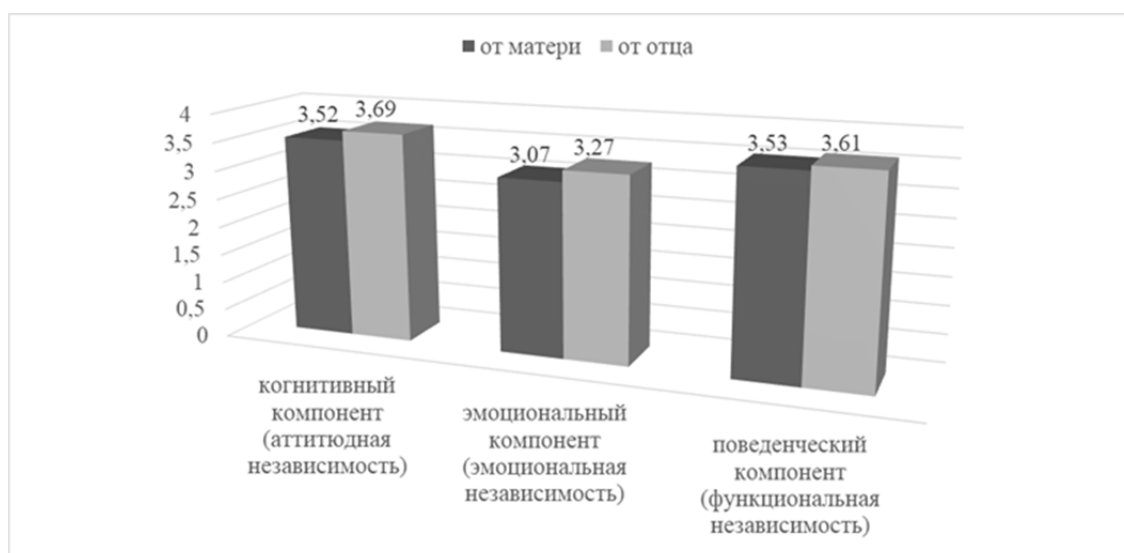


Рис. 1. Выраженность когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов психологической сепарации независимости от родителей обследованных женщин

Рассмотрим особенности сепарационной тревоги у современных женщин в возрасте 20–30 лет, состоящих в отношениях с партнером.

С помощью Теста сепарационной тревоги взрослых было установлено, что для этих женщин характерна средняя сепарационная тревога (26,95 балла): они периодически испытывали симптомы умеренной тревоги, вызванные сепарацией от других значимых в их жизни людей (табл. 1). Это свидетельствовало о наличии нарушений в процессе психологической сепарации от родителей и психологической напряженности уже во взрослом возрасте. Женщины отмечали у себя привязанность к вещам, которые обеспечивали им психологическую безопасность, заменяя значимых взрослых, тревогу и беспокойство в одиночестве, вегетативные и психосоматические нарушения, связанные с необходимостью переживать одиночество или действовать самостоятельно.

Таблица 1

Выраженность у женщин сепарационной тревоги (n = 60)

Шкала (признак)	Среднее значение	Стандартное отклонение	Коэффициент вариации
Уровень сепарационной тревоги	26,95	10,79	40,03

Коэффициент вариации по изучаемой шкале был высок (40,03 %) и указывал на неоднородность данных.

На рисунке 2 представлены показатели различного уровня сепарационной тревоги у женщин.

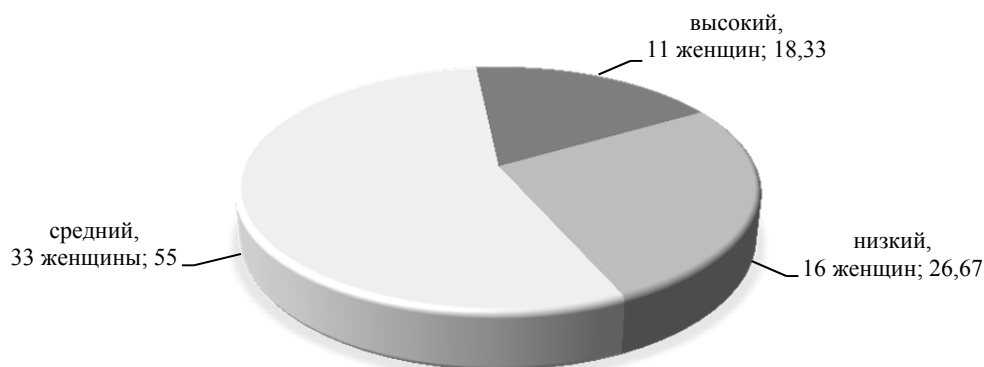


Рис. 2. Показатели различного уровня сепарационной тревоги обследованных женщин, в %

Для большинства был характерен средний уровень сепарационной тревоги. Женщины отмечали у себя периодическое и умеренное выражение симптомов боязни одиночества, страха перед принятием самостоятельных решений, стремление заместить привязанность к другим людям привязанностью к вещам, местам, обстоятельствам, которые не мешали им жить и развиваться. 18,33 % женщин был свойственен высокий уровень сепарационной тревоги, относящий их к группе риска по нарушениям психологического благополучия. Они были обеспокоены одиночеством и принятием самостоятельных решений, находились в постоянном напряжении, поскольку боялись быть брошенными, покинутыми, оставленными. Эти данные согласуются с результатами исследований И. А. Аркуша (2021), А. С. Аведисовой, К. В. Захаровой (2018), согласно которым около 20 % женщин в период ранней и средней взрослости имеют признаки тревожного расстройства сепарации. Лишь 26,67 % обследованных женщин заявили о низком уровне сепарационной тревоги, который свидетельствовал об успешной и завершённой сепарации и обретении внутренней независимости. Они не думали о потенциальных расставаниях и разлуках, спокойно относились к ситуациям одиночества, не испытывали страхов, связанных с ним и разлучением, не боялись нести ответственность за себя, не привязывались к вещам и местам, что указывало на их внутреннюю самостоятельность, независимость и свободу.

Многие обследованные женщины столкнулись с проблемами и нарушениями в процессе психологической сепарации от родителей, имели продолжавшееся воздействие на их психологическое состояние и самочувствие во взрослом возрасте, провоцировавшее симптомы сепарационной тревоги, и это подтверждало актуальность проблемы исследования.

Далее рассмотрим особенности стратегий построения отношений с партнерами у женщин в возрасте от 20 до 30 лет.

Показателями успешности построения таких отношений выступали удовлетворенность отношениями, тип формируемой зависимости от партнера, а также особенности общения с ним.

Результаты Опросника удовлетворенности браком показали повышенную (32,73 балла) удовлетворенность браком, партнером и отношениями (табл. 2); 29–32 балла указывали на скорее благополучные семьи, 33–38 баллов — на благополучные семьи. Отношения с партнером приносили удовлетворение и радость, нежели негативные эмоции, не возникало обеспокоенности отношениями и браком.

Таблица 2

Удовлетворенность/неудовлетворенность женщин браком
или отношениями в паре (n = 60)

Шкала (признак)	Среднее значение	Стандартное отклонение	Коэффициент вариации
Удовлетворенность браком	32,73	5,20	15,90

Полученные результаты коррелируют с результатами других исследований. Например, в работе В. А. Смелянской было установлено, что для молодых семей характерен повышенный уровень удовлетворенности браком (2021).

Коэффициент вариации по шкале удовлетворенности женщин браком превышает 15 %, что свидетельствует об умеренной разнородности признака в сформированной выборке. Можно утверждать, что среди них были лица с различным ее уровнем, хотя большинство имели среднее значение. Наиболее широко в выборке были представлены семьи (пары) двух видов: благополучные (31,67 %) и скорее благополучные (30,00 %) (рис. 3). Эти женщины расценивали свою удовлетворенность партнером и отношениями с ним как достаточно высокую, а большинство аспектов отношений как позитивные, что характеризовало их стратегию построения отношений как умеренно успешную.

У 16,67 % женщин отношения с партнером были абсолютно удовлетворительными, а семья (пара) расценивалась как абсолютно благополучная. Значит, каждая шестая женщина в возрасте от 20 до 30 лет, состоящая в отношениях, считала свои отношения благополучными, что говорило об успешной стратегии построения отношений.

Тем не менее у 21,67 % женщин была выявлена неуспешная стратегия построения отношений с партнером. Стратегия каждой пятой женщины в период ранней взрослости не позволяла добиться удовлетворенности партнером и отношениями и расценивать свой брак и отношения как благополучные.

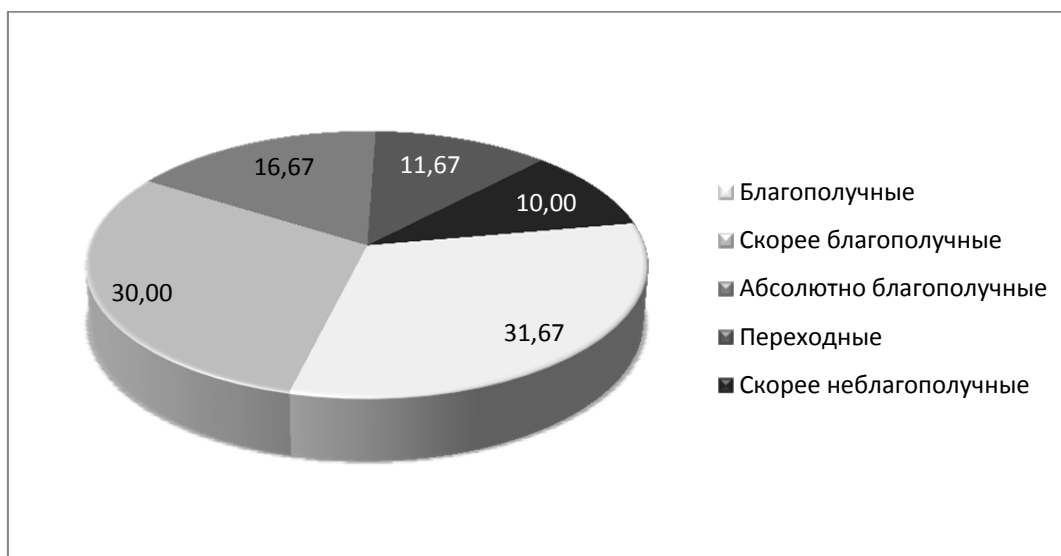


Рис. 3. Удовлетворенность женщин браком и отношениями (семейное благополучие) женщин, в %

Свои отношения с партнером расценивали как скорее неблагоприятные 10 % женщин. При этом 11,67 % находились в отношениях переходного типа. Эти женщины составляли группу риска по разрыву отношений и распаду семьи уже в ближайшей перспективе.

В таблице 3 представлены показатели зависимости женщин от партнера, с которым они состоят в отношениях.

У обследованных женщин в целом выявлен средний уровень деструктивной сверхзависимости (25,27 балла), который свидетельствовал об актуальности проблемы их зависимости от партнера; средний уровень здоровой зависимости от партнера (32,85 балла), указывавший на готовность и способность доверять партнеру, выстраивать здоровые доверительные отношения, и низкий уровень стремления к дисфункциональному отделению (23,00 балла).

Таблица 3

Выраженность зависимости женщин от партнера, с которым они состоят в отношениях (n = 60)

Шкала (признак)	Среднее значение	Стандартное отклонение	Коэффициент вариации
Деструктивная сверхзависимость	25,27	9,46	37,43
Здоровая зависимость	32,85	8,25	25,11
Дисфункциональное отделение	23,00	7,04	30,61

Проблема дистанцирования от партнера для большинства женщин не была актуальна. Высокие коэффициенты вариации свидетельствовали о высокой вариабельности исследованных признаков.

Для 23,33 % женщин (рис. 4), принявших участие в исследовании, был свойственен высокий уровень деструктивной сверхзависимости от партнера в отношениях, то есть несамостоятельность, стремление в любой ситуации опереться на партнера и искать у него поддержку и помощь. Также выявлено снижение уверенности в себе и своих силах, что являлось источником риска не только для отношений, в которых свободолобивый партнер мог чувствовать себя «взаперти» и испытывать чрезмерную ответственность за несамостоятельную партнершу, но и для психологического благополучия их самих. Женщины утрачивали уверенность в себе и своих силах, приобретая синдром выученной беспомощности.

У 53,33 % женщин был диагностирован средний (нормальный) и у 25,00 % — высокий уровень здоровой зависимости от партнера. Лишь для 21,67 % из них было характерно снижение уровня здоровой зависимости от партнера, которое могло создавать почву для уменьшения доверия в отношениях, взаимоподдержки и взаимопомощи, нарушения чувства единения между партнерами, которые в норме им нужны (см. рис. 4).

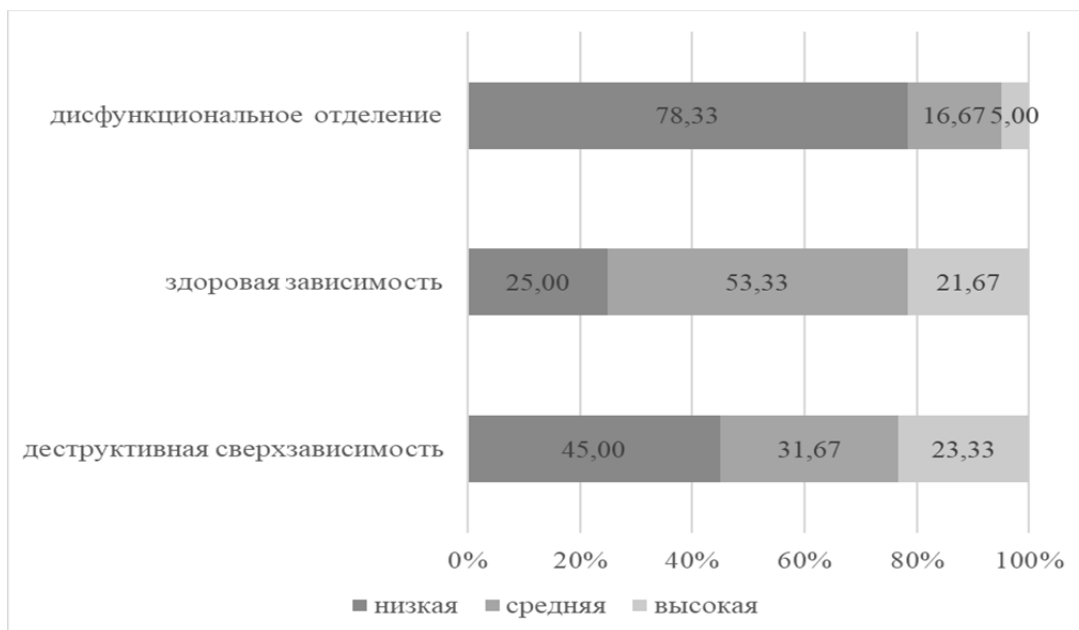


Рис. 4. Распределение респонденток по типам зависимости от партнера в отношениях

Благополучная картина также была выявлена по склонности женщин к дисфункциональному отделению. Высокая выраженность стремления отделяться от своих партнеров была отмечена лишь у 5 % женщин, а у 16,67 % — ее средний уровень, который указывал на необходимость уединиться, побыть одной и отдохнуть от других, что не влияло отрицательно на отношения и благополучие женщины и ее партнера при отсутствии других нарушений в отношениях.

С помощью Опросника общения в семье у респонденток был обнаружен достаточно высокий уровень (16–19 баллов) удовлетворенности всеми параметрами общения с партнером (табл. 4).

Таблица 4

Тип зависимости партнеров, состоящих в отношениях (n = 60)

Шкала (признак)	Среднее значение	Стандартное отклонение	Коэффициент вариации
Сходство во взглядах	17,75	3,72	20,97
Общие символы	17,68	3,03	17,12
Доверительность, самооценка	18,70	3,30	17,62
Доверительность, оценка партнера	16,73	4,52	27,02
Взаимопонимание, самооценка	17,97	3,39	18,89
Взаимопонимание, оценка партнера	16,65	4,59	27,55
Психотерапевтичность общения	17,18	4,76	27,70
Легкость общения	17,88	3,31	18,51

Наиболее вариабельные данные были получены по шкалам психотерапевтичности общения, доверительности оценки партнера, взаимопонимания оценки партнера и сходства во взглядах, а наиболее однородные — по шкалам легкости общения, самооценки взаимопонимания, общности символов и самооценки доверительности.

Удовлетворенность женщин параметрами общения с партнером представлена на рисунке 5.

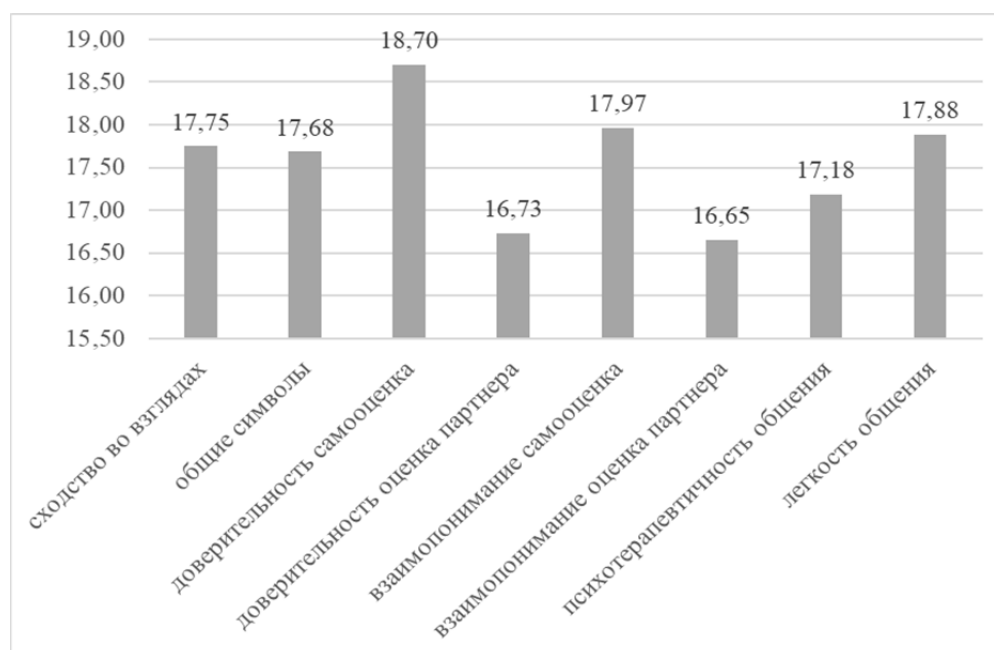


Рис. 5. Удовлетворенность женщин параметрами общения с партнером

Наиболее высоко женщины оценивали собственную достоверность в отношениях. Они считали себя в высокой степени надежными партнершами и супругами, которые делились с партнерами всей важной информацией, были не склонны скрывать что-либо от своих партнеров. Они также высоко оценивали собственную способность понимать партнера (самооценка взаимопонимания), улавливать его настроения и желания, верно распознавать эмоции и даже читать мысли. При этом своим партнерам женщины давали более низкие, нежели себе, оценки по шкалам достоверности и взаимопонимания (18,70 балла себе и 16,73 балла партнеру по шкале достоверности и 17,97 балла себе и 16,65 балла партнеру по шкале взаимопонимания). Женщины расценивали свой эмоциональный вклад в общение и отношения как более весомый, чем вклад партнера.

Женщинам не хватало психотерапевтичности в общении с партнером: данный параметр качества общения в отношениях расценивался ими негативнее остальных (17,18 балла).

Результаты исследования особенностей психологической сепарации женщин в возрасте от 20 до 30 лет и построения ими отношений с партнерами показали, что по ряду признаков женщины, состоявшие в официально зарегистрированных отношениях, отличались от женщин в незарегистрированных отношениях. Для женщин, находившихся в зарегистрированном браке, были характерны более высокий уровень эмоциональной независимости от отца и функциональной независимости от обоих родителей; более успешная стратегия построения отношений, то есть более позитивные оценки партнера (его достоверности и способности к взаимопониманию), более высокая удовлетворенность наличием общих семейных символов, а также более низкий уровень деструктивной сверхзависимости.

Вместе с тем у женщин, состоящих и не состоящих в официальном браке, были выявлены сходные показатели психологической сепарации, уровня сепарационной тревоги, аттitudной независимости, эмоциональной независимости от матери, а также таких параметров успешности отношений в паре, как удовлетворенность отношениями и браком, сходство с партнером, легкость общения, самооценка достоверности и взаимопонимания, психотерапевтичность общения, здоровая зависимость от партнера, дисфункциональное отделение от партнера.

Выводы и направления дальнейших исследований. Таким образом, процесс психологической сепарации современных женщин в возрасте 20–30 лет, состоящих в отношениях с партнером и имеющих опыт совместного проживания с ним в браке, был благополучным и гармоничным. Они оказались достаточно независимы в собственных убеждениях, функционально самостоятельны в принятии решений и действиях, однако ориентированы на родительское одобрение и поддержку. Стиль сепарации от отца был менее конфликтным, нежели от матери.

Многие женщины в процессе психологической сепарации от родителей столкнулись с проблемами, которые воздействовали на их психологическое состояние во взрослом возрасте и провоцировали симптомы сепарационной тревоги в отношениях с партнером.

Большинство отмечали удовлетворенность партнером и отношениями, что свидетельствует об успешной стратегии построения отношений. Каждая пятая женщина строила отношения, руководствуясь неуспешной стратегией.

Женщины были готовы и способны доверять партнеру, открываться перед ним и проявлять эмоциональную теплоту и отзывчивость. Однако для многих стала актуальной проблема деструктивной сверхзависимости от партнера.

В целом женщины были удовлетворены своим общением с партнером, при этом давали себе более высокую оценку, нежели ему.

Особенности психологической сепарации и построения отношений с партнером по ряду признаков отличались у женщин, состоявших в официально зарегистрированных и не зарегистрированных отношениях.

Направления дальнейших исследований в контексте изучаемой проблемы могут быть связаны с рассмотрением динамики процесса психологической сепарации от родителей у женщин разного возраста, начиная с подросткового периода и заканчивая периодом средней зрелости и зрелости. Важным будет и описание динамики этого процесса в норме и при нарушениях детско-родительских отношений.

Список источников

1. Аведисова А. С., Аркуша И. А., Захарова К. В. Тревожное расстройство сепарации у взрослых — новая диагностическая категория // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 2018. — 118 (10). — С. 66–75.
2. Аркуша И. А. Тревожное расстройство сепарации у взрослых при непсихотических психических расстройствах : дис. ... к.м.н. — М., 2021. — 152 с.
3. Бандура Л. Синдром украденной жизни. Противостояние. — 2019. — URL : https://www.b17.ru/blog/sindrom_ukradennoy_zhizni_protivostoyan/ (дата обращения: 16.12.2022).
4. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. — М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 508 с.
5. Васягина Н. Н., Адушкина К. В. Структурно-содержательный анализ семейного самосознания женщины // Дискуссия. — 2012. — № 1. — С. 116–124.
6. Васягина Н. Н., Адушкина К. В. Семейное самосознание женщины : психол. практ. — Екатеринбург : Урал. гос. ун-т, 2015. — 217 с.
7. Григорьева И. В. Субъективные представления студенток о сложных жизненных ситуациях // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 3 (55). — С. 78–84.
8. Демография / Федеральная служба государственной статистики. — URL : <https://www.fedstat.ru/indicator/31268> (дата обращения: 15.12.2022).
9. Полушкина И. В., Алаторцева Ю. А. Созависимость как образ идеальных отношений для современной молодежи // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2016. — № 50-1. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sozavisimost-kak-obraz-idealnyh-otnosheniy-dlya-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения: 17.11.2022).
10. Прокофьева Л. М., Корчагина И. И. Неполные семьи с детьми в России: масштабы распространения и материальная поддержка // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2020. — № 9-1. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/nepolnye-semi-s-detmi-v-rossii-masshtaby-rasprostraneniya-i-materialnaya-podderzhka> (дата обращения: 05.12.2022).
11. Смелянская В. А. Удовлетворенность браком молодых семей // Научные труды Московского гуманитарного университета. — 2021. — № 5. — С. 63–69.
12. Тепличное поколение. О родительской гиперопеке. — 2017. — URL : <https://snob.ru/entry/153534/?ysclid=lbqkmt2rwi988910993> (дата обращения: 16.12.2022).
13. Феоктистова С. В., Григорьева И. В. Конфликт как сложная жизненная ситуация в межличностных отношениях студентов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2019. — № 3-4 (52). — С. 74–83.

References

1. Avedisova A. S., Arkusha I. A., Zakharova K. V. Separation anxiety disorder in adults as a new diagnosis. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S. S. Korsakova* [Journal of Neurology and Psychiatry named after S. S. Korsakov]. 2018, iss. 118 (10), pp. 66–75.
2. Arkusha I. A. *Trevozhnoye rasstroystvo separatsii u vzroslykh pri nepsikhoticheskikh psikhicheskikh rasstroystvakh : dis. ... kandidata medicinskih nauk* [Separation anxiety disorder in adults with non-psychotic mental disorders: dissertation of candidate of medicine]. Moscow, 2021, 152 p. (In Russian).
3. Bandura L. *Sindrom ukradennoy zhizni: Protivostoyaniye* [Stolen Life Syndrome: Confrontation]. 2019. Available at: https://www.b17.ru/blog/sindrom_ukradennoy_zhizni_protivostoyan/ (accessed: 16.12.2022). (In Russian).

4. Bandura A., Walters R. *Podrostkovaya agressiya: Izucheniye vliyaniya vospitaniya i semeynykh otnosheniy* [Teenage aggression: Exploring the impact of parenting and family relationships]. Moscow, Aprel Press, EKSMO-Press, 2000, 508 p. (In Russian).
5. Vasyagina N. N., Adushkina K. V. Structural and meaningful analysis of a woman's marital self-awareness. *Diskussiya* [Discussion]. 2012, iss. 1, pp. 116–124. (In Russian).
6. Vasyagina N. N., Adushkina K. V. *Semeynoye samosoznaniye zhenshchiny: psikholog. prakt.* [Family identity of a woman: psychological practicum]. Yekaterinburg, Ural State University Publ., 2015, 217 p. (In Russian).
7. Grigoryeva I. V. Subjective ideas of female students about difficult life situations. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and pedagogical research]. 2020, iss. 3 (55), pp. 78–84. (In Russian).
8. Demografiya. *Federalnaya sluzhba gosudarstvennoy statistiki* [Demography. Federal State Statistics Service]. Available at: <https://www.fedstat.ru/indicator/31268> (accessed: 15.12.2022). (In Russian).
9. Polushkina I. V., Alatortseva Yu. A. Co-dependence as an image of ideal relationships for modern youth. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology and Pedagogy: Methods and Problems of Practical Application]. 2016, iss. 50-1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozavisimost-kak-obraz-idealnyh-otnosheniy-dlya-sovremennoy-molodezhi> (accessed: 11/17/2022). (In Russian).
10. Prokofieva L. M., Korchagina I. I. Incomplete families with children in Russia: the scale and material support. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i yestestvennykh nauk* [International Journal of the Humanities and Natural Sciences]. 2020, iss. 9–1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepolnye-semi-s-detmi-v-rossii-masshtaby-rasprostraneniya-i-materialnaya-podderzhka> (accessed: 05.12.2022). (In Russian).
11. Smelyanskaya V. A. Marriage satisfaction in young families. *Nauchnyye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta* [Science research of Moscow University for the Humanities]. 2021, iss. 5, pp. 63–69. (In Russian).
12. *Teplichnoye pokoleniye. O roditelskoy giperopeke* [“Greenhouse” generation. About parental overprotection]. 2017. Available at: <https://snob.ru/entry/153534/?ysclid=lbqkmt2rwi988910993> (accessed: 16.12.2022). (In Russian).
13. Feoktistova S. V., Grigoryeva I. V. Conflict as a difficult life situation in interpersonal relations of science. *Aktualnyye problemy psikhologicheskogo znaniya* [Actual problems of psychological knowledge]. 2019, iss. 3–4 (52), pp. 74–83. (In Russian).

Информация об авторах

Козинцева Полина Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии труда Российского нового университета.

Гранич Анжелика Георгиевна — магистр психологии Российского нового университета.

Григорьева Ирина Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии труда Российского нового университета.

Феоктистова Светлана Васильевна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда Российского нового университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, заслуженный профессор Российского нового университета.

Приходько Елена Викторовна — кандидат педагогических наук, старший воспитатель школы № 1579 г. Москвы.

Information about the authors

Kozintseva Polina Aleksandrovna — Candidate of psychology, Associate Professor, Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University.

Granich Anzhelika Georgievna — Master of Psychology at the Russian New University.

Grigoryeva Irina Vladimirovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University.

Feoktistova Svetlana Vasilyevna — Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Chair of General Psychology and Labor Psychology of the Russian New University, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Honored Professor of the Russian New University.

Prikhodko Elena Viktorovna — Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Educator of SBEI “School N 1579,” Moscow.

Статья поступила в редакцию 25.05.2023; одобрена после рецензирования 18.07.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 25.05.2023; approved after reviewing 18.07.2023; accepted for publication 19.07.2023.

Научная статья

УДК 159.9:316.647.8

DOI 10.37724/RSU.2023.67.3.015

Диагностика социальных стереотипов с использованием приемов словотворчества и изобразительной реконструкции

Шнейдер Лидия Бернгардовна

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

lshnejder@yandex.ru

Сыманюк Валерий Васильевич

Государственный университет просвещения

Москва, Россия

symanyuk.valera@yandex.ru

Аннотация. Проблема изучения социальных стереотипов ни в процедурном, ни в содержательном аспекте не является новой, однако проективная направленность диагностического инструментария, примененного для выявления социальной стереотипии на одной и той же выборке с использованием приемов словотворчества и изобразительной реконструкции, ранее не исследовалась. Комбинация проективных процедур с незавершенной текстовой и визуальной стимуляцией позволяет преодолеть эффект социальной желательности и приблизиться к исследованию ментально-содержательной стороны стереотипов.

Цель статьи заключается в доказательстве обоснованности диагностики социальных стереотипов и выявлении их особенностей с использованием приемов словотворчества и изобразительной реконструкции, а также сравнении результатов, полученных на вербальном и невербальном материале.

В статье представлена процедура реконструкции системы категорий и конденсации смыслов в работе с лексическими данными; проведен анализ конкретных стереотипов, ментально свободных от четко выраженного контекста; сопоставлены результаты и возможности текстового и изобразительного подходов к изучению стереотипов. В исследовании установлено, что использование текстового и изобразительного материала позволяет обнаружить сам факт стереотипизации, но количественные совокупности полученных данных не являются равновесными. В рисуночных пробах больше стереотипии, чем в лексической продукции, полученной от тех же респондентов. Выявлено, что зрительная стереотипия более монотонна и однообразна, чем лексическая. Анализ конкретных речевых высказываний показал, что легко и многозначно стереотипизируются глагольные формы, способы действий.

Комбинация проективных процедур с незавершенной текстовой и визуальной стимуляцией в сопоставительном ракурсе и полученные в исследовании результаты определяют его научную новизну и теоретическую значимость.

Выводы том, что на изобразительном, визуальном материале продуктивно срабатывает быстрое мышление, а в процессе словотворчества количественные показатели стереотипизации снижаются, имеют прямое отношение к практике организации дистантного и гибридного форматов обучения. Использованный диагностический инструментарий, методические приемы исследования могут применяться при изучении социальных стереотипов на другой выборке и в других условиях.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с практикой верификации и валидации полученных результатов. Представленное исследование является предвестником последующих, более масштабных и объемных исследований для многостороннего изучения социальной стереотипии в аспекте проявления ее ментальных и поведенческих характеристик.

Ключевые слова: реальность, язык, стереотипы, диагностика, незавершенные предложения и изображения, словотворчество, рисование, индекс стереотипии.

Для цитирования: Шнейдер Л. Б., Сыманюк В. В. Диагностика социальных стереотипов с использованием приемов словотворчества и изобразительной реконструкции // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 123–130. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.015.

Original article

Diagnostics of Social Stereotypes with Techniques of Word Creation and Visual Reconstruction

Schneider Lidiya Berngardovna

Moscow Pedagogical State University

Moscow, Russia

lshnejder@yandex.ru

Symanyuk Valery Vasilyevich

State University of Education

Moscow, Russia

symanyuk.valera@yandex.ru

Abstract. Studying social stereotypes is not new either in the procedural or in the content aspect. However, researchers have not addressed the projective orientation of the diagnostic tools that are used to identify social stereotypes. It is quite possible to study the stereotypes using the methods of word creation and pictorial reconstruction. The combination of projective procedures with incomplete textual and visual stimulation makes it possible to overcome the effect of social desirability and to perform analysis of the mental-content aspect of stereotypes.

The goal of the article is to prove the validity of diagnosing social stereotypes and identifying their features using the methods of word creation and pictorial reconstruction, as well as comparing the results obtained on verbal and non-verbal materials.

The article describes the procedure for a reconstruction of the system of categories and a condensation of meanings in a body containing lexical data; an analysis of specific stereotypes, mentally independent from a clearly defined context. It also compares the results and possibilities of textual and visual approaches to studying stereotypes. The study shows that using textual and pictorial material makes it possible to detect the very act of stereotyping, but the quantitative assessment of the data obtained remains unbalanced. There is more stereotyping in picture samples than in lexical products received from the same commenters. We discover that visual stereotyping is more monotonous and homogeneous than lexical stereotyping. Our analysis of specific speech utterances shows that verbal forms and modes of action are easily and ambiguously stereotyped.

The scientific novelty and theoretical significance of the research are due to the combination of projection procedures with incomplete textual and visual stimulation in a comparative perspective.

The conclusions that with graphic and visual material fast thinking works more productively, and in the process of word creation, the quantitative indicators of stereotyping decrease, are directly related to the practice of organizing distance and hybrid learning formats. The diagnostic tools and methods of research can be used in the study of social stereotypes on other samples and in various conditions.

Prospects for further study can involve verification and validation of the results obtained. The present research is a pilot one for subsequent larger-scale multilateral studies of social stereotyping in the aspect of the manifestation of its mental and behavioral characteristics.

Key words: reality, language, stereotypes, diagnostics, incomplete sentences and images, word creation, drawing, stereotypy index.

For citation: Schneider L. B., Symanyuk V. V. Diagnostics of Social Stereotypes with Techniques of Word Creation and Visual Reconstruction // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 3 (67), pp. 123–130. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.015.

Введение. Представления каждого человека о действительности, истинные или ложные, могут выражаться языковыми или изобразительными средствами, к которым обращаются исследователи, чтобы реконструировать тот или иной социальный стереотип (Вилинбахова, 2015).

Стереотипы, будучи продуктом быстрого мышления, упрощают социальное познание, определяют позиционирование субъекта, закрепляют его традиции и привычки (Липпман, 2004).

Использование арсенала языковых средств «позволяет, минуя прямой доступ к сознанию людей, анализировать письменные и устные источники, в которых вербализуются стереотипы. При этом объектом анализа являются не сами стереотипы, а высказывания, их отражающие» (Некрасова, 2009, с. 48–49). Особую ценность для познания стереотипов имеют клишированные тексты, анализ метафор, пословиц и поговорок, фразеологизмов, гипербол, противопоставлений, повторяемость характеристики предмета в различных высказываниях (Некрасова, 2009).

Ключ к пониманию стереотипа заключается также в анализе изобразительных средств, с помощью которых он может быть выражен и представлен визуально.

Экспериментально определялся род занятий по фотопортретам; использовались метод приписывания; теория реального конфликта и др. (Вилинбахова, 2015).

К настоящему времени диагностический инструментарий изучения стереотипов пополнился за счет метода свободного описания и опросных методов (список личностных черт, шкалы социальной дистанции, шкалы этноцентризма, диагностические тесты отношений и пр.); использования психосемантических методик и проективных техник, в том числе методики «множественной идентификации», ассоциативного эксперимента, методов классификации, семантического дифференциала, субъективного шкалирования и др. (Петренко, 2012).

Диагностический инструментарий с точки зрения структурной компоновки социального стереотипа рассматривался О. Н. Ваниной, по мнению которой, «применяемые в рамках опроса простые номинальные, порядковые шкалы являются самыми распространенными процедурами фиксации и измерения когнитивной составляющей стереотипа, выраженной во мнении или убеждении об определенном объекте» (Ванина, 1997, с. 40), но применимость опросов к исследованию ментальной стороны стереотипов является спорной, так как в силу различных причин происходит «утаивание стереотипов на уровне скрытых субъективных умонастроений» (Васильева, 1988, с. 4). Эту проблему можно решить, используя проективные техники, где в качестве стимулов выступают незавершенные предложения или даже незаконченные рисунки (фрагменты изображений).

В настоящее время изучение стереотипов, их модификаций и частных видов продолжается (Ахмедов, 2020; Бубновка, 2021; Волкова, Кривошлыкова, Малек, 2017; Ефременко, 2020; Гуц, Худякова, 2020; Питерова, Тетерина, 2016; и др.), причем исследователи часто обращаются к качественной исследовательской методологии, нацеливающей «на изучение смыслов, посредством которых структурируется реальность в человеческих сообществах» (Бусыгина, 2011, с. 18), а «... искусственные системы математических символов весьма ограничены в своей способности «схватывать» живые процессы смыслообразования, отсюда и ориентация интерпретативных подходов, наиболее подходящих для изучения стереотипов, на работу с качественными данными» (Там же, с. 20).

Цель эмпирического исследования — анализ социальных стереотипов с использованием текстового и изобразительного материала.

Авторами была осуществлена реконструкция системы категорий и конденсации смыслов в работе с лексическими данными; проанализированы конкретные стереотипы, ментально свободные от условий четко выраженного контекста и заданной направленности словотворчества, а также сопоставлены результаты и возможности текстового и изобразительного подходов к изучению стереотипов.

Гипотеза исследования: использование текстового и изобразительного материалов при изучении социальных стереотипов позволяет обнаружить наличие стереотипизации и определить равновесность/неравновесность количественных характеристик стереотипов в процессе вербальной и зрительной стимуляции.

Методы и методики эмпирического исследования. С учетом аудиальной или визуальной, лингвистической или образно-визуализированной природы возникновения и проявления стереотипов, а также с целью преодоления предпочтений исследователя, заключенных в исходном концепте, и их угадывания респондентами были использованы методика незавершенных предложений по изучению эгоцентрических ассоциаций (Пашукова, 1991) и рисуночная проба методики «Праздничная композиция» (Королева, 2003).

Методика изучения эгоцентрических ассоциаций применялась в усеченном варианте (30 предложений вместо 40), и индекс эгоцентризма не рассчитывался. В качестве счетных единиц выступали слова и словосочетания, указывавшие на осторожность, необходимость перепроверки («лучше не торопиться», «надо подумать еще», «нужно еще раз все перепроверить»); обозначающие активность («действовать», «сделать», «создать», «перевернуть»); подчеркивавшие внешнее воздействие («подтвердилось», «случилось», «завелось» и т. п.); словосочетания типа «заняться делом», «довести до ума» и т. п.); понятийно-тематические единицы («из-за болезни мне пришлось», «не так-то просто это сделать», «не хватает ресурсов», «не хватает смелости», «ребенок родился», «все родные живы-здоровы», «семья верит в меня» и пр.); пропозициональные единицы («... в связи с чем, я был счастлив», «в СССР жилось лучше», «были плохие времена»).

В исследовании приняли участие 54 человека (35 % — лица мужского пола, 65 % — женского) в возрасте от 20 до 46 лет.

Результаты исследования. Анализ полученных результатов при текстовой стимуляции показал, что при завершении предложений центрация респондентов происходила на клишированных глагольных формах. Как правило, это глаголы неопределенного вида (инфинитив), изъявительного или повелительного наклонений, обозначающие начинательные и ограничительные способы действия, а также возвратные глаголы (табл. 1).

Смысловые совпадения (стереотипы) в предложениях, законченных респондентами

Иницирующие фразы	Содержательное наполнение, тематика и количество словесно-смысловых совпадений
В такой ситуации...	Осторожничать — 10; действовать — 6
Легче всего...	Бездействовать — 9; говорить (забалтывать) — 5
Несмотря на то, что...	Прошлое было хорошим/плохим — 1; в настоящем происходит — 10
Чем дольше...	Затягивать — 9; работать — 2
По сравнению с...	С другими людьми — 3; с прошлым временем — 12; с прошлым сезоном — 4
Каждый...	Может — 5; имеет право — 5; затверженные фразы — 5 (каждый охотник желает знать, где сидит фазан / каждый кулик свое болото хвалит)
Жаль, что...	Так вышло — 11; не хватает времени — 8
В результате...	Получено — 10; случилось — 11; достигли — 2
Если...	Стараться — 4; затверженные фразы — 2 (долго мучиться, что-нибудь получится)
Несколько лет тому назад...	(ответы разнообразные, повторов нет)
Самое важное то, что...	Затверженные фразы (все живы, здоровы) — 7; мы вместе — 2
На самом деле...	Все иначе, не так — 5
Только...	Бытийно — событийная умудренность — 3; затверженные фразы — 3
Настоящая проблема в том...	Не хватает чего — то — 2; люди не слышат друг друга — 5
Неправда, что...	Нет любви — 4; затверженные фразы — 2 (деньги не пахнут)
День, когда...	Я был счастлив — 2; я родился или родился сын — 4
Никогда...	Не сдавайся — 5; затверженные фразы — 14 (никогда не говори никогда)
В то, что...	О вере (никто не верил, можно поверить, стоит поверить) — 24
Вряд ли возможно...	В будущем нечто изменится (совершится, произойдет и пр.) — 25
Главное в том, что...	Все живы, здоровы — 3
Иногда...	Хочется — 14; такое случается — 4
Лет так через двенадцать...	Произойдет (стану, буду и пр.) — 34
В прошлом...	Было (хорошо работать, весело отмечать, много позитивного) — 12
Дело в том, что...	(ответы разнообразные, повторов нет)
В настоящее время...	(ответы разнообразные, повторов нет)
Самое лучшее...	Еда — 5; время года — 8; про людей — 5
Принимая во внимание...	Внешние воздействия (работа, погода, чья — то забота, его решение) — 16
Если бы не...	Не я — 2; ковид — 4
Всегда...	Говори правду — 6

Выявленные стереотипизированные категории могут быть разделены на три подвиды: 1) словесные, возникающие по ассоциативному признаку (каждый... охотник желает знать, где сидит фазан), «каждый ... кулик свое болото хвалит», «только ... раз в году бывает май»); 2) ментальные, возникающие как некое подобие (отголосок) жизненного кредо («главное в том, что ... все живы, здоровы», «неправда, что ... деньги не пахнут», «иногда... такое случается — и палка стреляет», «только ... настоящая мама знает, как успокоить ребенка»); 3) поведенческие, отражающие правила, варианты действий («всегда ... говори правду», «если ... долго мучиться, что-нибудь получится», «никогда ... не сдавайся»).

У респондентов преобладали ментальные стереотипы.

Основная концептуальная линия, «развертка» жизненной реальности респондентов обнаруживала себя в пространстве активности (деловой — семейной, личной — межличностной, спонтанной — обусловленной), повседневных забот (мелких — масштабных, обнадеживающих — обескураживающих, запланированных — случайно возникших) и бездействия (вынужденного — заслуженного, физического — морального и пр.).

Большое значение имела иницирующая заставка. Несмотря на максимальную неопределенность, когда такая заставка соотносилась с личностным контекстом респондентов (например, «несколько лет тому назад...»), они повествовали о себе, информация отличалась многоголосьем, а стереотипия снижалась (вплоть до нуля), а если исходная заставка была безлика (например, «в то, что...», «никогда...»), стереотипированных ответов было намного больше. Очевидно, что для преодоления стереотипии необходимо уходить от обсуждения абстрактных явлений (событий, персон, процессов, объектов и пр.), максимально и содержательно конкретизируя их. Ситуативный и личностно-персонифицированный контекст обсуждения любой проблемы может снизить продуктивность быстрого (скоропалительного) мышления и вывести его на уровень критического мышления.

Для анализа полученных данных были использованы «техника кодировки и категоризации значений и техника конденсации смысла, предполагавшие разбиение текста и выделение его смысловых фрагментов с последующим детальным анализом» и помогавшие осуществить «движение от первичной организации данных к концептуализации и выведению на счетные процедуры» (Бусыгина, 2011, с. 176).

В исследовании подсчитывался результирующий индекс стереотипии, то есть относительной частоты словесных и смысловых совпадений к общему количеству единиц, а также отношение собственно стереотипов к общему количеству полученных текстовых единиц (предложения х люди = 1620) (табл. 2).

Таблица 2

Индекс стереотипии данных, полученных на текстовом материале

Стереотипные проявления	Всего получено	Максимально возможное	Расчетные индексы
Словесно-смысловые совпадения	357	1620	0,22
Понятийно-тематические совпадения	53		0,033
Клише (собственно стереотипы)	27		0,017

В 30 предложениях теста в среднем (на 1 человека) было обнаружено 6,6 словесно-смысловых совпадений, 0,98 — понятийно-тематических совпадений и 0,5 «чистых» стереотипов, а в одном предложении — 11,9 словесно-смысловых совпадений, 1,8 — понятийно-тематических совпадений и 0,9 клишированных фраз.

Стереотипы, полученные в процессе завершения респондентами рисунка «Праздничная композиция» (Королева, 2003) (без указания на праздничное предназначение изображения), позволили выявить «способность к собственному видению мира, определить склонность к шаблонным или оригинальным размышлениям и идеям» (Королева, 2003, с. 199–200).

Во всех рисунках подсчитывались (при наличии) шаблонные элементы: простое копирование изображения, добавление к нему типового изображения цветка-ромашки, стандартного предмет (например, шарика), обведение исходной композиции единой линией и пр.

На одном рисунке не было выявлено более четырех шаблонных элементов. Высокий уровень стереотипии изображений, имеющих 4 шаблонные единицы, был обнаружен лишь у 16,6 % респондентов.

Результирующий индекс стереотипии подсчитывался путем деления количества шаблонных элементов в изображениях (всего 97 единиц) на общее количество возможных «шаблонных» элементов (всего 216). Особое значение имели 36 завершенных изображений: у них был высокий уровень шаблонности (с показателем в 4 единицы), то есть явные стереотипы (табл. 3).

Таблица 3

Индекс стереотипии данных, полученных на изобразительном материале

Стереотипные проявления	Всего получено	Максимально возможное	Расчетные индексы
Художественно-изобразительные шаблонные элементы	97	216	0,45
Шаблоны (собственно стереотипы)	36		0,17

Выявлен средний уровень совпадений и стереотипности: у одного человека на изображении было в среднем 1,8 шаблонных элементов и низкий уровень явной стереотипии, шаблонности, у другого зафиксировано в среднем 0,7 шаблонных элементов.

У респондентов выявлены три подвида стереотипизированных изображений: 1) стандартно-объективированные, возникавшие как отголосок «любовного» клиширования ситуации (дорисовывался второй голубок, сердце пронзала стрела, из него капала кровь); 2) эстетизированно-украшавшие, когда к стартовому изображению добавлялись мелкие звездочки, некое подобие снежинок, много-много микросердечек, голубю пририсовывались причудливое крыло или хвост; 3) ограничивающе-формализованные, отражавшие стремление респондента поместить стартовую композицию в овал или квадрат, включить ее в какой-то орнамент, представить начальный вариант как картину, висевшую на гвозде.

У респондентов преобладали стандартно-объективированные стереотипы с нулевой оригинальностью.

Значимых корреляций между словесными и зрительными стереотипами выявлено не было.

Сопоставление результатов рисуночной и текстовой проб показало, что на рисунках участников исследования стереотипии (в совпадениях на 1 человека), значительно больше ($t = 15,335$ при $p = 0,000$), чем в их текстовой продукции (в шаблонных повторах на одного человека), следовательно зрительная стереотипия проявлялась более четко и однозначно (табл. 4), хотя была более монотонна, однообразна.

Таблица 4

Индекс стереотипии данных, полученных на текстовом и изобразительном материалах

Стереотипные проявления на изобразительном материале	Индекс стереотипии	Стереотипные проявления на текстовом материале	Индекс стереотипии
Художественно-изобразительные шаблонные элементы	0,45	Словесно-смысловые совпадения	0,22
Шаблоны (собственно стереотипы)	0,17	Клише (собственно стереотипы)	0,017

Преобладание зрительной стереотипии вполне объяснимо, поскольку, как известно, стереотипия является порождением быстрого мышления, а самое быстрое из всех известных видов — визуальное мышление, которое использует веками натренированную способность человеческого мозга предварительно обрабатывать зрительную информацию (Канеман, 2014).

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, в целях изучения стереотипов важно осознавать аудиальную или визуальную, лингвистическую или образно-визуализированную природу их возникновения и проявления.

Использование текстового и изобразительного материала при изучении социальных стереотипов позволяет обнаружить наличие стереотипизации, характеристики которой не тождественны.

В текстовой продукции анализ конкретных стереотипов, ментально свободных от условий четко выраженного контекста и заданной направленности словотворчества, показал, что легко и многозначно стереотипизируются глагольные формы, способы действий.

В рисуночных пробах значимо больше стереотипии, чем в лексической продукции.

Следовательно, на изобразительном, визуальном материале успешно и плодотворно может развиваться быстрое мышление, а в процессе словотворчества при высокой ментальной нагрузке — критическое, дивергентное мышление. Это имеет прямое отношение к работе с текстами, слайдами, клиповой продукцией, видеорядом, а также к времяпрепровождению в киберпространстве.

Представленное исследование предвещает более масштабное и объемное, которое предполагает использование теста Е. Торренса на оригинальное изобразительное мышление и теста на вербальную креативность С. Медник. В условиях цифровой трансформации такие уточняющие, дополняющие, проясняющие исследовательские проекты, как и использованный диагностический инструментарий, имеют большое значение для многостороннего изучения социальной стереотипии, в том числе в других условиях на различных выборках респондентов.

Список источников

1. Ахмедов Б. Т. Влияние среды на формирование социальных стереотипов в семейных отношениях // Проблемы современной науки и образования. — 2020. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sredy-na-formirovanie-sotsialnyh-stereotipov-v-semeynyh-otnosheniyah/viewer> (дата обращения: 24.04.2023).

2. Бубновка И. А. “Homo Sovieticus”: Специфика социального стереотипа в современном российском обществе (на материале ассоциативного эксперимента) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер. «Гуманитарные науки». — 2021. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/homo-soveticus-spetsifika-sotsialnogo-steretipa-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve-na-materiale-assotsiativnogo-eksperimenta/viewer> (дата обращения: 24.04.2023).
3. Бусыгина Н. П. Методология качественных исследований в психологии. — М. : Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2011. — 284 с.
4. Ванина О. Н. Методы исследования стереотипа // Вестник Самарского государственного университета. — 1997. — № 1. — С. 34–40.
5. Васильева Т. Е. Стереотипы в общественном сознании (социально-философские аспекты). — М. : ИНИОН АН СССР, 1988. — 41 с.
6. Вилинбахова Е. Л. Материалы к курсу лекций «Лингвистическое изучение стереотипов» : учеб.-метод. пособие. — СПб. : С.-Петербург. гос. ун-т, 2015. — 72 с.
7. Волкова В. Б., Кривошлыкова М. В., Малек Е. В. Стереотип в процессах социального восприятия // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — Тамбов : Грамота, 2017. — № 1 (75). — С. 67. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/steretip-v-protseсах-sotsialnogo-vozpriyatiya/viewer> (дата обращения: 24.04.2023).
8. Гуц Е. Н., Худякова Н. О. Социальные стереотипы старости в языковом сознании молодежи (на материале психолингвистических экспериментов) // Этнопсихоллингвистика. — 2020. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-steretipy-starosti-v-yazykovom-soznanii-molodezhi-na-materiale-psiholingvisticheskikh-eksperimentov/viewer> (дата обращения: 24.04.2023).
9. Ефременко А. А. Роль социальных стереотипов в манипуляции массовым сознанием // Экономические и социально-гуманитарные исследования. — № 1 (25). — 2020. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsialnyh-steretipov-v-manipulyatsii-massovym-soznaniem/viewer> (дата обращения: 24.04.2023).
10. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. — М. : АСТ, 2014. — 656 с.
11. Королева З. Познай себя. 100 графических тестов. — М. : Эксмо, 2003. — 208 с.
12. Липпман У. Общественное мнение. — М. : Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2004. — 384 с.
13. Некрасова А. Е. Дискурсивный анализ высказываний, отражающих стереотипы взаимовосприятия англичан и французов (на материале британской и французской прессы) : дис. ... канд. филол. наук. — М. : МГУ, 2009. — 215 с.
14. Пашукова Т. И. Исследование эгоцентризма с помощью эгоцентрического ассоциативного теста // Педагогика. — 1991. — № 2. — С. 45–48.
15. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. — М. : ЕЕ Медиа, 2012. — 208 с.
16. Питерова А. Ю., Тетерина Е. А. Социальные стереотипы: особенности формирования и изучения // Наука. Общество. Государство. — 2016. — Т. 4, № 1 (13). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-steretipy-osobennosti-formirovaniya-i-izucheniya/viewer> (дата обращения: 24.04.2023).

References

1. Akhmedov B. T. The influence of the environment on the formation of social stereotypes in family relations. *Problemy sovremennoy nauki i obrazovaniya* [Problems of modern science and education]. 2020 (In Russian). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyaniye-sredy-na-formirovanie-sotsialnyh-steretipov-v-semeynyh-otnosheniyah/viewer> (accessed: 24.04.2023). (In Russian).
2. Bubnovka I. A. “Homo Sovieticus”: The specifics of the social stereotype in modern Russian society (based on the associative experiment). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. Ser. «Gumanitarnyye nauki» [Bulletin of Moscow State Linguistic University. Series "Humanitarian sciences"]. 2021. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/homo-soveticus-spetsifika-sotsialnogo-steretipa-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve-na-materiale-assotsiativnogo-eksperimenta/viewer> (accessed: 24.04. 2023). (In Russian).
3. Busygina N. P. *Metodologiya kachestvennykh issledovaniy v psikhologii* [Methodology of qualitative research in psychology]. Moscow State Psychological and Pedagogical University, 2011, 284 p. (In Russian).
4. Vanina O. N. Methods for studying a stereotype. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Samara State University]. 1997, iss. 1, pp. 34–40. (In Russian).
5. Vasilyeva T. E. *Stereotipy v obshchestvennom soznanii (sotsialno-filosofskiye aspekty)* [Stereotypes in the public mind (social and philosophical aspects)]. Moscow, INION AN SSSR, 1988, 41 p. (In Russian).
6. Vilinbakhova E. L. *Materialy k kursu lektiy «Lingvisticheskoye izucheniye stereotipov»: ucheb.-metod. posobiye* [Materials for the course of lectures "Linguistic study of stereotypes": textbook]. St. Petersburg, St. Petersburg State University, 2015, 72 p. (In Russian).
7. Volkova V. B., Krivoshlykova M. V., Maleko E. V. Stereotype in the processes of social perception. *Istoricheskiye, filosofskiye, politicheskiye i yuridicheskiye nauki, kulturologiya i iskusstvovedeniye. Voprosy teorii i praktiki* [Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Issues of theory and practice]. Tambov, Gramota, 2017, iss. 1 (75), p. 67. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/steretip-v-protseсах-sotsialnogo-vozpriyatiya/viewer> (accessed: 24.04.2023). (In Russian).

8. Guts E. N., Khudyakova N. O. Social stereotypes of old age in the linguistic consciousness of young people (based on psycholinguistic experiments). *Etnopsikholingvistika* [Ethnopsycholinguistics]. 2020. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-stereotipy-starosti-v-yazykovom-soznanii-molodezhi-na-materiale-psiholingvisticheskikh-eksperimentov/viewer> (accessed: 24.04.2023). (In Russian).

9. Efremenko A. A. The role of social stereotypes in manipulation of mass consciousness. *Ekonomicheskiye i sotsialno-gumanitarnyye issledovaniya* [Economic and social and humanitarian studies]. 2020, iss. 1 (25). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsialnyh-stereotipov-v-manipulyatsii-massovym-soznaniem/viewer> (accessed: 24.04.2023). (In Russian).

10. Kahneman D. *Dumay medlenno... reshay bystro* [Thinking slowly... deciding quickly]. Moscow, AST, 2014, 656 p. (In Russian).

11. Korolyova Z. *Poznay sebya. 100 graficheskikh testov* [Know thyself. 100 graphical tests]. Moscow, Eksmo, 2003, 208 p. (In Russian).

12. Lippman U. *Obshchestvennoye mneniye* [Public opinion]. Moscow, Institute of the Public Opinion Foundation, 2004, 384 p. (In Russian).

13. Nekrasova A. E. *Diskursivnyy analiz vyskazyvaniy, otrazhayushchikh stereotipy vzaimovspriyatiya anglichan i frantsuzov (na materiale britanskoy i frantsuzskoy pressy): dis. ... kand. filol. nauk* [Discursive analysis of statements reflecting the stereotypes of mutual perception of the British and French (on the material of the British and French press): dissertation of candidate of philology]. Moscow, Moscow State University, 2009, 215 p. (In Russian).

14. Pashukova T. I. Study of egocentrism using the egocentric associative test. *Pedagogika* [Pedagogy]. 1991, iss. 2, pp. 45–48. (In Russian).

15. Petrenko VF *Psikhosemantika soznaniya* [Psychosemantics of consciousness]. Moscow, EE Media, 2012, 208 p. (In Russian).

16. Piterova A. Yu., Teterina E. A. Social stereotypes: features of formation and study. *Nauka. Obshchestvo. Gosudarstvo* [Science. Society. State]. 2016, vol. 4, iss. 1 (13). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-stereotipy-osobennosti-formirovaniya-i-izucheniya/viewer> (accessed: 24.04.2023). (In Russian).

Информация об авторах

Шнейдер Лидия Бернгардовна — доктор психологических наук, профессор кафедры психологической антропологии Московского педагогического государственного университета.

Сыманюк Валерий Васильевич — аспирант кафедры социальной психологии Государственного университета просвещения.

Information about the authors

Schneider Lidiya Berngardovna — Doctor of Psychology, Professor of the Chair of Psychological Anthropology, Moscow State Pedagogical University.

Symanjuk Valery Vasilyevich — post-graduate student of the Chair of Social Psychology of the State University of Education.

Статья поступила в редакцию 06.06.2023; одобрена после рецензирования 08.07.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 06.06.2023; approved after reviewing 08.07.2023; accepted for publication 19.07.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 131–137.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 3 (67), pp. 131–137.

Научная статья

УДК 316.6:316.77

DOI 10.37724/RSU.2023.67.3.016

Исследование социально-психологических аспектов сетевого общения на основе лингвистических инструментов коммуникативной стилистики текстов¹

Чуганская Анфиса Анваровна

Федеральный исследовательский центр

«Информатика и управление» РАН

Москва, Россия

anfisa.makh@gmail.com

Волкова Юлия Сергеевна

Пермский государственный национальный

исследовательский университет

Пермь, Россия

yu.wlkw@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрены социально-психологические и лингвистические аспекты анализа интеракций в рамках социально-психологических концепций общения Г. М. Андреевой, Р. Бейлза. Создание автоматических шаблонов и алгоритмов на основе искусственного интеллекта позволяет объединить результаты социально-психологической разметки общения в сетевом пространстве, однако в инструментальном плане такая работа может быть воплощена только на основе мультидисциплинарных исследований, так как требует перехода от социально-психологических феноменов к их текстовому воплощению и выделению лингвистических особенностей.

Обоснована мысль о плодотворности некоторых базовых положений коммуникативной стилистики текста для проведения междисциплинарных исследований в области искусственного интеллекта.

Выделены ключевые положения изучения процессов интеракций в сетевом общении, которые с опорой на лингвистическую теорию регулятивности могут в дальнейшем стать объектом компьютерного моделирования. Приведен пример социально-психологической разметки интеракций общения в рамках комментариев к политическому каналу YouTube.

В качестве особого разряда регулятивных средств рассмотрены языковые, речевые и невербальные единицы. Базовые положения коммуникативной стилистики текста в синтезе с психологическими исследованиями процессов коммуникации могут оказаться плодотворными для формализации этих процессов при решении задач ИИ, в том числе в образовании.

В перспективе речь идет о создании алгоритмов-шаблонов для автоматизированного анализа психологических феноменов (например, интеракции в общении в образовательном процессе, фрустрация в дискуссиях и др.). Последующая формализация таких описаний может служить созданию метода автоматического выделения в тексте наиболее значимых смысловых единиц.

Ключевые слова: коммуникативная стилистика текста, социальные интеракции, сетевое общение, социальные группы, коммуникация, интернет, политическое телешоу, регулятивность, акцентуаторы.

Для цитирования: Чуганская А. А., Волкова Ю. С. Исследование социально-психологических аспектов сетевого общения на основе лингвистических инструментов коммуникативной стилистики текстов // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 131–137. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.016.

¹ Работа выполнена в рамках научной программы Национального центра физики и математики (направление № 9 «Искусственный интеллект и большие данные в технических, промышленных, природных и социальных системах»).

Original article

Study of Socio-psychological Aspects of Network Communication Based on Linguistic Tools of Communicative Stylistics of Texts

Chuganskaya Anfisa Anvarovna

Federal Research Center “Informatics and Control” of RAS
Moscow, Russia
anfisa.makh@gmail.com

Volkova Yulia Sergeyevna

Perm State National Research University
Perm, Russia
yu.wlkw@gmail.com

Abstract. The article discusses socio-psychological and linguistic aspects of the analysis of interactions within the framework of socio-psychological concepts of communication by G. M. Andreeva and R. Bales. Production of automatic templates and algorithms based on artificial intelligence (AI) makes it possible to combine the results of socio-psychological markup of communication in the network space. However, in instrumental terms, such work can only be implemented on the basis of multidisciplinary research, since it requires a transition from socio-psychological phenomena to their textual implementation and defining linguistic features.

The research suggests that some basic provisions of the communicative stylistics of the text may be effective for conducting interdisciplinary research in the field of artificial intelligence.

Further, we highlight certain key points of studying the processes of interactions in network communication. Based on the linguistic theory of regulativity, they can later become an object of computer modeling. We also provide an example of socio-psychological markup of communicative interactions, using a political channel on YouTube.

The research considers linguistic, speech and non-verbal units as a special category of regulatory means. Together with psychological studies of communication processes, the basic provisions of communicative stylistics of the text can be fruitful for formalizing such processes in solving AI problems, including in education.

In the future, we can talk about creating template algorithms for automated analysis of psychological phenomena (for example, interactions in communication in the educational process, frustration during debates, etc.). Subsequent formalization of such descriptions can help to create a method for automatically highlighting the most significant semantic units in the text.

Key words: communicative stylistics of text, social interactions, network communication, social groups, communication, Internet, political TV show, regulativity, accentuators.

For citation: Chuganskaya A. A., Volkova Yu. S. Study of Socio-psychological Aspects of Network Communication Based on Linguistic Tools of Communicative Stylistics of Texts // Психолого-педагогический поиск [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 3 (67), pp. 131–137. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.016.

Введение. Искусственный интеллект (ИИ) представляет собой междисциплинарную область исследований специалистов различных направлений (математики, программирования, психологии, лингвистики), занимающихся поиском теоретической основы для решения многоаспектных научных вопросов при создании специальных алгоритмов (Осипов, 2011).

Рассмотрение психологических феноменов в новой среде взаимодействия людей (поле сетевого общения) является актуальным (Кузнецова, Чудова, 2008).

Цель исследования состояла в изучении социальных феноменов в виде различных видов интеракций в сетевом виртуальном общении пользователей YouTube с применением классификации единиц лингвистического анализа коммуникативной стилистики текстов.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что лингвистические параметры на основе коммуникативной грамматики соотносятся с типами интеракций как социально-психологических явлений в сетевом виртуальном общении.

Методы исследования. Использованы методы логического, системно-структурного анализа, обобщения и систематизации текстового материала социальных сетей на основе лингвистического анализа, теоретико-методологический анализ научной литературы.

Основные результаты. Для решения фундаментальных и прикладных задач в рамках моделирования сетевого мониторинга социально-психологических феноменов (Марушина, Махмутова, 2021) для развития технологий ИИ обратимся к теориям коммуникативной стилистики и социально-психологической структуре общения как методологическим основам развития технических решений.

Теория регулятивности, разрабатываемая в коммуникативной стилистике текста (Болотнова, Бабенко, Бакланова [и др.], 2011), может служить лингвистической базой моделирования ряда взаимосвязанных аспектов интерактивного и перцептивного общения, влияния на сознание и поведение адресата, а также взаимного понимания.

Приведем некоторые положения теории регулятивности, являющиеся наиболее значимыми с точки зрения организации сетевого мониторинга. Во-первых, регулятивность — «системное качество текста, заключающееся в его способности “управлять” познавательной деятельностью читателя» (Болотнова, Бабенко, Бакланова [и др.], 2011, с. 13). Во-вторых, макроструктуры текста обнаруживают организацию, «регулирующую процесс восприятия речевого произведения адресатом на основе соотнесенности с общей целевой программой текста и спецификой канала связи» (Там же, с. 14). В-третьих, «по характеру следования в тексте дифференцируются контактные и дистантные регулятивные средства..., среди которых имеются яркие и слабые по интенсивности воздействия (силе регулятивности)» (Там же, с. 15). Данные положения позволяют перейти к рассмотрению и структурному исследованию неканонических текстов социальных сетей и телевизионных политических дискуссий как разновидностей сетевого общения, в которых наиболее непосредственно реализуется социальное взаимодействие коммуникантов.

Проблематике общения в психологии традиционно уделяется большое внимание в виду его значительной роли в развитии психических процессов (Леонтьев, 1997). Для использования накопленных этой наукой знаний в области ИИ необходимо знание особенностей организации знаковых систем, которые материализуют внутренние процессы и вследствие этого становятся семиотическими объектами программирования, в качестве которых выступают речевая системность и подсистемы невербальной коммуникации, прежде всего мимика и жесты.

Особый интерес представляют языковые и невербальные единицы, реализующие коммуникативную функцию языка за счет такого свойства, как диалогичность (Кожина, 2014), в том числе акцентуаторы, «выделяющие какие-либо фрагменты высказывания или текста в качестве особо значимых» (Матвеева, 2010, с. 15).

Рассмотрим *структуру общения и исследования взаимодействия в социальной психологии.*

Социально-психологический феномен общения в отечественной школе изучается в трех аспектах и соответственно выделяются три компонента общения: коммуникативный, интеракционный и перцептивный (Андреева, 2008).

Коммуникативный аспект общения рассматривается как обмен субъектами общения, активными участниками, различного рода информацией в ходе деятельности. «Суть коммуникативного процесса — не просто взаимное информирование, но совместное постижение предмета, поэтому в каждом коммуникативном процессе реально даны в единстве деятельность, общение и познание» (Bales, Cohen, Williamson, 1979, p. 83).

Перцептивный аспект общения связан с формированием взаимопонимания и основан на восприятии партнеров по общению.

В интеракционном аспекте общения, или аспекте взаимодействия, рассматриваются действия людей в ходе общения, планирование совместной деятельности, эмоциональное воздействие участников (Чуганская, 2019).

В контексте сетевого виртуального общения как обмена небольшими по объему сообщениями с использованием локальных или глобальных сетей коммуникации на основе технических устройств (Кузнецова, Чудова, 2008) возможно рассмотреть теоретико-методологические подходы к анализу типов интеракций, определить динамические изменения в характере онлайн-общения, выявить ролевые отношения субъектов коммуникации.

Американский психолог Р. Бейлз в середине XX века построил схему анализа вербальных и невербальных интеракций каждого из участников группы — модель взаимодействий в группе, получившую название SYMLOG (Bales, Cohen, Williamson, 1979). Характер интеракционного взаимодействия был описан на основе трех характеристик: доминирование или подчинение, эмоциональность или нацеленность на результат, позитивное (дружелюбие, сотрудничество) или негативное (враждебность, конфликт) отношение, которые оформлены в виде трехмерных координат. Сочетание трех шкал дало 27 типов категорий интеракций для оценки наблюдателем.

Одним из приложений схемы Р. Бейлза для автоматизации мониторинга в рамках сетевого общения в больших социальных группах является алгоритмизация процесса разметки и выделение шаблонов для выделения определенных типов интеракций.

В нашем исследовании были рассмотрены 2000 комментариев к каналам YouTube различных политических инфлюэнсеров (7 каналов, имеющих прогосударственную и оппозиционную направленность).

Например, дерево комментариев к одному из роликов (Навальный, 2022), образующих дискуссию, с точки зрения схемы Р. Бейлза можно разметить следующим образом. Реплика начала ветки диалога первого субъекта коммуникации «Респект Навальному, умничке и нашему защитнику» с психологической точки зрения может быть отнесена к нейтральным по доминированию («0»), дружелюбным в отношении своей социальной группы («дружелюбие» — F), ориентированным на процессуальную составляющую, выражение эмоций, поддержку своей социальной группы («ориентация на процесс» — P). Таким образом, формула кодирования для данной вербальной интеракции — 0-F-P. Слова следующего участника дискуссии «Что-то я не вижу чаек, которые тут каждому несогласному про правописание рассказывают. Это другое как я понимаю») обозначают позицию незначительного превосходства за счет оценочности суждения и указания на ошибки («доминирование» — D), более враждебное отношение и скрытое указание на негативное отношение к референтной группе собеседника («враждебность» — H) и ориентированности на процесс («ориентация на процесс» — P). Следовательно, формула D-H-P. Третья реплика «Не истери, пятнадцатирублевый») также является проявлением позиции доминирования, ориентированности на процесс дискуссии и негативного отношения — D-H-P.

Столь подробная схема является важным методологическим инструментом для построения систем мониторинга сетевого общения с учетом интеграционной составляющей. Создание автоматических шаблонов и алгоритмов на основе ИИ позволяет объединить результаты социально-психологической разметки общения в сетевом пространстве, однако в инструментальном плане такая работа может быть воплощена только на основе мультидисциплинарных исследований, так как требует перехода от социально-психологических феноменов к их текстовому воплощению и выделению лингвистических особенностей. В интересах развития ИИ подобный инструмент был воплощен для анализа фрустрации в сетевых дискуссиях (Devyatkin, Chudova, Chuganskaya, Sharypina, 2021).

Опишем *вербальные и невербальные акцентуаторы* как особый разряд регулятивных средств.

В исследовании функциональной семантико-стилистической категории акцентности различают языковые, речевые и невербальные акцентуаторы.

Языковые акцентирующие средства представлены единицами разных уровней системы языка: на фонетическом уровне — логическим и эмфатическим ударением (*За три года производство выросло на двенадцать процентов, представляете; Вот мы ответы на эти вопросы не получили*), на лексическом — словами, значение которых включает семы выделения, усиления (*важный, главный, подчеркнуть*), а также лексическими единицами с яркой экспрессивно-эмоциональной окраской (*халявчики, наплевать, мейнстримная среда, столпы демократии, беркутыя о подразделении милиции особого назначения «Беркут»*); на морфологическом — наречиями меры и степени (*исключительно, слишком, абсолютно, совершенно*), компаративами (*наиболее важный, самое главное, мощнейший*), модальными частицами (*даже, именно, только, лишь, как раз, вот куда только*), междометиями (*ай-ай-ай, черт возьми, уввы*); на синтаксическом — инверсией (*Платить должны они вместо Они должны платить; ...это о сертификации добровольной вместо ...это о добровольной сертификации; Поэтому постепенно это и будет происходить вместо Поэтому это и будет происходить постепенно*), вводными словами (*представляете, согласитесь, понимаете*) и вставными конструкциями (*Мы должны активно сосредоточиться на обороне... — внимание, и опять — и для этого необходимо...*), особыми структурами сложноподчиненного предложения (*Уверен, что... Я глубоко убежден, что...*).

Речевыми акцентуаторами являются некоторые перспективные конструкции (*Принципиально важно следующее...; А сейчас я хотел бы сказать главную вещь; Обратите внимание, что...*) и перформативные высказывания (*Напоминаю, что...; Я повторяю, что...; Я подчеркиваю еще раз, что...*), вопросно-ответный ход (*В России что сейчас происходит? Это подготовка предстоящей встречи...*), чужая речь (например, *от имени какого-либо политика, нередко «пародируя» его: Эти говорят: «Нет, слушай, вот как-то вот не очень правильно, нужно чтобы это ощущение, чтобы оно вот так и так...»*). Регулярно используются такие стилистические приемы,

как ирония (*легендарные белорусские кровати*), позиционно-лексический повтор (*там ведь бешенные суммы на самом деле, бешенные суммы*), синтаксический параллелизм (*Для них — это дешево... для них санкции — это выгодно*), а также в роли акцентуатора выступает особая организация сверхфразовых единств с числительными, подчеркивающими значимость утверждений и логику изложения (*Первый аспект: это то, что НАТО... — это географически ограниченный блок. <...> И вторую ошибку, которую наши уважаемые гости здесь все допускают, это они считают, что есть безграничные ресурсы*).

В телевизионных политических ток-шоу воздействие на массовую аудиторию в значительной мере осуществляется с помощью невербальных средств, прежде всего жестов и мимики. Одним из наиболее ярких акцентирующих жестов является жест-эмблема «внимание» (рука согнута в локте, пальцы собраны в кулак, указательный палец выставлен и направлен вверх), который, как правило, предшествует важной информации или совершается по время ее выражения. Также выделительно-усилительную функцию выполняют иные эмблематические жесты (например, коммуникант подмигивает, хватается за голову, кладет руку на сердце), многочисленные жесты-иллюстраторы. Так, регулярно встречаются жестовые ударения; дейктические жесты (включая пространственные и временные дейктические маркеры); жесты, указывающие на размер, количество, направление; подчеркивающие логические связи. Примечательно, что наибольшей частотой употребления среди всех иллюстративных жестов отличаются жестовые ударения, которые совмещают выделительно-усилительную и ритмическую функции: основное ударение (четкое движение, обычно однократное) акцентирует внимание на важном для автора сообщении слове или словосочетании, дополнительные ударения (менее выраженные многократные движения) ритмически структурируют поток речи. В роли акцентуаторов выступает и мимика (иногда даже существенно «гиперболизированная»), и продолжительные выразительные движения лицевых мышц, которые отражают эмоциональное состояние автора текста.

В психологических исследованиях систематика единиц телодвижения и их семантического значения была предпринята Р. Бердвистелом, предложившим термин «кине» — минимально воспринимаемая единица жестового кода (Birdwhistell, 1970).

В функциональном семантико-стилистическом поле акцентности текста используются контактно и дистантно. Отчетливо различаются яркие регулятивы, включающиеся в ядро поля, и слабые регулятивы, которые включаются в его периферию.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В последние годы была продемонстрирована значимость для междисциплинарных исследований в области ИИ некоторых лингвистических направлений, интенсивно разрабатываемых в русистике, а именно коммуникативного синтаксиса (Осипов, 2011), функциональной стилистики и жанроведения (Девяткин, Каджая, Чудова, Мишланов, Салимовский, 2023).

Базовые положения коммуникативной стилистики текста, особенно теории регулятивности, в синтезе с психологическими исследованиями процессов коммуникации могут оказаться плодотворными для формализации этих процессов при решении задач ИИ.

Перспективы дальнейших исследований проблемы могут быть связаны с созданием алгоритмов-шаблонов для автоматизированного анализа психологических феноменов (например интеракции в общении, фрустрация в дискуссиях и др.) в интересах мониторинга социально-психологических явлений в больших социальных группах и за счет анализа сетевого общения, а также с последующей формализацией авторского краткого описания языковых, речевых и невербальных акцентуаторов в качестве регулятивных средств для создания метода автоматического выделения в тексте наиболее значимых смысловых единиц.

Список источников

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М. : Аспект Пресс, 2008. — 363 с.
2. Болотнова Н. С., Бабенко И. И., Бакланова Е. А. [и др.]. Коммуникативная стилистика текста: лексическая регулятивность в текстовой деятельности. — Томск : Том. гос. пед. ун-т, 2011. — 492 с.
3. Девяткин Д. А., Каджая Л. А., Чудова Н. В., Мишланов В. А., Салимовский В. А. Исследование речевых жанров научного академического текста методами искусственного интеллекта // Язык и искусственный интеллект. — М. : ЯСК, 2023. — С. 101–135.
4. Кожина М. Н. Речеведение. Теория функциональной стилистики : избр. тр. — М. : Флинта : Наука, 2014. — 624 с.
5. Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. Психология жителей интернета. — М. : ЛКИ, 2008. — 224 с.

6. Леонтьев А. А. Психология общения. — М. : Смысл, 1997. — 364 с.
7. Марушина М. К., Махмутова Е. Н. Организационно-методические и психолого-педагогические аспекты модульных корпоративных программ для руководителей в формате дистанционного обучения // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 2 (58). — С. 17–32.
8. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. — Ростов н/Д : Феникс, 2010. — 562 с.
9. Навальный А. Дворец для Путина. — URL : <https://www.youtube.com/watch?v=ipAnwilMncI> (дата обращения: 01.11.2022).
10. Осипов Г. С. Методы искусственного интеллекта. — М. : Физматлит, 2011. — 296 с.
11. Чуганская А. А. Проблема категориального анализа интеракций общения в сетевом дискурсе // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2019. — № 3 (40). — С. 25–31.
12. Bales F. R., Cohen S. P., Williamson S. A. SYMLOG: A System for the Multiple Level Observation of Group. — N. Y. : The Free Press, 1979. — 537 p.
13. Birdwhistell R. L. Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication. — Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1970. — 338 p.
14. Devyatkin D., Chudova N., Chuganskaya A., Sharypina D. Methods for Recognition of Frustration-Derived Reactions on Social Media // Artificial Intelligence. RCAI 2021. Lecture Notes in Computer Science. — 2021. — Vol. 12948. — URL : https://doi.org/10.1007/978-3-030-86855-0_2 (accessed: 08.01.2023).

References

1. Andreeva G. M. *Sotsialnaya psikhologiya* [Social psychology]. Moscow, Aspect Press, 2008, 363 p. (In Russian).
2. Bolotnova N. S., Babenko I. I., Baklanova E. A. [et al.]. *Kommunikativnaya stilistika teksta: leksicheskaya regulativnost v tekstovoy deyatelnosti* [Communicative style of the text: lexical regularity in text activity]. Tomsk, Tomsk State Pedagogical University, 2011, 492 p. (In Russian).
3. Devyatkin D. A., Kadzhaya L. A., Chudova N. V., Mishlanov V. A., Salimovsky V. A. Research of speech genres of scientific academic text using artificial intelligence methods. *Yazyk i iskusstvennyy intellekt* [Language and Artificial Intelligence]. Moscow, YaSK, 2023, pp. 101–135. (In Russian).
4. Kozhina M. N. *Teoriya funktsionalnoy stilistiki: izbr. tr.* [Speech science. Theory of functional styles: Selected works. Moscow, Flinta, Nauka, 2014, 624 p. (In Russian).
5. Kuznetsova Yu. M., Chudova N. V. *Psikhologiya zhiteley interneta* [Psychology of residents of the Internet]. Moscow, LKI, 2008, 224 p. (In Russian).
6. Leontiev A. A. *Psikhologiya obshcheniya* [Psychology of communication]. Moscow, Smysl, 1997, 364 p. (In Russian).
7. Marushina M. K., Makhmutova E. N. Organizational-methodical and psychological-pedagogical aspects of modular corporate programs for managers in the format of distance learning. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and pedagogical search]. 2021, iss. 2 (58), pp. 17–32. (In Russian).
8. Matveeva T. V. *Polnyy slovar lingvisticheskikh terminov* [Comprehensive dictionary of linguistic terms]. Rostov-on-Don, Phoenix, 2010, — 562 p. (In Russian).
9. Navalny A. *Palace for Putin*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=ipAnwilMncI> (accessed: 01.11.2022). (In Russian).
10. Osipov G. S. *Metody iskusstvennogo intellekta* [Methods of artificial intelligence]. Moscow, Fizmatlit, 2011, 296 p. (In Russian).
11. Chuganskaya A. A. The issue of categorial analysis of communicative interactions in network discourse. *Nauchnyye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika* [Research and Development. Modern communication science]. 2019, iss. 3 (40), pp. 25–31. (In Russian).
12. Bales F. R., Cohen S. P., Williamson S. A. SYMLOG: *A System for the Multiple Level Observation of Group*. N. Y., The Free Press, 1979, 537 p.
13. Birdwhistell R. L. *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1970, 338 p.
14. Devyatkin D., Chudova N., Chuganskaya A., Sharypina D. Methods for Recognition of Frustration-Derived Reactions on Social Media. *Artificial Intelligence. RCAI 2021. Lecture Notes in Computer Science*. 2021, vol. 12948. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-030-86855-0_2 (accessed: 08.01.2023).

Информация об авторах

Чуганская Анфиса Анваровна — кандидат психологических наук, научный сотрудник Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» Российской академии наук.

Волкова Юлия Сергеевна — аспирант кафедры журналистики и массовой коммуникации Пермского государственного национального исследовательского университета.

Information about the authors

Chuganskaya Anfisa Anvarovna — Candidate of Psychology, Researcher at the Federal State Institution of the Federal Research Center for Computer science and Management of the Russian Academy of Sciences.

Volkova Yuliya Sergeevna — Postgraduate Student, Chair of Journalism and Mass Communication, Perm State National Research University.

Статья поступила в редакцию 05.05.2023; одобрена после рецензирования 12.07.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 05.05.2023; approved after reviewing 12.07.2023; accepted for publication 19.07.2023.



Актуальные направления коррекционной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 138–144.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 3 (67), pp. 138–144.

Научная статья

УДК 159.922.762

DOI 10.37724/RSU.2023.67.3.017

Критериально ориентированный подход к диагностике эмоционального интеллекта младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Карпушкина Наталья Викторовна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина

Нижний Новгород, Россия

karpushkina.nv@gmail.com

Конева Ирина Алексеевна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина

Нижний Новгород, Россия

konvia@mail.ru

Семенова Лидия Эдуардовна

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет

имени Н. И. Лобачевского

Нижний Новгород, Россия;

Приволжский исследовательский медицинский университет

Министерства здравоохранения РФ

Нижний Новгород, Россия

verunchka08@list.ru

Аннотация. В статье раскрыта специфика и компоненты эмоционального интеллекта, характерные для детей младшего школьного возраста с нормативным психическим развитием (НПР) и расстройствами аутистического спектра (РАС).

Охарактеризована критериально-ориентированная система диагностики эмоционального интеллекта младших школьников с РАС и описаны индивидуально-типические особенности эмоционального интеллекта учащихся начальных классов с РАС согласно данному подходу.

Описаны общие специфические для всех младших школьников с РАС характеристики эмоционального интеллекта.

Представлены общие характеристики понимания, идентификации, саморегуляции, использования эмоций для повышения эффективности регуляции поведения младших школьников, имеющих нормативное и отклоняющееся психическое развитие.

Аргументирована необходимость организации специальной работы с младшими школьниками с РАС по формированию у них эмоционального интеллекта на основе выделения их индивидуально-типических особенностей, согласно критериально-ориентированному подходу.

Сформулированы аргументированные, обоснованные выводы о том, что младшие школьники с РАС имеют низкий уровень и специфические, индивидуально-типические особенности эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, идентификация эмоций, младшие школьники с РАС, понимание эмоций, саморегуляция эмоций, общие, специфические и индивидуально-типические особенности.

Для цитирования: Карпушкина Н. В., Конева И. А., Семенова Л. Э. Критериально ориентированный подход к диагностике эмоционального интеллекта младших школьников с расстройствами аутистического спектра // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 138–144. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.017.

Original article

Criteria-Based Approach to Diagnosing Emotional Intelligence in Primary School Students with Autistic Disorders

Karpushkina Natalya Viktorovna

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
Nizhny Novgorod, Russia
karpushkina.nv@gmail.com

Koneva Irina Alekseyevna

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
Nizhny Novgorod, Russia
konvia@mail.ru

Semenova Lidiya Eduardovna

Nizhny Novgorod National Research Lobachevsky State University
Nizhny Novgorod, Russia
Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation
Nizhny Novgorod, Russia
verunehka08@list.ru

Abstract. The article reveals the specifics and components of emotional intelligence of primary school age children with normative mental development (NPD) and autism spectrum disorders (ASD).

It describes the criterion-oriented system for diagnosing emotional intelligence of primary school students with ASD and also the individual and typical features of the emotional intelligence of primary school students with ASD.

The paper defines the general characteristics of emotional intelligence, typical of all junior schoolchildren with ASD.

We also describe general characteristics of comprehension, identification, self-regulation, the use of emotions to improve the effectiveness of the regulation of the behavior of younger schoolchildren with normative and deviant mental development.

We show the necessity of organizing special activities for primary school children diagnosed with ASD in order to develop their emotional intelligence on the basis of highlighting their individual-typical features, according to the criterion-oriented approach.

The paper formulates substantiated conclusions that younger students with ASD show a low level with specific, individual-typical features of emotional intelligence.

Key words: emotional intelligence, identification of emotions, primary school students with ASD, comprehension of emotions, self-regulation of emotions, general, specific and individual-typical features.

For citation: Karpushkina N. V., Koneva I. A., Semenova L. E. Criteria-Based Approach to Diagnosing Emotional Intelligence in Primary School Students with Autistic Disorders // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 3 (67), pp. 138–144. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.017.

Актуальность исследования. В связи с необходимостью сформировать у школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) навыки социальной адаптации, межличностных отношений и эмоционального благополучия, совершенствовать познавательные процессы, развивать память, внимание и мышление и как следствие — улучшить усвоение учебного материала и построить наиболее эффективное взаимодействие с этими детьми (Гордеева, Каткова, 2020) актуальным является исследование, знание особенностей и развитие у них эмоционального интеллекта.

Под эмоциональным интеллектом понимается способность воспринимать, понимать, объяснять и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, регулировать свои эмоции и дру-

гих (Mayer, Caruso, Salovey, 2016). Такой интеллект устанавливает взаимосвязи когнитивных и эмоциональных процессов (Гришина, Исаева, Савинова, 2018).

Исследование эмоционального интеллекта обучающихся с расстройствами аутистического спектра актуально в связи с повышением требований к качеству их специального образования в общеобразовательных школах и необходимостью выстраивания маршрутов психолого-педагогического сопровождения этих детей (Карпушкина, Рожнова, Шустова, 2020) при недостаточной изученности вопроса в специальной психологии (Карпушкина, Конева, 2020).

У. В. Ульенковой был предложен критериально-ориентированный подход к диагностике детей с ОВЗ (Ульенкова, 2007; Семенова, Шашкина, 2014), однако для оценки их эмоционально-личностных особенностей он не использовался. В связи с этим в настоящее время наблюдается дефицит прикладных исследований, представляющих систему диагностики индивидуальных и индивидуально-типических особенностей эмоциональной сферы детей с РАС.

Цель нашей работы — исследовать особенности эмоционального интеллекта младших школьников с расстройствами аутистического спектра с использованием критериально-ориентированного подхода.

Гипотезы: 1) диагностический комплекс, сконструированный по принципу критериальной ориентированности, помогает выявить индивидуально-типические особенности формирования эмоционального интеллекта младших школьников с РАС; 2) идентификация, понимание эмоций и управление ими как компоненты эмоционального интеллекта имеют специфику у детей данной категории: характерны низкий уровень идентификации эмоций, затруднения в их понимании, выражении и управлении ими, препятствующие социальной адаптации.

Исследование особенностей эмоционального интеллекта младших школьников с расстройствами аутистического спектра проходило на базе МБОУ «Школа № 18», МАОУ «Школа № 49» Нижнего Новгорода. В исследовании участвовали 10 младших школьников с нормативным психическим развитием (НПР) и 10 младших школьников с расстройством аутистического спектра (РАС) в возрасте 7–9 лет.

Методы и методики исследования. Для исследования эмоционального интеллекта младших школьников использовались методы эксперимента и экспертной оценки; методика Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке; методики «Изучение произвольного поведения» Г. А. Урунтаевой, «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой; тест С. Розенцвейга (детский вариант). Для экспертной оценки применялась анкета для родителей и педагогов Нгуен Минь Аня. Данные эксперимента обрабатывались с помощью методов математической статистики.

Основные результаты исследования. Ключевыми компонентами эмоционального интеллекта являются следующие: 1) идентификация эмоций (способность заметить эмоциональное состояние, сопоставить эмоциональный объект с эмоциональным эталоном); 2) их использование для того, чтобы повышать эффективность регуляции поведения; 3) понимание (распознавание, идентификация своих эмоций и эмоций окружающих, понимание причин того или иного эмоционального состояния, эмпатия); 4) саморегуляция (контроль интенсивности и внешнего выражения эмоций) (Mayer, Caruso, Salovey, 2016; Mayer, Salovey, Caruso, 2002). Исходя из этого разработаны оценочные критерии, демонстрирующие степень сформированности данных компонентов, и сконструирован диагностический комплекс методик, направленный на их исследование у младших школьников.

В соответствии с выделенными критериями определены высокий, средний и низкий уровни развития эмоционального интеллекта обучающихся начальных классов.

В таблице 1 представлены критерии эмоциональной идентификации детей, сформированности у них умения использовать эмоции для регуляции поведения, для понимания эмоциональных состояний и эмоциональной саморегуляции, соответствующие различным уровням эмоционального интеллекта.

На первом этапе исследования было организовано анкетирование 20 родителей и педагогов, работающих с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра, в гугл-форме с помощью анкеты Нгуен Минь Аня, которая включала в себя 10 вопросов.

Результаты экспертных оценок показали недостаточное опознание младшими школьниками с РАС эмоций, низкий уровень эмоциональной отзывчивости, эмпатии, эмоциональной саморегуляции. Положительные оценки родителей и педагогов свидетельствовали об индивидуальных особенностях школьников, обучавшихся по единой программе.

Критерии, соответствующие высокому, среднему и низкому уровням эмоционального интеллекта младших школьников

Уровни	<i>Критерии сформированности эмоциональной идентификации</i>
Высокий	Ребенок без ошибок и помощи взрослого назвал 6 базовых эмоций, изобразил их и смог соотнести пиктограммы с фотографическими изображениями
	<i>Критерии сформированности умения использовать эмоции для регуляции поведения</i>
	Коэффициент групповой конформности (GCR) обучающегося составил 66,6–100 %. Ребенок смог использовать эмоции для эффективной регуляции своего поведения
	<i>Критерии сформированности понимания эмоциональных состояний</i>
	Ребенок правильно назвал 4 эмоциональных состояния детей и взрослых, изображенных на картинках, верно описал 3–4 сюжетные картинки, смог развернуто описать собственные чувства и переживания, проявил осознанное сопереживание эмоциональному состоянию другого человека. При этом ему требовалась помощь
	<i>Критерии сформированности эмоциональной саморегуляции</i>
	В первой и второй сериях ребенок самостоятельно регулировал свои эмоции и желания в течение всего эксперимента. Допускалось подсматривание от 1 до 3 раз, самостоятельные, запрещающие и замещающие действия
Средний	<i>Критерии сформированности эмоциональной идентификации</i>
	Ребенок без ошибок назвал 4–5 эмоций, смог их выразительно изобразить. Выполнил задание с обучающей помощью
	<i>Критерии сформированности умения использовать эмоции для регуляции поведения</i>
	GCR ребенка был 50–62,4 %, что ниже возрастной нормы. Обучающийся самостоятельно регулировал свое поведение во фрустрирующих ситуациях или использовал помощь взрослого
	<i>Критерии сформированности понимания эмоциональных состояний</i>
	Ребенок правильно назвал 3–4 эмоциональных состояния; допустил ошибку, но самостоятельно ее исправил после замечания взрослого; смог верно описать собственные чувства и переживания на 2 сюжетных картинках; при описании картинок допускал односложные ответы. Ему потребовалась обучающая помощь
	<i>Критерии сформированности эмоциональной саморегуляции</i>
В первой и (или) второй сериях ребенок смог регулировать свои эмоции и желания от 1 до 3 мин; подсматривал от 4 до 7 раз, входил в контакт с педагогом; допускались самостоятельные, запрещающие и замещающие действия	
Низкий	<i>Критерии сформированности эмоциональной идентификации</i>
	Ребенок без ошибок назвал и воспроизвел до 4 эмоциональных состояний; выполнил задание с опорой на обучающую и физическую (рука в руке) помощь взрослого
	<i>Критерии сформированности умения использовать эмоции для регуляции поведения</i>
	GCR ребенка был менее 50 %. Он часто испытывал беспокойство, перерастающее в агрессию к сверстникам или взрослым. Для регуляции поведения в ситуации фрустрации требовался контроль взрослого
	<i>Критерии сформированности понимания эмоциональных состояний</i>
	Ребенок смог правильно назвать до 2 эмоциональных состояний детей и взрослых; верно описал чувства и переживания только по одной сюжетной картинке. При описании сюжетных картинок ошибался, не исправлялся или уходил от ответа. Ему потребовалось два вида помощи: обучающая и физическая (рука в руке)
	<i>Критерии сформированности эмоциональной саморегуляции</i>
В первой и (или) второй сериях ребенок смог регулировать свои эмоции и желания меньше 1 мин; не соблюдал инструкции педагога и (или) проявлял нежелательное поведение	

С помощью методики Е. И. Изотовой было установлено, что все 100 % школьников с РАС имели низкий уровень развития эмоциональной идентификации и не выполнили задание верно: они не смогли правильно определить, соотнести и воспроизвести 6 эмоций даже после обучающей и физической помощи взрослого. Легче всего они идентифицировали эмоции радости, печали и страха. Эмоцию радости по фотографии распознали 60 % из них. Все ответы детей с РАС были односложны и стереотипны, что может быть обусловлено скудным словарным запасом.

Среди детей с нормальным психическим развитием 40 % смогли верно определить, назвать и изобразить от 4 до 6 эмоций, а 60 % имели низкий уровень эмоциональной идентификации. Некоторым из них понадобилась помощь педагога.

При помощи детского варианта теста С. Розенцвейга, направленного на выявление фрустрационных реакций детей в стрессовых ситуациях и прогнозирование их поведения, было обнаружено, что 100 % обучающихся автономного класса с РАС имели коэффициент групповой конформности (GCR) ниже возрастной нормы. Они повторяли последние слова педагога или закивали на одном слове («Нельзя», «Ноу», «Бери»). В большинстве случаев их результаты были обусловлены непониманием вопроса, невозможностью дать ответ и представить ситуацию, изображенную на картинке, из-за нарушений речи и отсутствия жизненного опыта.

В таблице 2 приведены примеры профилей фрустрационных реакций детей с РАС и НПП.

Фрустрирующие ситуации чаще не вызывали у детей с РАС какой-либо реакции, хотя 60 % из них были свойственны импунитивные реакции, которые проявлялись в отсутствии обвинений себя или окружающих во фрустрирующей ситуации, обесценивании ее, а 70 % — реакции самозащитного типа, направленные на защиту Я. Такой противоречивый результат можно объяснить непониманием этими школьниками причинно-следственных связей в ситуации, изображенной на картинке.

Таблица 2

Фрустрационные реакции детей с РАС и НПП (по тесту С. Розенцвейга), в %

Реакции	OD	ED	NP	E	I	M
Группы детей						
Дети с РАС	8	70	22	32	8	60
Дети с НПП	10	66	24	44	34	22

Примечание: OD — реакции с фиксацией на препятствии, ED — реакции с фиксацией на самозащите, NP — реакции с фиксацией на удовлетворении потребностей, E — экстрапунитивные реакции, I — интропунитивные реакции, M — импунитивные реакции

В группе нормотипичных школьников 20 % имели коэффициент групповой конформности (GCR), равный 66,6 %, превышающий возрастную норму и означающий, что их адаптация к новым условиям проходит успешно. У 40 % детей этой группы коэффициент GCR был чуть ниже возрастной нормы. Большинству нормотипичных обучающихся были свойственны экстрапунитивные реакции (66 %) по самозащитному типу (44 %), что являлось нормой для детей младшего школьного возраста.

На третьем этапе было проведено изучение понимания школьниками двух сравниваемых групп эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной.

Среди обучающихся экспериментальной группы с РАС 60 %, несмотря на то, что верно определили эмоции детей и взрослых на фотографиях, не смогли описать сюжетные картинки, так как им недоступно понимание и описание связей эмоциональных состояний с жизненными ситуациями. Все нормотипичные младшие школьники справились с задачей, продемонстрировав высокий уровень развития понимания эмоциональных состояний людей.

На последнем этапе эксперимента с помощью методики Г. А. Урунтаевой изучалось произвольное поведение младших школьников как показатель развития их эмоционального интеллекта.

Согласно результатам, младшие школьники с расстройствами аутистического спектра имели крайне низкий уровень саморегуляции эмоций и поведения, в то время как 10 % обучающихся с нормальным психическим развитием — высокий и 90 % — средний ее уровень.

В таблице 3 представлены обобщенные результаты диагностики эмоционального интеллекта младших школьников с РАС и НПП.

У всех нормотипичных обучающихся был высокий уровень понимания эмоций, у 20 % из них — высокий уровень использования эмоций для регуляции поведения и у 10 % — высокий уровень управления эмоциями. У детей с РАС высокий уровень не был обнаружен вовсе.

Средний уровень управления эмоциями был выявлен у 90 % детей с НПП, использования эмоций для регуляции поведения — у 80 % и эмоциональной идентификации — у 40 % из них, а у детей с НПП среднего уровня, как и высокого, обнаружено не было.

Уровни сформированности различных показателей эмоционального интеллекта младших школьников с РАС и НПР, в %

Показатели	Уровни и группы		Высокий		Средний		Низкий	
	РАС	НПР	РАС	НПР	РАС	НПР	РАС	НПР
Эмоциональная идентификация	–	–	–	40	100	60		
Использование эмоций для регуляции поведения	–	20	–	80	100	–		
Понимание эмоций	–	100	–	–	100	–		
Управление эмоциями	–	10	–	90	100	–		

У всех младших школьников с РАС выявлен низкий уровень всех основных компонентов эмоционального интеллекта. Они не могли идентифицировать эмоциональные состояния, связать их со своим жизненным опытом, часто испытывали тревогу, которая могла перерасти в агрессию, демонстрировали неконтролируемое нежелательное поведение, что указывало на низкий уровень их адаптивности. Самые значительные различия между школьниками двух групп наблюдались по показателю использования эмоций для повышения эффективной регуляции поведения.

Выводы. Такие компоненты эмоционального интеллекта младших школьников с расстройствами аутистического спектра, как идентификация эмоций окружающих, понимание эмоций, управление ими и поведением имели низкий уровень сформированности и специфические особенности. Следовательно, для их развития необходимы специально организованное сопровождение и разработка комплексной программы, которые будут способствовать социальной адаптации и подготовке к самостоятельной жизни в обществе.

Список источников

1. Гордеева В. В., Каткова Н. Д. Развитие эмоционального интеллекта как коррекционно-развивающая задача логопедических занятий с детьми с расстройством аутистического спектра // Актуальные проблемы педагогики и психологии. — 2020. — Т. 1, № 1. — С. 9–12.
2. Гришина А. В., Исаева О. М., Савинова С. Ю. Эмоциональный интеллект студентов — PR-менеджеров // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6, № 2. — С. 16–24.
3. Карпушкина Н. В., Конева И. А. Особенности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 67 (3). — С. 265–268.
4. Карпушкина Н. В., Рожнова О. А., Шустова Э. Л. К проблеме эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в исследованиях специальной психологии // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 69-3. — С. 269–272.
5. Нгуен М. А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте // Культурно-историческая психология. — 2007. — № 3. — С. 46–51.
6. Семенова Л. Э., Шашкина Н. П. Психология детей с задержкой психического развития: исследование Ульяны Васильевны Ульяновской // Вестник Мининского университета. — 2014. — № 3. — С. 60–68.
7. Фатихова Л. Ф. Социальный и эмоциональный интеллект детей с интеллектуальными нарушениями: подходы к изучению и коррекции : моногр. — Уфа : Башкир. гос. ун-т, 2017. — 140 с.
8. Ульяновская У. В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии: изучение и психокоррекция. — СПб. : Питер, 2007. — 304 с.
9. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates // *Emotion Review*. — 2016. — Vol. 8, N 4. — Pp. 290–300.
10. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence. Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual. — Toronto : MHS Publishers, 2002. — 201 p.

References

1. Gordeeva V. V., Katkova N. D. The development of emotional intelligence as a correctional and developmental task of speech therapy classes with children with autism spectrum disorder. *Aktualnyye problemy pedagogiki i psikhologii* [Actual problems of pedagogy and psychology]. 2020, vol. 1, iss. 1, pp. 9–12. (In Russian).
2. Grishina A. V., Isaeva O. M., Savinova S. Yu. Emotional intelligence of students of PR management. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2018, vol. 6, iss. 2, pp. 16–24. (In Russian).

3. Karpushkina N. V., Koneva I. A. Specifics of emotional intelligence in children of primary school age with mental retardation. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Issues of modern pedagogical education]. 2020, iss. 67 (3), pp. 265–268. (In Russian).
4. Karpushkina N. V., Rozhnova O. A., Shustova E. L. On the problem of emotional intelligence in older preschool children with autism spectrum disorder in special psychology studies. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Issues of modern pedagogical education]. 2020, iss. 69 (3), pp. 269–272.
5. Nguyen M. A. Psychological prerequisites for formation of emotional intelligence in senior preschool age. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology]. 2007, iss. 3, pp. 46–51. (In Russian).
6. Semenova L. E., Shashkina N. P. Psychology of children with mental retardation: research by Ulyana Vasilievna Ulyenkova. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Minin University]. 2014, iss. 3, pp. 60–68. (In Russian).
7. Fatikhova L. F. *Sotsialnyy i emotsionalnyy intellekt detey s intellektualnymi narusheniyami: podkhody k izucheniyu i korrektsii: monogr.* [Social and emotional intelligence of children with intellectual disabilities: approaches to the study and correction: monograph]. Ufa, Bashkir State University Publ., 2017, 140 p. (In Russian).
8. Ulyenkova U. V. *Psikhologicheskiye osobennosti detey i podrostkov s problemami v razviti: izucheniye i psikhokorrektsiya* [Psychological characteristics of children and adolescents with developmental problems: study and psychocorrection]. St. Petersburg, Piter, 2007, 304 p. (In Russian).
9. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*. 2016, vol. 8, iss. 4, pp. 290–300.
10. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence. Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual. Toronto, MHS Publishers, 2002, 201 p.

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.

Конева Ирина Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Специальная психология» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Семенова Лидия Эдуардовна — доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского; профессор кафедры общей и клинической психологии, руководитель ОПОП «Клиническая психология» Приволжского исследовательского медицинского университета Министерства здравоохранения РФ.

Information about the authors

Karpushkina Natalya Viktorovna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology, Head of the Resource-Saving Technologies in Special and Inclusive Education Department at Nizhny Novgorod Minin State Pedagogical University.

Koneva Irina Alekseyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology Head of the Special Psychology Program at Nizhny Novgorod Minin State Pedagogical University.

Semenova Lidiya Eduardovna — Doctor of Psychology, Professor in the Department of General and Social Psychology at Nizhny Novgorod National Research Lobachevsky State University, Professor in the Department of General and Clinical Psychology at Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 06.07.2023; одобрена после рецензирования 06.07.2023; принята к публикации 19.07.2023.

The article was submitted 06.07.2023; approved after reviewing 06.07.2023; accepted for publication 19.07.2023.

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). Желаящие приобрести печатный экземпляр могут заблаговременно оформить подписку на соответствующий квартал и приобрести журнал по цене, указанной в Объединенном каталоге «Пресса России» (индекс — 55172).

14. Авторские гонорары не выплачиваются.

15. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал.

Требования к оформлению статей

1. *Научный аппарат статьи* состоит из индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор), DOI (Digital Object Identifier), аннотации, ключевых слов, текста статьи и списка источников.

2. На первом и втором листах приводятся УДК, DOI, название статьи, ФИО автора/ов (полностью), место работы (или учебы), город, страна, электронный адрес, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

3. *Название статьи* дается строчными буквами (заглавные используются только по мере необходимости) полужирным шрифтом без аббревиатур и сокращений.

4. *Аннотация* (без аббревиатур и сокращений) должна иметь *объем 150–300 слов и повторять структуру статьи*, то есть отражать актуальность проблемы, цель, методы, гипотезу исследования, его новизну, теоретическую и практическую значимость, основные результаты, полученные автором, выводы и перспективы дальнейших исследований (без выделения этих структурных компонентов).

Язык аннотации должен быть предельно простым и понятным для широкого круга специалистов.

Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: <http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf>.

5. *Ключевые слова* даются без использования любых аббревиатур и сокращений и *разделяются запятой*.

Минимальный объем ключевых слов — 10; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов.

6. *Текст статьи* печатается с использованием шрифта Times New Roman (размер шрифта — 14, интервал — 1,5). Параметры страницы: верхнее поле — 20 мм, нижнее — 20 мм, правое — 20 мм, левое — 30 мм. Абзацный отступ — 1,25 см.

7. Номера страниц проставляются в центре нижнего колонтитула.

8. Рекомендуемый объем статьи — 0,5–1,0 авт. л. (от 20 до 30 тыс. знаков или 12–24 листов, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список литературы на русском и английском языках).

9. Статьи должны быть четко структурированы и содержать следующие *разделы: введение* (с обоснованием актуальности и кратким анализом содержания проблемы); *цель; гипотезы; методики исследования; обсуждение основных результатов*, полученных автором; *выводы и перспективы дальнейших исследований*, которые необходимо выделить в тексте жирным курсивом).

10. В статье обязательны *внутритекстовые ссылки* на все источники, использованные автором. Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», а также рекомендациями Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартом APA (American Psychological Association), который принято использовать при подготовке рукописей научных статей психологической тематики.

Внутритекстовая ссылка заключается в *круглые скобки* и содержит сведения об *авторе, годе публикации* рассматриваемого или упоминаемого в тексте статьи источника, например **(Иванов, 2019)**, а при цитировании — обязательно указывается страница/ы цитаты, например **(Иванов, 2019, с. 7–8)**. Если имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «...» (с. 7–8)**.

11. Заимствования без ссылок запрещаются.

12. Ссылки на Википедию не допускаются.

13. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *дату обращения в формате* (дата обращения: 10.12.2018).

14. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки: (табл. 1) или (рис. 1)*.

15. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется 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

№ 3 (67)

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 22.09.2023. Цена свободная.
Заказ № 106. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84^{1/8}.
Усл. печ. л. 17,20. Уч.-изд. л. 14,6. Тираж 100 экз.

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



Адрес издателя:
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:
Редакционно-издательский центр РГУ имени С. А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а